

REVISTA PALÍNDROMO
ISSN - 2175-2346

Volume 13
Número 29

Janeiro - Abril
2021

PALÍNDROMO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS - UDESC



29

SUMÁRIO

EXPEDIENTE	004-006
EDITORIAL	007-011
SEÇÃO TEMÁTICA	
<i>La escuela del Mar y la Enseñanza em tempos de asilamiento social</i> Patrícia Weissmann, Mariana Buzeki	013-021
<i>L'hybridation numérique des cours d'arts plastiques em Master enseignement : un outil, un moyen ? Poour quels enjeux ?</i> Virginie Ruppin	022-036
<i>Artes visuais e ensino remoto: paroxismo nas interações em tempos de pandemia</i> Maristani Polidori Zamperetti	037-053
<i>El cuerpo em su expansión digital: revisión de procesos creativos a partir de Tributo Digital</i> Francisco Buendia, Lidia Alvira, Juan Sebastián Hernández	054-074
<i>Les activités pratiques artistiques em arts plastiques</i> Myriam Lemonchois	075-089
<i>Fim dos tempos nos corações, isolados</i> Susano Correia	090-101
<i>Aqui e lá: fotografias de um mundo hiperconectado</i> Carlos Alberto Donaduzzi	102-117
SEÇÃO ABERTA	
<i>A arte da performance e a estética em Merleau-Ponty: rupturas, fronteiras e expressão</i> Adrielle Druciak	119-133
<i>Corpo - paisagem: identidade e nomadismo nos registros de performance de Ana Mendieta</i> Regilene Aparecida Sarzi Ribeiro, Laís Miguel Lacerda	134-147
<i>A poética de corpos múltiplos e heteróclitos de Oriana Duarte</i> Ana Carolina Magalhães Salvi	148-160

<i>Fotografia rizomática: uma proposta para cartografia de memórias</i> Daniel Machado, Taiza Mara Rauen Moraes	161-172
<i>A beleza do estranho: a poética grotesca e sua reconfiguração estética no rock</i> Giovanni Lucena Costa, Alberto Ricardo Pessoa	173-187
<i>Pequenas distâncias: entre Richard Long e aborígenes australianos</i> Ana Camila M. de Almeida	188-198
<i>Trajetos têxteis: possibilidades de percursos criativos no contexto feminino</i> Marina de Aguiar Casali Dias	199-211

PROPOSIÇÕES , REGISTROS E RELATOS ARTÍSTICOS

<i>Ensaaios para dias difíceis</i> Renata Voss Chagas	213-225
<i>Investigações artísticas de si em uma poética da solidão</i> Guilherme Radi Dias	226-236

ENTREVISTAS

<i>Art and technology: a transdisciplinary exchange, an interview with Robert Henke</i> Suzzana Magalhães	238-249
<i>Entre vistas, mundos e rios: arte e tecnologia digital na pussunga de Denilson Baniwa</i> Débora Caroline Viana Almeida, Elisa Vieira Queiroz	250-267
<i>Between installations, sculptures, performances and teaching of the arts: interview with artist-teacher Andréa Stanislav</i> Tatiane Rebelatto	268-276

TRADUÇÕES

<i>A escola do mar e a educação em tempos de isolamento social</i> Patrícia Weissmann, Mariana Buzeki, Sanderleia Silveira	278-286
<i>As atividades artísticas práticas em artes plásticas</i> Myriam Lemonchois, Cyntia Sonetti, Mara Rúbia Sant'Anna	287-301
<i>Arte e tecnologia: um diálogo transdisciplinar, entrevista com Robert Henke</i> Suzzana Magalhães	302-313
<i>Entre instalações, esculturas, performances e ensino das artes: entrevista com a professora-artista Andréa Stanislav</i> Tatiane Rebelatto	314-322

Expediente

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

Palíndromo é uma palavra de origem grega que indica o que pode ser lido numa direção e também no sentido inverso, ou seja, de trás para frente. Aversa à ordem e às normas pré-estabelecidas, a pesquisa em/ sobre artes visuais remete não apenas a nor- mas negadas, como demanda constante revisão de dados, processos e reorganização de ideias, acolhendo o que pode ser pensado como trânsito e travessia que desconhece uma só direção.

Encontra-se inscrita na plataforma OJS, versão 3.0 e em constante processo de indexação nas bases nacionais e internacionais.

ISSN 2175 2346

Volume 13, número 29, janeiro - abril 2021

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

Reitor: Prof. Dr. Dilmar Baretta

CENTRO DE ARTES – CEART

Diretora Geral: Prof. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS – DAV

Chefe: Prof. Dra. Maria Raquel da Silva Stolf

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS – PPGAV

Coordenadora: Profa. Dra. Elaine Schmidlin

EDITORAS DA PALÍNDROMO 2020 -2022

Luana M. Wedekin

Mara Rúbia Sant'Anna

Sandra Maria Correia Fávero

CORPO EDITORIAL TÉCNICO

Elisa Vieira Queiroz

Tatiane Rebelatto

Marcel Angelo Timon Frias

Débora Caroline Viana Almeida

Luanda de Oliveira

CONSELHO DE PARECERISTAS - Palíndromo v.13, n.29, jan. - abr. 2021

Ana Valéria de Figueiredo (UERJ)

Cláudia Mariza Mattos Brandão (UFPel)

Denise Bandeira (UNESPAR)

Eunice Maria da Silva (USP)

Fabíola Cristina Alves (UFRPE)

Gabriel Augusto de Paula Bonfim (UDESC)

Germana Konrath (UFRGS)

Gilvânia Maurício Dias de Pontes(UFRN)

José Edimar de Souza (UNISINOS)

Lilian Hack (UFRGS)

Luana Maribele Wedekin (UDESC)

Luanda de Oliveira Rainho Ribeiro (UDESC)

Manoela dos Anjos Afonso Rodrigues (UFG)

Mara Rúbia Sant'Anna (UDESC)

Marcel Angelo Timon Frias (UDESC)

Marcos Henrique Camargo Rodrigues (UNESPAR)

Maria Aparecida Clemêncio (UDESC)

Maria Carolina Garcia (FEBASP)

Mário de Faria Carvalho (UFPE)

Noeli Moreira (IFSC)

Priscila de Souza Chisté (IFES)

Ramiro Ferreira de Freitas (URCA)

Regilene Aparecida Sarzi-Ribeiro (UNESP)

Rodrigo Luis dos Santos (UNISINOS)

Sandra Maria Correia Favero (UDESC)

Sandra Regina Ramalho e Oliveira (UDESC)

Simone Rocha da Conceição (UFRGS)

Tatiane Rebelatto (UDESC)

Thiago Costa (IFMT)

Vera Lucia Didonet Thomaz (UFRGS)

Wilson Roberto da Silva (UNIFESSPA)

Yasmin Fabris (UFPR)

DIAGRAMAÇÃO

Gabriela Gonzaga V. Rodrigues

Elisa Vieira Queiroz

CAPA

Obra original de Carlos Donaduzzi

Título: Autorretrato (2020)

Fotografia digital

Composição e diagramação à partir da obra de Carlos Donaduzzi: Elisa Vieira Queiroz

CONTATO

revistapalindromo.udesc.ppgav@gmail.com

FICHA CATALOGRÁFICA

Palíndromo [recurso eletrônico]/Universidade do Estado de Santa Catarina.

Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. V. 13, n. 29, (2021)– Florianópolis : UDESC/CEART, 2004 –

Quadrimestral

ISSN-e 2178-2346

DOI 10.5965/21752346

Disponível em: www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/index

Palíndromo (acesso em 22 dez. 2020)

A partir de 2009 a revista passou a existir apenas em modo eletrônico.

Artes plásticas. 2. Arte – Estudo e ensino – periódicos. I. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes.

CDD: 707 – 29 ed.

Ficha catalográfica elaborada, inicialmente, por Orestes Trevisol Neto CRB 14/1530

Biblioteca Central UDESC

Editorial

ARTES, TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

Primeiro de janeiro de 2021, Brasil, votos se renovam em milhares de mentes, mensagens eletrônicas de áudio, vídeo ou texto que o novo ano traga melhores notícias, experiências de vida compartilhada por cores, toques de pele, sorrisos ao vivo, gargalhadas sonoras, abraços apertados e muitos sentados em torno da mesa. Ninguém deseja que as dores, dúvidas, angústias e receios que tanto marcaram o ano que findou ontem às 23h59 se repitam. Porém, certamente, não é apenas acordar de um pesadelo e voltar aos dias festivos e leves do carnaval de 2019, quando o vírus aterrorizando a Europa, depois de cantar sonetos fúnebres na Ásia, parecia que nunca chegaria ao Brasil.

Sobrevivemos, por isso podemos estar aqui lendo essas linhas. Porém milhões de pessoas partiram, outras amargam sequelas e dentre elas, milhares de jovens, adolescentes e crianças tiveram afetado seu ano letivo, senão, drasticamente, outras dimensões de suas vidas.

De acordo com o World Bank (2020), há uma recessão econômica mais profunda do que as crises financeiras mundiais precedentes (2008-2009 e a crise da dívida da América Latina nos anos 1980). A pandemia que começou como um problema da China, alastrou rapidamente a incerteza sobre o cenário econômico com investimentos e o consumo de bens e serviços postergados ou cancelados, abalando mesmo as perspectivas mais promissoras de crescimento para a 3ª década do século XXI. A redução do comércio com o isolamento social provocou redução da produção industrial, dos serviços de logística, distribuição e afins, o que impactou na redução da jornada de trabalho, demissão de trabalhadores, aumento de falências e retração da oferta de crédito pelo setor bancário, devido à ampliação do risco do investimento (MINISTÉRIO DA ECONOMIA, 2020). Enquanto conglomerados econômicos investiram fortemente na reorganização de seus sistemas produtivos e de comercialização para incrementarem suas finanças diante do novo cenário consumidor, as micro e pequenas empresas (MPE), as quais correspondem 52% dos empregos formais do setor privado e 99% do setor empresarial brasileiro (SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS - SEBRAE, 2020a) viram-se obrigadas a fechar suas portas ou recuperar a velha e boa cooperação familiar para sobreviverem.

No Brasil os recursos destinados ao combate da pandemia são cerca de 5,55% do PIB do país, sendo semelhante aos pacotes adotados em várias economias desenvolvidas, contudo atreladas a territórios e populações com dimensões bem menores

que as brasileiras (SILVA; SILVA, 2020). O mesmo governo que fez investimentos tão escassos, assevera por suas agências especializadas que “haverá crescimento na informalidade dos empregos, ampliação da pobreza e desigualdade de renda, o que poderia reacender a onda de protestos sociais” (AGÊNCIA BRASIL, 2020b). Especialistas, por sua vez, lembram que “a superação do coronavírus e a manutenção da economia devem ser entendidas como questões complementares e diretamente relacionadas e não antagônicas” (INSTITUTO DE ECONOMIA DA UFRJ–IE, 2020).

Entre centenas de estudos e artigos publicados abordando a realidade no contexto da pandemia atual, alguns se dedicam a pensar pelo viés da educação a questão. Afinal, cerca de 1.5 bilhões de estudantes ficaram fora da escola em mais de 160 países, em 2020, segundo relatório do Banco Mundial. Diferentes países adotaram o fechamento total de escolas, outros apenas em regiões consideradas de risco ou deixaram abertas as instituições destinadas às crianças pequenas, cujos pais trabalham em setores essenciais: saúde, segurança pública, entre outros. No Brasil, nem para as crianças destes trabalhadores as instâncias governamentais deram atenção. No momento de retomada de alto índice de contaminação, prestes a concluir o ano, decretos governamentais autorizam abertura de escolas sem difundir qualquer critério ou planos de contingências e suporte de ampla aplicação.

Vários organismos mundiais estão publicando estudos sobre as experiências internacionais de medidas para conter a pandemia e seu efeito na educação, enquanto, em nosso país, pesquisadores dedicados empenham-se em equacionar efeitos e soluções do ensino, da aprendizagem e da educação diante da pandemia, como os autores deste número.

Uma dessas iniciativas produzida pelo ensino universitário brasileiro com parceiros importantes é a realizada pelo Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE), junto com o Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB) e, tendo o apoio de 26 Tribunais de Contas brasileiros. A equipe organizou uma pesquisa que fez mapeamento das ações das redes públicas de ensino do País durante a pandemia e identificou o planejamento que estavam fazendo, no começo do segundo semestre, para o retorno às aulas presenciais (portaliede.com.br, 2020). Os dados levantados e computados no relatório evidenciam as disparidades regionais e, acima de tudo, como a educação brasileira carece de atenção, investimento e efetivamente de uma política pública adequada. As soluções ao estilo gambiarra foram implantadas com aval de secretarias de educação, como o uso pessoal de contas de redes sociais e telefônicas para viabilizar as aulas remotas, aceitas sem pestanejar como aptas na substituição das aulas presenciais, a despeito da falta de equipamentos, suportes eletrônicos e preparo didático para tal. A antiga noção calhorda de educação prevaleceu: “faz de conta que há ensino, que eu faço de conta que a lição foi aprendida”. Conivência de um governo que aprova fundo eleitoral e pouco se importa como um professor, mal remunerado, sem descanso ou suporte poderia improvisar, no interior de sua moradia, as dezenas de salas de aula pelas quais passa, semanalmente, em busca de sua sobrevivência como humano e como educador.

O isolamento social que se impôs tem nos desafiado a pensar sobre as práticas

de ensino das Artes Visuais, sobretudo refletir sobre o que constitui esse ensino que não acontece somente nos meios institucionalizados, mas também em espaços informais, em espaços onde é possível estabelecer relações de ensino e aprendizagem. Refletindo sobre essas questões vêm em mente algumas memórias de práticas que estiveram presentes no percurso de formação pelas Artes Visuais. São imagens de vivências em oficinas, cursos de extensão, rodas de conversa, exposições e aulas no curso de graduação em artes.

Dessas vivências o que emerge com intensidade é a expansão do espaço e as trocas coletivas. Fora do espaço limitado de uma sala percorria-se pelos ambientes já conhecidos, mas de uma forma diferente. Percebia-se e se registrava a arquitetura, a natureza e as pessoas acionando todos os sentidos do corpo. Dessa forma, percebiam-se os sons, cheiros, formas e texturas. As experiências individuais desse andarilhar por espaços conhecidos se complementavam na coletividade, onde diferentes afetos nos atravessavam. As conversas dos intervalos de aula, os debates de uma leitura, o desenvolvimento de algum projeto e também os abraços configuravam processos de troca e de partilha.

A presença dessas imagens ressalta aspectos intrínsecos ao ensino de artes, elas dizem respeito à sensibilidade e ao aguçamento de uma percepção sensível. Dizem respeito às experiências estéticas e poéticas que não se limitam às práticas de reprodução, domínio de técnicas ou ainda a centralidade em uma produção perfeita e acabada. Assim, percebe-se que um dos desafios do ensino nos dias atuais tem sido pensar como manter esses aspectos da sensibilidade, da estética, das experiências e do coletivo por meio da tecnologia ou ainda, como que o ensino de artes e a produção artística têm percebido esses espaços virtuais onde a corporeidade, a forma como somos afetados e as experimentações são diferentes, nos exigindo vivenciar de outros modos.

O ano de 2020 foi marcado por grandes desafios. Com a pandemia de covid-19, todos tiveram que se reinventar - e o campo das artes não escapou dessa mudança. Editais suspensos, trabalhos coletivos adiados, o meio artístico extremamente abalado; a resiliência foi característica obrigatória. O que foi empecilho ao impossibilitar exposições presenciais, por exemplo, tornou-se oportunidade para que a produção artística alcançasse outros lugares e circuitos. Através da tecnologia e das mídias digitais, exposições virtuais foram feitas e visitadas, lives com artistas contemporâneos discutindo o rumo das artes com abrangência internacional. Simpósios virtuais e publicações de Instagram estimularam o crescimento e a valorização do campo das artes. Artistas aproximaram-se mais do público, compartilhando com todos os seus processos, desejos e anseios. O isolamento social mudou a forma como nos relacionamos e ajudou a valorizar o papel da arte percebida, enfim, como essencial para existir e resistir em tempos adversos. Em meio a manualidades e atenção às faturas estéticas, a saúde mental de milhares foi preservada.

Tocadas por essa pungente realidade que o dossiê n. 29 da revista Palíndromo conta com as reflexões de Patrícia Weissman da Argentina, Virginie Ruppin da França, Francisco Javier Buendia da Colômbia, Myriam Lemonchois do Canadá, Maristani Zamperetti da UFPel, ao lado dos artistas Susano Correia e Carlos Alberto Donaduzzi

que, inclusive, nos presenteia com a sua obra na composição da capa do número. Cada um, à partir de sua realidade e percursos de pesquisa nos convida a pensar em realidades distantes e próximas, afetadas pela atual pandemia e pelos desafios de incorporar a tecnologia em nossos processos de ensino e aprendizagem, de contemplação e experiência estética sem que isso reduza nossa condição de humanos.

Completando o número 29 do 13º ano da Revista Palíndromo temos o prazer de publicar mais sete artigos que trazem em seu temário o corpo e suas relações com a imagem e também com categorias tão necessárias de debates. Artistas e pensadores são colocados em meios às discussões provocadas nestes artigos, como Merleau-Ponty, Ana Mendieta, Oriana Duarte e Richard Long. Dentre os ensaios visuais Renata Voss Chagas e Guilherme Radi Dias propõem um olhar atento para o cotidiano e sua pulsão.

Fechando o número, associado ao dossiê, duas entrevistas produzidas com exclusividade coroam as reflexões que desejamos incitar ao leitor, isolado, mas sedento de luz, de atravessamentos e questões que mantenham viva a vontade, sempre produtiva, de ver o mundo por outros ângulos, sensivelmente, além das normas e imposições, tal como a arte tem o ensejo de proporcionar àqueles que a buscam.

Mara Rúbia¹, Elisa² e Tatiane³

¹ Doutora em História. Professora efetiva CEART/ PPGAV/UDESC. Editora do Dossiê. E-mail: mara.santanna@udesc.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/894904241227782> Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9101-5800>

² Mestranda em Artes Visuais no PPGAV/UDESC. Editora de Apoio. E-mail: elisavq@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2956774690632370> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6854-4424>

³ Doutoranda em Artes Visuais no PPGAV/UDESC. Editora de Apoio. E-mail: tatirebelatto@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1171169963129518> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9654-8550>

Referências:

SILVA, Mygre Lopes da; SILVA, Rodrigo Abbade da. *Economia brasileira pré, durante e pós-pandemia do covid-19: impactos e reflexões*. Grupo 7. Observatório Socioeconômico do Covid-19. Universidade Federal de Santa Maria. FAPERGS.

Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discuss%C3%A3o-07-Economia-Brasileira-Pr%C3%A9-Durante-e-P%C3%B3s-Pandemia.pdf>. Acesso em: 07/12/2020.

SILVEIRA, Lectícia Maggi (org.). *A educação não pode esperar*. Projeto Ações para minimizar os impactos negativos à educação em razão das ações de enfrentamento ao novo coronavírus. Disponível em: https://www.portali.de.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Estudo_A_Educa%C3%A7%C3%A3o_N%C3%A3o_Pode_Esperar.pdf. Acesso em 07/12/2020.

INSTITUTO DE ECONOMIA DA UFRJ–IE. *Coronavírus: pesquisadores da UFRJ avaliam impacto econômico da doença*. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2020/03/18/coronavirus-pesquisadores-da-ufrj-avaliam-impacto-economico-da-doenca/> Acesso em: 07/12/ 2020.

THE WORLD BANK. *Perspectivas econômicas globais*. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/publication/global-economic-prospects>. Acesso em 07/12/2020.

Temática

Patricia Weissmann¹
Mariana Buzeki²

La escuela del mar y la enseñanza en tiempos de aislamiento social

A escola do mar e a educação em
tempos de isolamento social

The school of the sea and education
in times of social isolation

Resumen

El trabajo narra cómo sobrelleva el aislamiento la Escuela del Mar de Mar del Plata, Argentina, en base a entrevistas virtuales y la revisión de materiales, audios y videos compartidos por docentes, familias y alumnos. Se concluye que las actividades artísticas actúan como nexo entre el mundo externo y el interno.

Palabras clave: Educación alternativa. Actividades artísticas. Aislamiento social.

Abstract

The paper narrates how the Escuela del Mar, Mar del Plata, Argentina, copes with social isolation, based on virtual interviews and the review of materials, audios and videos shared by teachers, parents and students. The conclusion is that artistic activities act as a link between the external and internal world.

Key-words: Alternative education. Artistic activities. Social isolation.

Resumo

Este trabalho narra como a Escuela del Mar de Mar del Plata, Argentina, lida com o isolamento social, a partir de entrevistas virtuais e da revisão de materiais, áudios e vídeos compartilhados por professores, famílias e alunos. Conclui-se, que as atividades artísticas atuam como nexo entre o mundo externo e interno.

Palavras-chave: Educação alternativa. Atividades artísticas. Isolamento social.

¹ Dra. en Psicología, directora del proyecto de investigación "Formas alternativas de educación en el siglo XXI", profesora titular de Adolescencia, Educación y Cultura, Depto de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. patricia.weissmann@gmail.com

² Dra. en Psicología, integrante del proyecto de investigación "Formas alternativas de educación en el siglo XXI", profesora adjunta de Adolescencia, Educación y Cultura, Depto de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. marianabuzeki@hotmail.com

To everything, turn, turn, turn,
There is a season, turn, turn, turn,
And a time to every purpose under heaven.

Canción de Pete Seeger, 1962

Introducción

En este trabajo nos proponemos indagar cómo sobrelleva el aislamiento social la Escuela del Mar, una escuela experimental de la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina, a la que venimos haciendo un seguimiento- al igual que a otras escuelas alternativas- desde su creación en el año 2015, en el marco del proyecto de investigación "Formas alternativas de educación en el siglo XXI", radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP).

Para llevar a cabo la investigación, hemos realizado entrevistas a través de whatsapp a docentes y familias de la institución. También hemos revisado audios y videos compartidos por docentes, padres, madres, alumnas y alumnos, durante el primer cuatrimestre de 2020, así como cuadernillos y fichas de actividades que los docentes acercan cada semana a los hogares de los alumnos. Pero para poder dimensionar los resultados obtenidos es necesario comenzar por situar la problemática estudiada dentro del contexto más amplio del que forma parte. Para este recorrido nos apoyamos en algunas de las ponencias presentadas como segunda evaluación parcial por estudiantes de la Cátedra Adolescencia, Educación y Cultura, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP y en aportes de diferentes investigadores.

Hoy en la Argentina hay más de 11 millones de niños, niñas y adolescentes que no están concurriendo a la escuela, desde que se aprobó el Decreto 297/20 de aislamiento social preventivo y obligatorio el 20 de marzo de este año (BOLETÍN OFICIAL DE LA REPÚBLICA ARGENTINA, 2020). Las clases no fueron interrumpidas, se llevan a cabo en forma virtual, a través de plataformas como Edu.ar o ABC, entre otras, programas educativos televisivos y radiales y contenidos curriculares nacionales de carácter público. Esto trae aparejados una serie de problemas.

El principal es el desigual acceso a dichos contenidos y actividades: no todos tienen internet, no todos tienen computadoras. Hay casas con una sola computadora que se debe compartir entre todos los miembros de la familia (los padres y madres para trabajar, los niños, niñas y adolescentes para realizar las tareas escolares, los y las jóvenes para el trabajo y/o la Universidad). Muchos niños utilizan sus celulares -o los de sus padres- para conectarse con la escuela y llevar a cabo las actividades que les envían. A esto se suma que más de la mitad están acompañados por adultos con poca escolarización, que no pueden ayudar a sus hijos a resolver tareas que ellos mismos no comprenden (AGUILAR, 2020). En resumen, como coinciden en señalar todas las investigaciones revisadas (ARNUZ, 2020; BOMBINI, 2020; CHEIBAR, 2020; DUSSEL, 2020; RIVAS, 2020; VALENZUELA, 2020; para mencionar algunas), el problema más grave, anterior a la pandemia pero que se ve agudizado por esta, es el de la

inequidad social y la exclusión educativa.

Un segundo problema que se presenta es que en Argentina este año muchos docentes debieron interiorizarse sobre TICs y plataformas virtuales por primera vez en sus vidas. Ellos van aprendiendo sobre la marcha y se sienten muy expuestos frente a padres y madres que los juzgan. Como señala el pedagogo italiano Francesco Tonucci (2020), la escuela desde hace largo tiempo ha dejado de dialogar con la familia, de explicar qué está haciendo y por qué y la familia se ha desentendido de la educación de sus hijos delegándola en la escuela. En este sentido, él afirma que “volver a poner en claro que el objetivo sea la felicidad de hijos y alumnos podría ser una manera para reencontrar la cooperación” (TONUCCI, 2020, p.3).

Un tercer problema es que no siempre la casa familiar es un refugio para los niños. En el contexto del encierro los conflictos se potencian y se pierde la instancia exogámica de autonomía que representa la escuela (FERNÁNDEZ, 2020). Extrañan a sus amigos y ese espacio propio en el que los padres no tienen cabida.

Por último, se pierde el contacto cercano, el trabajo colaborativo y en grupo. Al decir de la educadora argentina Inés Dussel (2020, p.6), “la ausencia del aula produce una ausencia de otras voces infantiles para aprender juntos”.

Una escuela diferente

En este apartado no nos extenderemos mucho, porque ya hemos presentado descripciones detalladas de la Escuela del Mar, de las Escuelas Experimentales y del Instituto de Educación Superior Speroni en textos anteriores (WEISSMANN 2017 y 2018). La Escuela del Mar, como todas las escuelas experimentales de Argentina, toma sus lineamientos de las propuestas de tres docentes, Nelly Pearson, Dorothy Ling y Marta Bournichon, que en el año 1958 crearon un Centro Pedagógico en la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina, basado en actividades artísticas. Este Centro, que comenzó como una pequeña escuela para niños y niñas de 3 a 13 años, en una casa particular, con el tiempo fue creciendo hasta convertirse en un Instituto de Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Terciaria. En esta última instancia se forma a los futuros docentes de las escuelas experimentales de todo el país. Su característica definitoria es la incorporación del arte como base del aprendizaje y motor del desarrollo personal. La música, la danza, la pintura, el teatro, los cuentos, poemas y canciones están presentes a toda hora en una escuela experimental (WEISSMANN, 2017).

Otras características son la ausencia de bancos y pupitres, no hay división por grados, no hay exámenes, los materiales se compran o se fabrican en la escuela y se guardan en estantes bajos, al alcance de los niños. Se respetan los tiempos de cada uno, todos los docentes trabajan con todos los grupos y hacen las evaluaciones en conjunto. No hay auxiliares ni directivos. Las familias colaboran estrechamente para el sostén económico de la escuela y también participan en distintas actividades. Se conoce a cada alumno de forma pormenorizada (WEISSMANN Y BUZEKI, 2016).

Actualmente la escuela tiene 53 alumnas y alumnos de entre 3 y 11 años, dividi-

dos en cinco grupos por franjas etáreas (Grupo 1: 3 y 4 años; Grupo 2: 5 años; Grupo 3: 6 y 7 años; Grupo 4: 8 y 9 años; Grupo 5: 10 y 11 años) y 9 docentes.

La Escuela del Mar y la pandemia

Para entender lo que implica la pandemia en la Escuela del Mar, es necesario describir cómo era su cotidianeidad hasta que comenzó el aislamiento. Cada mañana, al llegar, niñas y niños eran recibidos por algunos docentes. Dejaban sus abrigos y zapatos en la entrada, cambiándolos por pantuflas o simplemente medias (y en verano muchas veces pies descalzos) para estar adentro del salón compartido. Al ingresar se iban incorporando a la ronda de alumnos y docentes sentados en el piso. Mientras esperaban a que llegaran los demás alguien tocaba la guitarra (o algún otro instrumento) y comenzaba a cantar una canción a la que poco a poco todos se iban sumando.

Una vez que la ronda estaba completa, se saludaban, contaban sus novedades y se dividían en subgrupos por edades para empezar las actividades escolares. Cada grupo formaba su propia ronda en el piso, con un o una docente y a veces practicantes, todos en un mismo gran salón, aprendiendo a compartir el espacio sin estorbarse mutuamente. En todas las actividades estaba presente la música (cantar, tocar la flauta, hacer percusión, inventar canciones, etc.) y la pintura con distintos materiales (en general los preferidos eran los óleos al pastel, pero también el collage con materiales de descarte tenía gran adhesión por parte de estos artistas incipientes). Inventar cuentos, investigar sobre distintos temas usando internet pero también salidas a campo e instrumentos como microscopios, lupas y telescopios y haciendo experimentos, jugar en el patio, trabajar en la huerta, amasar los panes para la merienda, formaban parte de los ritmos cotidianos, al igual que las danzas circulares, las asambleas, la comida todos juntos en silencio, las actividades de limpieza y puesta en orden de los materiales, la ronda final de despedida en la que cantaban y bailaban mientras esperaban que los vinieran a buscar.

En 2020, a contrapelo del aislamiento forzoso, en la emergencia actual la Escuela del Mar busca fortalecer los vínculos, la cercanía, el acompañamiento, la empatía entre todos los miembros de la comunidad educativa. En esta situación los límites de la jornada laboral se desdibujan. Las consultas, comentarios, pedidos, pueden llegar en cualquier momento. Conceptos como "fin de semana" o "feriado" han perdido sentido en un contexto en el que incluso las actividades diurnas y nocturnas se entremezclan o cambian de orden.

Así las cosas, los y las docentes buscan, como sea, conectar con el mundo interno de las niñas y los niños, confiando en que ellos aprenderán si se mantiene vivo su deseo. Por eso, para acompañar este tiempo de incertidumbre y extrañeza, desde el comienzo de la cuarentena (¡que ya lleva más de cinco meses en Argentina!) envían a cada casa audios y videos con cuentos, canciones, danzas y juegos, y semanalmente acercan a los hogares materiales, cuadernillos y fichas con actividades escolares personalizadas para cada alumna y cada alumno. Todo esto lo elaboran trabajando

juntos, ya sea interactuando en forma virtual o reuniéndose en el patio de la escuela (barbijos mediante) cuando el clima lo permite. También las y los niños y sus padres comparten con el grupo sus producciones, inventos y creaciones, en general a través de grupos de whatsapp, pero también hacen uso de reuniones de Zoom, como ellos dicen, "para verse las caras".

Al igual que en las clases presenciales, la tarea de los y las docentes en la comunicación virtual es poner a niños y niñas en posición de aprender, creando un entorno que permita un aprendizaje activo y progresivamente autónomo. Abren preguntas en lugar de dar respuestas, acompañan y están presentes, en el sentido que le daba a la presencia Antonio Gomes da Costa (2005, p.127): "Si el educador escucha al educando, empeñándose en forma sincera en colocarse en su lugar y ver la situación con sus ojos (...) procurando comprenderlo y aceptarlo, el joven se sentirá envuelto en un espacio de calor y reciprocidad".

El principal recurso que utilizan es el material concreto (elementos de madera, de tela, de masa, puzzles, bloques, juegos matemáticos, muñecos, títeres, xilofones, tambores, fichas, cuadernillos, etc.) que prepara y construye el equipo docente, según edades e inquietudes. Ellos mismos acercan los materiales a las casas, renovándolos periódicamente a medida que se van completando las tareas propuestas. Por otro lado, como se dijo más arriba, circulan canciones, cuentos narrados, videos, fotos y otras producciones de niños y de adultos a través de los grupos de whatsapp.

Los alumnos de 8 a 11 años -por separado en dos grupos- se reúnen semanalmente con el equipo docente a través de Zoom, para realizar un seguimiento del material que están trabajando y tratar nuevas propuestas, que pueden provenir de los niños o de los docentes. Estos espacios actúan principalmente como momentos de encuentro, de socialización y de compartir sentimientos. Algunos niños, que no tienen buena conexión a internet en sus casas, han participado desde la casa de otro compañero, o por videollamada en grupo más pequeño.

También se realizan encuentros virtuales con las familias de los distintos grupos, para generar herramientas con las que acompañar a los niños en la casa, no sólo en el plano afectivo sino en el pedagógico. En general las familias de esta escuela no tienen problemas de conectividad (salvo pocas excepciones), pero sí los tienen la mitad de los docentes.

Entre las actividades artísticas que se desarrollan en este tiempo de aislamiento, podemos mencionar dibujos y pinturas, letra y música de canciones, conciertos, pequeñas obras de teatro, esculturas y juegos con cerámica, entre otras. Estas actividades a veces son propuestas por el equipo docente, pero en muchos casos son ocurrencia de los alumnos. Ellos mismos las llevan a cabo, con el acompañamiento de sus padres y de los docentes, y luego las comparten a través de reuniones de zoom, o videos que se envían a los grupos de whatsapp.

En cuanto a los profesores y profesoras, del total de nueve que son, cuatro tienen dificultades de acceso a internet, pero lo han resuelto, como mencioné más arriba, reuniéndose todo el equipo en el patio de la escuela (a pesar de las condiciones climáticas que a veces no acompañan) para planificar las actividades y fabricar los elementos concretos que luego llevan a las casas de los alumnos. Entre estos elemen-

tos podemos mencionar juegos para el aprendizaje de matemáticas, cuadernillos con adivinanzas, trabalenguas y distintos ejercicios para el aprendizaje de gramática, cuentos con títeres de los personajes para narrar y actuar, y distintas propuestas de instrumentos musicales contruidos con materiales de reciclaje.

Para todos los miembros de la comunidad, grandes y pequeños, fue un gran desafío adaptarse a las nuevas condiciones, pero de alguna manera lo han logrado. ¡La Escuela del Mar sigue en funcionamiento!

Conclusiones

Los ritmos forman parte de la vida. Como dice la canción de Pete Seeger que colocamos como epígrafe de este escrito, y que, en la versión de The Birds se hiciera famosa en los años sesenta, hay un tiempo para cada cosa bajo el cielo. Entre los muchos cambios abruptos que produjo la pandemia, la pérdida de los ritmos cotidianos no es un asunto menor. Provoca incertidumbre, inseguridad, incluso sentimientos de pérdida de sentido. A esto se le suma la pérdida de la presencia física, la falta de contacto mirada con mirada, manos con manos, cuerpos y voces, risas compartidas.

En el caso de la Escuela del Mar, las actividades artísticas, que no son nuevas, que formaron parte del día a día desde que niñas y niños ingresaron a la escuela, actúan como cable a tierra y como sostén, como nexo de continuidad entre un afuera que se vuelve de este modo menos hostil y un adentro que, al expresarse y compartirse, afirma su existencia. Lo que más extrañan es juntarse con sus amigos. Entonces comparten en el grupo de whatsapp videítos cantando, bailando, haciendo pequeños sketches, o un acto de magia, o fotos de sí mismos disfrazados, maquillados, o mandan una escultura que hicieron con una naranja, botones y un tenedor (por la canción de María Elena Walsh: "la naranja se pasea, de la sala al comedor, no me mates con cuchillo, mátame con tenedooooor").

El acompañamiento de los docentes los alumnos lo reciben a través de sus propuestas y de su disponibilidad. Se suma también el acompañamiento de sus madres y padres, que tienen una particular predisposición -por algo eligieron una escuela experimental para sus hijos-. Estas familias están acostumbradas a "construir comunidad" (POLLERI, WEISSMANN Y ZUBIRI 2020). Desde el inicio trabajan en forma cooperativa para el sustento económico de la escuela. Tienen varios emprendimientos conjuntos: de comidas (empanadas, pizzas, tartas, panes, barritas de cereales), de confección y venta de juguetes y materiales didácticos, de mantenimiento y reparación de casas y jardines, incluyendo el propio edificio de la escuela. Están acostumbrados a reunirse en forma cotidiana para resolver diversas cuestiones de la escuela, pero también para compartir actividades artísticas y eventos sociales.

Se conocen bien entre sí. En este sentido, es posible conjeturar que participar en las tareas escolares de sus hijos e hijas no resulta para ellos tan difícil como para padres de otras escuelas no alternativas (aunque reconocen que les cuesta acompañarlos en los aspectos pedagógicos). Por otro lado, las actividades artísticas son también parte de su vida cotidiana. Hay quienes tocan algún instrumento musical y

componen música. Otros hacen tapices, muñecas, hornos de barro. Hay profesoras de yoga, de teatro y de baile, así como un matemático, un luthier y varios ecologistas. A su modo, cada cual -niños y adultos- va encontrando la manera de brindar algo valioso, significativo, de compartir lo que le gusta y sabe hacer bien. De este modo van sobrellevando la pandemia, el miedo, el encierro. No están solos y lo saben, son una comunidad.

Hoy surge un nuevo concepto de presencialidad. Por parte de los alumnos, ésta se manifiesta en su intervención en las actividades propuestas, sus mensajes, comentarios y preguntas, las producciones propias que comparten, el esfuerzo que dedican a esta forma inédita de escolaridad. Y por parte de los docentes, la presencia se juega en una contención y un vínculo cercanos y personalizados. Como lo expresa bellamente un estudiante universitario (ARNUZ, 2020, p.5, nota al pie): "muchas veces saber que hay alguien disponible para responder preguntas es suficiente".

Referências

AGUILAR C. **La educación en cuarentena.** *Los docentes ante un nuevo desafío virtual.* Ponencia presentada como 2° evaluación parcial, Cátedra Adolescencia, Educación y Cultura. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. Junio de 2020.

ARNUZ G.A. **Las nuevas tecnologías y la brecha digital en la pandemia COVID-19 en Argentina.** Ponencia presentada como 2° evaluación parcial, Cátedra Adolescencia, Educación y Cultura. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. Junio de 2020.

BERG N. **La educación en tiempos de pandemia y el rol que ocupa el docente.** Ponencia presentada como 2° evaluación parcial, Cátedra Adolescencia, Educación y Cultura. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. Junio de 2020.

BOLETÍN OFICIAL DE LA REPÚBLICA ARGENTINA. Disponible en: <https://boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

BOMBINI G. **La escuela en tiempos de pandemia.** 2020. Disponible en: <https://red.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/VEP-bibliografico-Ficha-10-La-escuela-en-tiempos-de-pandemia.pdf>

CHEIBAR L. Flexibilidad curricular. **Tensiones en tiempos de pandemia.** En: Educación y pandemia. Una visión académica. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Autónoma de México (UAM). 2020.

DUSSEL I. **La clase en pantuflas.** INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS (ISEP). 2020. Disponible en: <https://isep-cba.edu.ar/web/2020/04/27/>

FERNÁNDEZ D. **La educación en tiempos de cuarentena**. Ponencia presentada como 2º evaluación parcial, Cátedra Adolescencia, Educación y Cultura. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. Junio de 2020.

GOMES DA COSTA A. **Pedagogía de la Presencia**. 2ª edición. Buenos Aires: Losada. 2005. 165 pags. ISBN 9789500383721.

POLLERI P.; WEISSMANN P.; ZUBIRI E. **La construcción de comunidad y otros mundos posibles**. En: Godoy R.; Ramallo F.; Ribeiro T. (comps.) Investigaciones vivas en educación: Des-marcaciones fractales entre superficies y profundidades. 1º edición. Santiago de Chile: Universidad La Serena. 2020. En prensa.

RIVAS A. Pedagogía de la excepción. **¿Cómo educar en la pandemia?** Buenos Aires. Universidad de San Andrés. Disponible en: https://udes.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.pdf

TONUCCI F. **Educación Pos Pandemia**. Seminario virtual organizado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Junio de 2020. Disponible en: <https://telam.com.ar/notas/202006/481446-psicopedagogo-italiano-francesco-tonucci-reinvencion-de-escuelas-pos-pandemia.html>

VALENZUELA A. **La educación en tiempos de cuarentena**. Ponencia presentada como 2º evaluación parcial, Cátedra Adolescencia, Educación y Cultura. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. Junio de 2020.

WEISSMANN P. **Viejas nuevas pedagogías en el siglo XXI**. En: Weissmann P. (comp.) La otra educación. Relatos de experiencias. 1º edición. Buenos Aires: Maipue. 2017. 179 pags. ISBN 978-987-4413-25-3.

WEISSMANN P.; BUZEKI M. **Experiencias de Educación Alternativa en Mar del Plata: Escuela Experimental del Mar**. En: III JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN. 27 y 28 de Junio de 2016. Facultad de Humanidades. UNMDP. Mar del Plata. ISBN 978-987-544-705-9.

WEISSMANN P. (comp.) **La otra educación**. Relatos de experiencias. 1º edición. Buenos Aires: Maipue. 2017. 179 pags. ISBN 978-987-4413-25-3.

WEISSMANN P. (comp.) **Hacia una educación para el buen vivir**. Aportes de las pedagogías críticas. 1º edición. Buenos Aires: Maipue. 2018. 152 pags. ISBN 978-987-4490-59-9.

Submetido em: 19/08/2020

Aceito em: 06/11/2020

Virginie Ruppin¹

L'hybridation numérique des cours d'arts plastiques en Master enseignement: un outil, un moyen? Pour quels enjeux?

Os cursos híbridos com recursos eletrônicos na formação complementar para o ensino de artes plásticas: uma ferramenta útil? Para quais desafios?

Digital hybridization of plastic arts courses in Master teaching: a tool, a means? For what issues?

Résumé

Dans le contexte de crise sanitaire mondiale, notre recherche commencée il y a quatre ans concernant la question de comment concilier l'enseignement des arts plastiques et leur pratique au sein de la formation du futur professeur des écoles lorsqu'il y a de moins en moins d'heures de cours en présentiel, est d'autant plus un sujet d'actualité. En effet, à l'heure actuelle, les cours universitaires se font à distance. Notre étude pose ainsi la question de la qualité et du contenu du cours à distance pour faire advenir des pratiques plastiques chez les étudiants, futurs enseignants. La diminution horaire de cet enseignement depuis ces dernières décennies met en questionnement la légitimité, les enjeux et la place de la pratique plastique de l'étudiant en formation. De même, les mutations et les enjeux des modalités d'enseignement notamment par l'apparition de la formation hybride par l'utilisation du numérique interrogent les évolutions de posture du formateur.

Mots clés: Hybridation numérique, Enseignement universitaire, Master enseignement, Arts plastiques.

Abstract

In the context of the global health crisis, our research started four years ago on the question of how to reconcile the teaching of the plastic arts and their practice within the training of the future teacher of schools when there is less and less hours of face-to-face lessons is all the more a topical subject. Indeed, at the present time, university courses are conducted remotely. Our study thus raises the question of the quality and content of the distance course in order to bring about plastic practices among students, future teachers. The hourly decline of this teaching over the past few decades questions the legitimacy, the stakes and the place of the student's plastic practice. Likewise, the changes and challenges of teaching methods, particularly the emergence of hybrid training through the use of digital technology, question posture changes in the trainer.

Key-words: Mix-learning. Postgraduate education. Teacher formation. Visual arts.

Resumo

Diante do contexto da crise sanitária mundial, nossa pesquisa começada a quatro anos a respeito da questão de como conciliar o ensino das artes plásticas e sua prática em meio a formação do futuro professor do ensino regular a medida em que gradativamente as horas do curso presencial foram se reduzindo, é ainda mais um assunto atual. De fato, no presente, os cursos universitários se realizam à distância. Nosso estudo contempla, então, a questão da qualidade e do conteúdo do curso à distância para a efetivação de práticas plásticas entre os estudantes, futuros professores. A redução da carga horária desse ensino nas últimas décadas coloca em questão a legitimidade, os desafios e o lugar da prática plástica do professor em formação. Da mesma forma, mudanças e desafios nos métodos de ensino, em particular com o surgimento de treinamentos híbridos com o uso de tecnologia digital, questionam mudanças na postura do formador.

Palavras-chave: Híbridização digital. Ensino universitário. Mestrado em educação. Artes plásticas.

¹ Docteure en Sciences de l'éducation. Chercheuse professionnelle associée au laboratoire ECP Education Cultures & Politiques. Professeure d'arts plastiques. Chargée de cours à l'Université Lyon 2. Laboratoire Education Cultures & Politiques, Université Lyon 2. Site du laboratoire: <https://recherche.univ-lyon2.fr/ecp/equipes/acteurs-traces-association.e.s/virginie-ruppin>. Site personnel: <https://perso.univ-lyon2.fr/~vruppin/> ORCID : 0000-0002-6828-2820

Introduction

Lorsque l'on s'attarde sur les différentes réformes françaises marquant les passages de l'Ecole Normale (avec la création en 1972 de l'enseignement des arts plastiques) à l'Institut de Formation des Maîtres en 1990, avec un enseignement d'environ 25 heures d'arts visuels¹ par an pour les étudiants en formation, puis de cet Institut à la création des Ecoles Supérieures du Professorat de l'Education en 2013 avec un enseignement d'actuellement environ 10 à 12 heures d'arts plastiques par an, on peut se demander comment les formateurs d'arts plastiques arrivent, avec moitié moins de temps, à enseigner aux étudiants non spécialistes la même discipline fondamentale. Cette préoccupation est telle que la formulation de cette question s'est retrouvée naturellement dans le discours d'un formateur, en entretien.

Dans quelle mesure les formateurs peuvent-ils faire pratiquer les arts plastiques à leurs étudiants et quelles logiques s'offrent à eux dans un contexte de réduction temporelle du volume horaire des cours?

Contexte

Les recherches menées à l'Institut Français de l'éducation - ENS Lyon et la mise en place de la plateforme *NéopassSup* indiquent une avancée considérable et remarquable dans l'analyse de l'enseignement supérieur. En effet, on y voit les dispositifs les plus sollicités : le cours magistral, le cours en travaux dirigés, le cours en pédagogie inversée, le cours à distance. Concernant ce dernier point, comment envisager l'enseignement des arts plastiques par la pratique, en distanciel ?

Nous nous penchons sur une discipline et une particularité pédagogique qui n'a pas été pour l'instant abordée par cette plateforme. Il semblerait ainsi pertinent de savoir comment transmettre et s'appropriier les arts plastiques dans un dispositif pédagogique totalement en distanciel ou hybride (c'est-à-dire mêlant à la fois des cours en présentiel et des cours à distance).

A ce propos, Caroline Ladage indique dans son article publié en 2016 dans la *Revue internationale de l'enseignement supérieur* et intitulé « L'hybridation dans l'enseignement universitaire », que la diversité des formes d'hybridation, des acteurs et des enjeux institutionnels dans l'enseignement supérieur « rendent tout effort d'ancrage théorique et méthodologique des recherches difficile ». Nous allons toutefois essayer de cerner ce sujet incontournable, notamment dans un contexte d'actualité où les cours à distance sont nécessaires et se développent, avec une attention spécifique à l'appropriation de la pratique des arts plastiques.

Pour mieux cerner cette mouvance, nous avons souhaité comprendre les raisons de ce choix en reprenant les textes fondateurs. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour améliorer la qualité de l'enseignement a été abordée de manière consistante par l'Unesco, à partir de la Conférence Mondiale

¹ En 2002 : nouvelle appellation « arts visuels ».

sur l'Enseignement Supérieur de 1998. Elle a mis en avant la création de nouveaux environnements pédagogiques proposant des « établissements et systèmes virtuels d'enseignement capables de vaincre les distances et d'établir des systèmes d'éducation de haute qualité » Unesco (2002, p. 88).

Plus récemment, l'Unesco suggérait de « soutenir la pleine intégration des TIC et de promouvoir l'apprentissage ouvert et à distance pour satisfaire la demande croissante pour l'enseignement supérieur » (2009, p. 11-12).

L'enseignement qualifié de « tout-à-distance », étudié par Geneviève Jacquinet-Delaunay et Elisabeth Fiches en 2008 (étude intitulée *L'université et les TIC : chronique d'une innovation annoncée*), dont les difficultés et les conséquences ont été pointées, ne semble pas répondre aux attentes des étudiants, contrairement au dispositif pédagogique hybride si l'on se réfère aux travaux de Françoise Paquien-séguy et Carmen Perez-Fragoso, parus dans la revue *Distances et savoirs* (2011), au sujet de l'hybridation des cours et l'intégration de l'injonction à produire.

L'objectif de notre étude est d'approfondir la façon dont les préconisations ministérielles et institutionnelles qui impactent les formateurs et les étudiants peuvent s'articuler à la dimension du faire, de la pratique plastique. Et dans quelle mesure les éventuels glissements de logiques et de paradigmes participent au changement de posture du formateur.

Nous entendons par préconisations ministérielles, la double possibilité institutionnelle, d'une part, de préparation à l'épreuve orale préprofessionnelle option arts plastiques du concours de recrutement de professeurs des écoles, et d'autre part, de formation initiale des futurs enseignants en vue de leur efficacité et efficience sur le terrain. Ce contexte interroge la légitimité et les enjeux d'une formation en arts plastiques. La présence d'une formation en arts plastiques s'amenuisant de réforme en réforme se réclame-t-elle encore d'une légitimité ? Le point de tension a-t-il été atteint avec – entre autres – une apparition de cours hybrides ? Quels enjeux en ressort-il pour les formateurs et pour les étudiants ?

Quels choix opérer pour un étudiant passant le concours de recrutement de professeurs des écoles : orienter sa formation en *Master enseignement* plutôt comme une préparation au concours en privilégiant les cours dont les contenus sont axés sur les épreuves du concours ou plutôt se concentrer sur les cours en vue de leur application sur le terrain ? L'étudiant va-t-il devoir faire un choix entre une logique de concours et de rentabilité temporelle pour réussir ses épreuves ou entre une logique de formation à plus long terme, concernant sa carrière d'enseignement ? Va-t-il y avoir des glissements d'un paradigme à l'autre ? Des compromis ?

Le formateur devra-t-il faire lui aussi un choix, pour optimiser ses 12 heures de module de cours d'arts plastiques ? Entre faire passer le maximum d'étudiants à l'oral pour qu'ils présentent leur séquence d'arts plastiques en vue de l'épreuve préprofessionnelle de concours ou entre leur faire pratiquer et expérimenter les notions plastiques au programme d'enseignement des arts plastiques afin qu'ils soient confrontés aux grands champs des questionnements plasticiens, à leurs problématiques plastiques ? C'est-à-dire qu'ils puissent suffisamment les intégrer, afin de pouvoir ensuite mobiliser leurs propres apprentissages dans l'appropriation d'une réelle

pratique créatrice réflexive de leurs élèves, à l'opposé du « à la manière de » et à l'opposé des pratiques occupationnelles et manuelles que l'on retrouve encore trop souvent en analyse de terrain.

Méthodologie et cadre théorique

Notre problématique s'inscrit dans une recherche commencée en 2016 avec une réflexion produite d'une part, par 9 professeurs des écoles² stagiaires et néo-titulaires sur leur manière d'envisager leur enseignement des arts plastiques (nous avons entrepris des observations de classes, des photographies des productions plastiques des élèves, des analyses de contenu d'entretiens de professeurs des écoles), et d'autre part, une réflexion produite à partir d'analyse d'entretiens menés auprès de 6 formateurs en arts plastiques exerçant en école supérieure du professorat de l'éducation dans plusieurs académies françaises sur leur manière d'appréhender leur enseignement dans un contexte en pleine mutation. Notre contribution porte plus particulièrement sur cette deuxième partie. Mais nous verrons qu'au cours de la réflexion l'une se nourrit de l'autre et réciproquement.

Nous avons utilisé une méthodologie qualitative, fondée sur une analyse de contenu des entretiens, où chaque formateur a été interrogé lors de deux entretiens d'une durée allant d'une heure à 1h30 séparés d'environ 5 mois, afin de voir éventuellement s'il y avait eu d'éventuelles modifications des conceptions initiales ou des éléments qui n'auraient pas été évoqués lors du premier entretien.

Concernant le cadre théorique utilisé, la notion d'hybridation numérique dans l'enseignement, de cours hybrides, est entendue comme un dispositif pédagogique, c'est-à-dire l'ensemble des éléments concourant à la situation d'apprentissage, allant des cours en présentiel avec un formateur devant les étudiants et des cours en distanciel par l'intermédiaire d'un écran numérique où le formateur propose une formation synchrone ou asynchrone.

Dans une formation synchrone, l'échange avec les autres apprenants ou avec le formateur s'effectue en temps réel, par chat ou par visioconférence par exemple. Les formations synchrones permettent également de partager des applications et d'interagir sur celles-ci au moment où le formateur leur donne la main sur le document partagé par exemple.

Dans une formation asynchrone, l'échange avec les autres apprenants ou avec le formateur s'effectue via des modes de communication ne nécessitant pas de connexion simultanée. Il peut s'agir de forums de discussion ou bien encore de l'échange de mails.

Les valeurs véhiculées par les pratiques, les logiques, les fonctionnements ont toute leur importance dans cette étude. Elles ont pour cadre théorique celui développé dans *De la Justification, Les économies de la grandeur* de Luc Boltanski et de Laurent Thévenot, que nous avons adapté au contexte de l'éducation artistique (RUP-

² De la région lyonnaise. Nous les appellerons PE.

PIN, 2014).

La pratique créatrice réflexive sensible s'entend comme l'ont défini Isabelle Ardouin (1997) et les programmes officiels, c'est-à-dire comme la nécessité du recul réflexif sur la pratique plastique, favorisant par exemple la verbalisation des travaux pointant les différentes solutions à la question plastique posée. Cette pratique créatrice réflexive sensible se retrouve par exemple dans la pédagogie par projet, qui induit une exploration divergente du problème plastique proposé. L'élève choisit de répondre plastiquement par une démarche singulière, utilisant des techniques, matériaux, médium et outils de son choix. Les productions obtenues témoignent de la richesse des propositions plastiques réalisées par les élèves et répondent au problème sensible donné par l'enseignant. Ce type de pratique évacue ainsi toute forme de travaux manuels, guidés, décoratifs, d'activité de copie, d'imitation sur un modèle, de productions aboutissant à un résultat semblable entre élèves, que nous avons encore récemment constatés dans les écoles primaires du cycle 1 au cycle 3.

Les enjeux épistémologiques de l'enseignement des arts plastiques ont été développés notamment dans l'ouvrage de Dominique Poulot, Jean-Miguel Pire et Alain Bonnet intitulé *L'éducation artistique en France, des modèles académiques aux pratiques actuelles* (2010): les arts plastiques constituent « *un véritable enseignement, obligatoire, fondamental et universel, à horaire dédié et évalué. Il convoque toutes les formes d'expression artistique, et tous les domaines étudiés à l'école primaire* ». On comprend toute l'importance de cette discipline.

Résultats : Constats et analyses

Dans quelle mesure les formateurs peuvent-ils faire pratiquer les arts plastiques à leurs étudiants et quelles logiques s'offrent à eux dans un contexte de réduction temporelle des cours ?

Nous avons constaté que les formateurs ont plusieurs possibilités pédagogiques dans l'organisation de leur module de cours « Enseigner les arts plastiques » d'une durée moyenne de 12 heures par an. Ces possibilités diffèrent en fonction des décisions et de la logique de fonctionnement d'un *Institut national supérieur du professorat et de l'éducation* à l'autre (nouvelle appellation depuis 2019), anciennement appelé Ecole Supérieure du professorat de l'éducation. Par exemple, la décision de faire de l'enseignement hybride alternant une formation en présentiel, et une formation à distance rend difficile voire impossible la pratique plastique et la verbalisation collective des travaux des étudiants. L'institution peut faire valoir une logique de concours où le formateur se voit obligé de consacrer trois quart du module d'arts plastiques (soit 9h) à la préparation du dossier de concours et à la passation des oraux des étudiants ; ou une logique de formation diplômante du *Master enseignement* axée alors sur l'enseignement des arts, sur la didactique de la discipline et sur la pratique plastique réflexive.

Pour les arts plastiques, la légitimité du dispositif de cours à distance se pose, et questionne le choix que l'étudiant a à faire lorsqu'il est en formation.

Ces constats de fonctionnement et de logique institutionnels provoquent ainsi des conséquences sur les formateurs en arts plastiques et sur les étudiants. Nous allons voir maintenant ce qu'il en ressort plus précisément.

Le premier constat émanant de notre étude est celui de la double difficulté temporelle pointée par les formateurs en arts plastiques. Celle d'une part, tout d'abord, de devoir faire réactualiser aux étudiants des connaissances très enfouies (puisque la plupart n'ont pas pratiqué les arts plastiques depuis le collège), des connaissances et des savoir-faire « peu maîtrisés » (Verbatim formateur 1), et la seconde difficulté d'autre part, de les former dans un temps s'amenuisant au gré des réformes, temps « pourtant nécessaire à la maturation et pour déconstruire des représentations très fortes » (Verbatim formateur 1).

Les constats issus des entretiens de formateurs en arts plastiques indiquent clairement la nécessité pour ne pas dire « l'absolue nécessité » (Verbatim formateur 2) d'une pratique créatrice réflexive dans l'enseignement des arts plastiques afin de comprendre par exemple : comment et pourquoi utiliser tels outils, utiliser ce médium-là plutôt qu'un autre, telle technique choisir et dans quelle intention.

Cinq formateurs sur les six interrogés, sont unanimes : on ne peut pas apprendre à un élève à pratiquer les arts plastiques à l'école, si l'enseignant ou le futur enseignant n'a pas lui-même pris le temps de tester, d'agir avec la matière, d'expérimenter toutes les possibilités plastiques pour répondre à un problème plastique donné.

Dans cette étude, nous ne remettons en cause aucun dispositif mis en place, nous interrogeons simplement les acteurs du terrain et nous nous penchons sur les valeurs et logiques que certaines formations proposées peuvent véhiculer et qui peuvent se retrouver dans les discours officiels (conférence de clôture du Parcours d'Education Artistique et Culturelle filmée et diffusée en ligne, textes fondateurs), les discours des formateurs en arts plastiques et les discours des stagiaires et néo-titulaires. Ainsi, dans ce contexte de recherche, nous avons constaté que certains *Instituts national supérieur du professorat de l'éducation* proposent depuis 4 ans une préparation à distance au concours de recrutement du professorat des écoles, sans aucune pratique plastique réalisée dans leurs locaux. Cette formation offre aux étudiants une préparation sous la forme de cours hybridés, c'est-à-dire quelques heures dispensées en présentiel (de l'ordre de 2 jours à la mi septembre et 1 jour en mai pour vivre une simulation de l'épreuve orale) et la plupart de la préparation (d'environ 300 heures) est réalisée à distance, par l'intermédiaire d'un poste informatique et d'un réseau numérique.

Ainsi, en plus des enseignants-chercheurs qui acceptent d'élargir leurs responsabilités et leurs activités académiques, certains formateurs se voient obligés d'assurer des cours à distance. Les raisons personnelles peuvent être multiples, cela augmente un peu leur salaire, cela peut améliorer leur trajectoire professionnelle, etc.

L'enseignement des arts plastiques en ligne nécessite une nouvelle forme d'organisation du travail du formateur, avec des exigences qui lui sont propres, comme une plus grande disponibilité. Alors que dans certaines études, les formateurs y voient une façon de gagner du temps de travail passé dans l'institution, de notre côté, les formateurs interrogés concernés expriment plutôt cette responsabilité d'enseigne-

ment et de tutorat à distance comme étant chronophage le soir ainsi que les week-end, et parce que cette activité n'est pas valorisée financièrement au vu de leur investissement temporel. Aucun des formateurs interrogés n'a évoqué l'éventuel avantage d'un gain de temps.

Plus précisément, chaque formateur, volontaire, se voit proposer une enveloppe budgétaire globale, pour former les étudiants toute l'année, dans un suivi continu de mails, de corrections nocturnes et d'ajustements réflexifs à distance, notamment concernant la rédaction du dossier présenté à l'oral d'arts plastiques. Rédaction réalisée par des étudiants que la plupart des formateurs n'ont jamais vus. Dans notre analyse, une logique comptable émane du dispositif : l'étudiant paye sa formation, le volume horaire est réparti entre les disciplines et le formateur en arts plastiques doit assurer à distance un contenu qui devrait pour le moins en partie relever de la pratique plastique en présentiel et de sa réflexivité.

Idéalement, l'apprenant apprend de ses pairs, en déconstruisant ses conceptions initiales confrontées à celles des autres, puis reconstruit le nouveau savoir en pratiquant concrètement les arts plastiques, par exemple le mélange des couleurs, la tenue de l'argile, la problématique de l'équilibre, les caractéristiques plastiques et physiques des matériaux utilisés, etc. La notion de distance pédagogique développée dans l'étude de Westberry et Franken³ intervient. L'absence de l'enseignant dans un accompagnement en pratique plastique risque d'entraîner de mauvaises interprétations de ce qui est attendu, voire la venue d'un sentiment d'insécurité pédagogique pouvant parfois facilement dépasser le seuil critique du tolérable chez l'apprenant (apparition du sentiment d'isolement et de délaissement chez l'apprenant).

Ce qui nous fait remonter à la préoccupation centrale, enfouie mais tout de même alarmante, des formateurs interrogés : comment enseigner les arts plastiques correctement aux étudiants, alors que les conditions ne sont pas totalement réunies pour parvenir à ancrer durablement des pratiques plastiques fondamentales qui seront (ou devraient être) ensuite transmises et adaptables à plusieurs générations d'élèves à l'école primaire ?

Plusieurs formateurs évoquent la « seule manière d'apprendre à enseigner » (Verbatim formateur 1, 2 et 3), celle de donner du temps aux étudiants pour vivre des pratiques, les éprouver physiquement pour qu'ils puissent les comprendre : « Tant que la pratique n'a pas été incarnée, le contenu disciplinaire reste éloigné, théorique. » On peut se référer à la notion de degré de contact qu'une personne a eu, ou peut avoir, avec un ensemble de connaissances diffusées ou non dans la société (Chevalard, 2008 ; Ladage 2008). Pour apprendre, on a besoin d'entrer en contact avec des réponses aux questions que soulève l'objet d'apprentissage, notamment par le biais de la pratique en arts plastiques. L'importance du degré de contact avec la pratique est déterminante dans un apprentissage.

Paradoxalement, les travaux de Françoise Paquienséguy et Carmen Perez-Fragoso (2011), mentionnent que certains formateurs interrogés ont allégué d'emblée qu'ils considéraient que les cours en ligne étaient non seulement de qualité péda-

³ Pedagogical distance : explaining misalignment in student-driven online learning activities using Activity theory. *Revue Teaching in Higher Education*. 2015.

gogique égale aux cours traditionnels en présentiel, mais aussi plus efficaces, ce qui nous interroge dans notre enquête concernant l'enseignement des arts plastiques aux étudiants non spécialistes. En effet, en terme d'efficacité, le formateur doit passer beaucoup plus de temps à expliquer par internet, car l'étudiant en ligne ne s'est pas confronté aux présentations orales de ses camarades et n'a pas pu se saisir, ni réinvestir des éléments entendus et vus pour remédier à sa propre rédaction de dossier.

Il semble que l'hybridation des cours est un outil qui se doit d'être repensé, afin d'être plus adapté à la particularité de l'enseignement des arts plastiques. Par exemple, en réservant le distanciel pour la théorie et les apports culturels. Le présentiel, quant à lui, de l'ordre d'un minimum de 70% du temps de formation par exemple, serait consacré à la pratique plastique réflexive et les présentations orales pour apprendre par les pairs. Il serait intéressant d'approfondir quel serait le point d'équilibre et de satisfaction à la fois pour le formateur et pour les étudiants.

L'hybridation des cours vue comme un moyen de concilier sa vie personnelle, son travail et son projet professionnel en tant qu'étudiant, certes, cela fait consensus, mais qu'en est-il du formateur ?

Quels enjeux sous-tend la logique institutionnelle ? Est-ce pour la réussite au concours de professeur des écoles ou plutôt dans la visée de la réussite de sa carrière d'enseignant et de son enseignement en arts plastiques ? Car les enjeux diffèrent.

J'ai très longtemps refusé de faire de la formation à distance et puis à un moment on ne m'a plus laissé le choix. Concernant le cours magistral, j'ai dit « je ne veux pas de cours magistral en arts plastiques ». On m'a dit : « ah mais dans ce cas là tu ne récupères pas ces 2 heures-là en Travaux dirigés », c'est juste que l'on va donner ces 2 heures de cours magistral à quelqu'un d'autre, à une autre discipline, donc j'ai fait les 2 heures de cours magistral, comme j'ai fait les 2 heures de formation à distance pour un autre module, mais cela ne concerne que 15 % de la formation. (VERBATIM FORMATEUR 4).

Ce Verbatim est assez intéressant, il indique clairement d'une part, la domination de la logique pédagogique par une logique économique, et d'autre part, il fait état d'une autre situation qui se trouve dans l'enseignement supérieur, celle d'une hybridation partielle des cours à distance représentant moins d'un cinquième de la formation au total, donc plus humaine qu'une hybridation à 90 % des cours envisagée dans notre premier exemple en amont.

On peut se demander comment l'étudiant candidat au concours - possédant une licence disciplinaire ou non disciplinaire, autre que les arts, n'ayant pas lui même expérimenté les arts plastiques et devant élaborer le contenu de son dossier pour l'épreuve orale d'arts plastiques à l'aide de cours magistraux ou de cours à distance - peut-il se rendre compte des questions qui doivent être soulevées et des obstacles que les élèves doivent surmonter pour pouvoir réussir leur apprentissage et pour que la séquence proposée puisse être féconde.

Ce même formateur développe un autre exemple de logique des étudiants qui nous permet de mieux comprendre les rouages de la formation : « Je n'ai pas l'impression que ce que l'on demande aux candidats préparant le concours en option arts plastiques à l'oral, je n'ai pas l'impression que ce que l'on attend d'eux puisse être

vraiment construit par les moyens de la pratique réflexive. »

Ce formateur 4 se distingue des formateurs 1, 2, 3, 5 et 6. Il s'exprime ainsi :

La pression sur les jury s'exerce sur d'autres contenus que ceux fabriqués en atelier. Et il y a aussi la pression des étudiants de Master eux-mêmes. Dans ma ville, en Master première année on vous prépare déjà aux gestes professionnels que vous aurez en tant que stagiaire, or les étudiants de Master ont arrêté de venir, ils ont dit ' Non nous on vient en première année du Master pour réviser le concours, la suite on verra après. On accepte l'absurdité à être formé à un métier complexe en 6 mois. Ca se fera comme ça, mais moi en tant qu'étudiant en Master première année ma priorité c'est le concours '. Résultat : désaffection des cours intéressants non profilés pour le concours, mais abondance de public dans les boîtes privées de préparation au concours. Mon institut est une « prépa concours », sinon on perdait notre public. (IDEM)

Cette logique marchande correspondant à l'offre et à la demande n'est pas un cas isolé mais d'autres Instituts fonctionnent différemment, et mettent la primauté à l'obtention du Master et non au concours : "à l'Institut de P., on ne doit pas préparer les étudiants officiellement au concours, on prépare un Master universitaire." (VERBATIM FORMATEUR 3).

Si l'on résume ces déclarations tout en poursuivant le raisonnement, dans une classe préparatoire, on passe un concours. Il y a des préoccupations qui sont prioritaires quels que soient les efforts des collègues pour faire autrement ou ceux de l'administration. Notamment il pourrait s'agir de masquer la situation paradoxale qui est de confondre la logique du Master qui est une formation sur la durée et la logique du concours.

Ainsi, le formateur comme l'étudiant se placent dans un espace quelque peu paradoxal pour ne pas dire absurde, un espace qui fait souffrir intellectuellement les étudiants. Certains arrivent en cours de formation sans devenir enseignant, comme d'autres arrivent à l'enseignement sans être passé par la formation.

Cette logique qualifiée par certains formateurs d'"aberrante" devrait donc être pour le moins clarifiée. Le formateur 6 ajoute "Il ne faut donc pas confondre la préparation au concours qui peut utiliser toutes sortes de ressources et la préparation professionnelle qui ne peut être que par rapport à une activité professionnelle. On n'apprend pas à nager à cinquante mètres d'une piscine ». Cela fait étrangement écho à un autre Verbatim de formateur qui nous fait part de "sa métaphore préférée" : « A l'Institut, en gros on apprend à nager sur un tabouret ».

Ce qui nous interroge dans ces retours c'est la redondance du discours, que l'on retrouve dans celui des formateurs et que l'on entend dans les conférences officielles. Prenons par exemple la déclaration de Robin Renucci, artiste et réalisateur français, ouvrant la conférence de clôture du PEAC⁴, où des références similaires se croisent :

L'éducation artistique et culturelle répond d'un enjeu plus fondamental encore, c'est-à-dire de la construction des individus, (...) c'est dans un contexte général contre la pensée réduite aux slogans, contre la démagogie décomplexée, contre la barbarie sanguinaire, que se situe notre espérance dans l'éducation artistique et culturelle. Comme véritable découverte puis appro-

⁴ Parcours d'Education Artistique et Culturelle, Paris, le 14 décembre 2015.

priation du monde symbolique que constituent précisément l'art et la culture, la création esthétique et avant tout sa pratique.

Faut-il préciser qu'en évoquant l'éducation artistique et culturelle, je ne parle pas seulement d'un aménagement marginal de notre système éducatif : quelques minutes d'un atelier artistique en fin de journée pour se détendre ou pour récupérer des élèves qui décrochent, ni d'une approche strictement disciplinaire comme l'histoire des arts, pour lequel j'ai le plus grand respect mais bon, l'histoire de la natation n'a jamais appris à nager, à personne. (...) Lorsque je parle de formation, il s'agit d'un véritable parcours d'initiation permettant à chacun de vivre véritablement une expérience esthétique et non quelques heures éparses d'un module pédagogique bâclé qui ne servirait au fond qu'à se donner bonne conscience. Du côté de l'éducation, à quand une véritable formation à la conduite de projets artistiques et culturels dans les Instituts⁵, pour les futurs professeurs des écoles ? Très peu d'Instituts ont pris des résolutions en cette matière, sans doute faut-il avancer un peu plus rapidement? (RENUCCI, 2015).

Parallèlement à notre étude, si l'on se penche sur la manière dont les étudiants ou les formateurs utilisent des ressources numériques pour trouver des solutions à leurs problèmes professionnels, cela constitue un autre usage que la formation par le numérique. A ce titre, nous avons étudié les usages du numérique pour développer certaines formes d'éducation, notamment l'éducation à la prospective dans un contexte interdisciplinaire tendant à la transversalité des arts plastiques (RUPPIN ; SAFADI, 2020) ; mais aussi pour chercher des solutions et des moyens de faire verbaliser les élèves, de leur donner la parole, pour qu'ils puissent s'exprimer et créer leur ville du futur par des moyens graphiques et numériques (RUPPIN, SAFADI, ZARAGORI, 2019). L'usage du numérique dans la collecte des références textuelles, artistiques et culturelles a permis d'étayer les séances, de trouver des idées pour les élèves mais aussi pour l'enseignant. L'usage des supports numériques en cours comprend également le visionnage de vidéos, par exemple pour montrer une transformation d'une ville dans le futur⁶, ou pour se projeter dans la modélisation de bâtiments et son animation vidéo⁷.

Concernant les étudiants, un autre formateur fait part de son expérience à partir des stagiaires et de leur utilisation du numérique:

Leurs usages du numérique, en tant que ressource, c'est un usage extrêmement pauvre et peu distancié. Ce qu'ils font, c'est qu'ils prennent des fiches toutes faites sur internet, ils sont pris par le temps... et ils appliquent un protocole sans aucune distance critique, et là il y a un vrai problème. Eux, ils pensent qu'il y a pléthore de ressources, en même temps je trouve qu'il n'y en a pas tant que ça, des bonnes ressources. Il y aurait un travail à faire pour les amener à prendre conscience de ce qu'est une bonne ressource (VERBATIM FORMATEUR 5).

Ce qui nous amène à réfléchir sur l'utilisation des ressources en ligne. Le formateur 6 nous éclaire à ce sujet:

⁵ Institut national supérieur du professorat de l'éducation

⁶ cf. vidéo en ligne du travail de Luc Schuiten <https://vimeo.com/110666490>

⁷ Voir <https://www.youtube.com/watch?v=3K1teQ2Ex60> (projet Architecture art et numérique porté par l'Institut français de l'éducation – Ecole Normale Supérieure de Lyon)

C'est aussi lié aux différentes cohortes que nous avons, en Master première année quand on regarde les statistiques de consultation des cours et aussi de réalisation de Travaux Dirigés proposés en FOAD⁸, on a quand même un pourcentage qui n'est pas trop mauvais, je ne vais pas dire que ça soit bon, mais il n'est pas mauvais, mais on est dans la question de la préparation au concours, on est en prépa, on essaye de faire un minimum de bachotage par ce moyen. Quand on a les professeurs stagiaires issu du concours interne, la consultation des documents en ligne est proche de 0 en moyenne. C'est-à-dire qu'au bout de l'année, je pense que sur une cohorte d'enseignants stagiaires de concours interne, le temps de consultation global ne dépasse pas une heure par personne, plutôt en dessous en moyenne, et ça, cela pose un certain nombre de questions, quand on voit que dans le même public, ils vont mettre en place des modes d'échanges par une plateforme, par des mails, pour se communiquer leurs ficelles entre eux. Mais en réalité pour les concours internes, le fait qu'on les confronte dans les cours que l'on peut dispenser à distance, à des articles scientifiques par exemple, à un peu d'exigence dans la réflexion et pas seulement dans la ficelle, cela ne leur convient pas. Ça c'est aussi lié à leur parcours, au sein de l'institution scolaire. Nous on ne forme pas des gens qui vont être prof. en prépa, et donc du point de vue de l'intellectualisation peut-être on pourrait penser que les enjeux sont moindres mais cela n'est pas vrai, mais peut-être là il y a encore plus besoin de porter de la réflexion sur les pratiques et ce n'est pas forcément là que cela marche le mieux avec les issues du concours interne" (VERBATIM FORMATEUR 6).

Pour enrichir la réflexion, une étudiante d'un Institut a souhaité faire part de son vécu au nom de la promotion 2018-2019. Cela a révélé et confirmé également cette même dualité existant dans les discours des formateurs:

Je pense que c'est au niveau de la formation que c'est assez compliqué. En tant qu'étudiante en ce moment parce qu'on a l'aspect du concours, cela nous préoccupe énormément, en tout cas je parle pour ma promotion, dans la généralité on sent une classe qui est difficile à gérer pour nous parce qu'à la fois l'Institut nous dit : « on ne vous prépare pas au concours, on n'est pas là pour ça, on n'est pas une prépa », sauf que nous on est préoccupé par ça, parce qu'on sait qu'il y a un nombre limité de postes et que pour pouvoir enseigner il faut qu'on obtienne ce concours, pour être titularisé du moins et d'un autre côté on nous prépare, on fait des choses intéressantes au niveau de la théorie, de la généralité, mais on ne nous prépare pas spécifiquement à comment devenir professeur dans cette première année de Master. Dans de nombreuses matières, on ne sait pas comment on va construire un cours en profondeur. Et nous, on peut se sentir perdus, car à la fois on prépare le concours donc on se sent un peu seuls et en même temps si on est titularisé, c'est-à-dire avoir la chance de pouvoir devenir professeur des écoles stagiaire, on ne sait pas trop comment est-ce que l'on va gérer le fait de se retrouver en septembre déjà responsable d'une classe alors que l'on a pas vu peut-être suffisamment de didactique dans de nombreuses matières (UNE ETUDIANTE D'UN INSTITUT, 2019).

En effet, si la compréhension de la discipline arts plastiques passe par la pratique et si la formation initiale est pour ainsi dire exempte de pratique, et que les formations continues, en enseignement des arts plastiques sont peu courantes et non obligatoires pour les professeurs des écoles sur le terrain, parmi les animations pédagogiques proposées par les circonscriptions du premier degré, la question qui

⁸ Formation ouverte et à distance.

se pose alors est, comment, dans une visée praxéologique et ergonomique, le futur professeur des écoles ou le néo-titulaire enseigne les arts plastiques?

Mes observations dans diverses classes et écoles de la région lyonnaise ces trois dernières années m'ont permis de dégager différentes variables, et une typologie d'activités en lien avec la notion du loisir créatif (exemples de demandes de réalisation de la part d'un enseignant de cycle 3 envers ses élèves : carte pop up fleurs centrales, la semaine suivante réalisation de carte waterfall, etc.) où chaque élève réalise la même production au millimètre près, d'autres activités en lien avec une certaine formalisation (par exemple : utilisation de peinture et d'un pochoir au choix parmi trois possibilités, dessin d'imitation effet d'optique guidé par un tutoriel sur internet, etc.) avec une place de la forme scolaire prépondérante, au sens de Guy Vincent, qui a réalisé sa thèse sur l'école primaire française en 1980. Notion de Forme scolaire caractéristique d'un cadrage parfois serré, guidé, voire des séquences « clé en main » officieuses et glanées sur internet, réalisées par des professeurs des écoles qui souhaitent par exemple mutualiser leurs séquences.

Ce qui nous amène à la question, développée lors du séminaire à l'Institut français de l'éducation-ENS intitulé *S'autoriser aux enseignements artistiques*⁹, de comprendre pourquoi le professeur des écoles « s'inhibe » (ici par l'utilisation de ressources numériques clé en main que nous venons d'énumérer ci-dessus) ou ne s'autorise pas à enseigner les arts plastiques par la pratique créatrice réflexive sensible. A cette occasion, nous avons présenté nos résultats, et catégorisé les différentes pratiques des enseignants. Certaines d'entre elles étaient parfois fort éloignées des préconisations officielles notamment dans la mise en place d'activités occupationnelles, manuelles, à l'aide de tutoriels à suivre sur une interface numérique, ou de séquences à la manière d'un peintre. La stratégie des enseignants de recourir à internet pour trouver une séquence flash rend palpable une tension éprouvée entre les dispositifs d'apprentissage liés à la forme scolaire (fiche de préparation guidée) et les modes de pensée liés aux arts (ouverture et souplesse dans les valeurs véhiculées, autonomie dans les choix plastiques, compréhension du fait artistique).

La logique ministérielle qui semble perdurer depuis plusieurs années, pourrait être qualifiée de logique comptable, « d'économie de moyens », notamment lorsque l'on constate la réduction de la formation en arts plastiques, mais aussi l'apparition de préparation, de formation à distance, de cours hybrides, qui interrogent la place peu présente de la pratique plastique dans un contexte où les étudiants préparent le Concours. Cette logique comptable semble mettre en péril les conditions d'enseignement des arts plastiques, et nous interroge quant au passage de l'Ecole supérieure du professorat de l'éducation aux Instituts nationaux supérieurs de l'éducation, dans une approche prospective de l'enseignement des arts plastiques. Dans son ouvrage *Savoir anticiper* (ESF, formation permanente, 1999), Philippe Gabilliet résume bien l'idée de prospective en tant que démarche d'inspiration systémique, c'est à dire en proposant d'appréhender les réalités, non en les découpant, mais au travers de l'ensemble de leurs aspects, de toutes leurs variables et de leurs interrelations. Cette

⁹ du 19 juin 2018, organisé par Gilles Boudinet et Jean-Charles Chabanne, et avec la participation de Laurence Loeffel, inspectrice générale de l'éducation nationale.

démarche intègre la dimension du temps long, passé et à venir, ainsi que les phénomènes de discontinuité et de ruptures. Terme ici à envisager au sens des réformes, et de l'innovation par la formation hybride.

Conclusion

A la question : Comment les formateurs en arts plastiques ont-ils adapté leur enseignement pour former les étudiants ? Il s'avère que des choix drastiques ont dû être faits par les formateurs : une à deux séances ont au moins été conservées pour la pratique puis le reste des heures (moins de 10 heures) a été consacré aux exposés oraux des étudiants pour la préparation du dossier présenté à l'épreuve orale du Concours de professeurs des écoles. Par conséquent, dès la création des Ecoles supérieures du professorat de l'éducation en 2013, les formateurs en arts plastiques ont dû commencer à réduire la pratique artistique formative réflexive pour les étudiants.

Cette étude nous a permis proposer des pistes de réflexion qui mériteraient d'être approfondies, et de réfléchir conjointement, d'une part à la question temporelle de la formation (sa durée, son volume horaire réparti dans le temps), à la nécessité d'une réelle pratique créatrice réflexive de l'étudiant paradoxalement écartée des modalités de préparation du dossier de concours pour l'oral d'arts plastiques. Cette dernière devenant presque inexistante dans le cas où le volume annuel de la formation en arts plastiques est de l'ordre d'une dizaine d'heures. D'autre part, cela nous a permis de questionner la légitimité du dispositif de cours à distance, de l'hybridation numérique des cours dans le cadre de l'enseignement des arts plastiques dans une visée formative à long terme du futur enseignant.

Enfin, dans ce contexte paradoxal d'enseignement, et pour ouvrir notre recherche, peut-on encore parler d'une part d'enjeux communs, lorsque ceux-ci diffèrent, notamment entre les enjeux ministériels et les enjeux pédagogiques des formateurs ?

Références

ARDOUIN, I. **L'éducation artistique à l'école, Pratiques et enjeux pédagogiques**, ESF, 1997.

BOLTANSKI, L. ; THEVENOT, L. **De la Justification, les économies de la grandeur**, Gallimard, 1991.

GABILLIET, P. Savoir anticiper, ESF, **Formation permanente**, 1999.

JACQUINOT-DELAUNAY, G. ; FICHEZ, E. **L'université et les TIC: chronique d'une innovation annoncée**, 2008.

LADAGE, C. **L'hybridation dans l'enseignement universitaire pour repenser l'articulation entre cours magistraux et travaux dirigés.** Revue internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur, 32-2, 2016.

PAQUIENSEGUY, F, & PEREZ-FRAGOSO C. **L'hybridation des cours et l'intégration de l'injonction à produire.** *Distances et savoirs*, 4-9, 2011.

PERAYA, D, CHARLIER, B, & DESCHRYVER, N. **Une première approche de l'hybridation.** *Education & Formation*, e-301, 2014.

POULOT, D, PIRE, J-M, & BONNET, A. **L'éducation artistique en France, des modèles académiques aux pratiques actuelles.** PUF Rennes, 2010.

RUPPIN, V. **Les arts plastiques en France : une discipline scolaire en mutation,** *Spirale*, 58, 2016.

RUPPIN, V. **De l'art que l'on dit à l'art qui se fait : étude menée dans les classes à projets artistiques à l'école primaire.** *Revue des Sciences de l'éducation*, 40, 2014.

RUPPIN, V. ; SAFADI, S. **Construire un « à-venir » ? Tout est dans la manière.** Usage de la modélisation dans l'enseignement des arts plastiques, PU Rennes, sous presse 2020.

RUPPIN, V, SAFADI, S, & ZARAGORI, A. **How to mobilize visual arts as a form of citizen expression In YearBook: Student Voice in education,** CIDREE Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe, 2019.

VINCENT, G. **L'école primaire française,** Lyon, PUL, 1980.

WESTBERRY, N, & FRANKEN, M. **Pedagogical distance: explaining misalignment in student-driven online learning activities using Activity theory.** *Revue Teaching in Higher Education*, 2015.

Submetido em: 14/11/2020

Aceito em: 14/12/2020

**Maristani Polidori
Zamperetti¹**

Artes visuais e ensino remoto: paroxismo nas interações em tempos de pandemia

Visual arts and remote education:
paroxism in interactions in
pandemic times

Artes visuales y educación
a distancia: paroxismo en
interacciones en tiempos de
pandemia

Resumo

O artigo reflete sobre o Ensino de Artes Visuais em contexto remoto e pandêmico, a partir da incidência de instabilidades, transformações e desafios no trabalho docente, no qual o espaço escolar é deslocado para os espaços das casas de alunos e professores. Observa-se a importância dos laços de confiança na relação família-escola e dos professores como personagens indispensáveis neste contexto desafiador, onde as artes junto às práticas educativas sugerem formas de [re]conhecimento e transformação social em meio à cibercultura.

Palavras-chave: Cibercultura. Ensino de Artes Visuais. Ensino Remoto.

Abstract

The article reflects on the Teaching of Visual Arts in a remote and pandemic context, from the incidence of instabilities, transformations and challenges in the teaching work, in which the school space is moved to the spaces of the homes of students and teachers. It is possible to observe the importance of bonds of trust in the family-school relationship, and of teachers as indispensable characters in this challenging context, where the arts together with educational practices suggest forms of [re] knowledge and social transformation in the midst of cyberculture.

Key-words: Cyberculture. Visual Arts Teaching. Remote Teaching.

Resumen

El artículo reflexiona sobre la Enseñanza de las Artes Visuales en un contexto remoto y pandémico, desde la incidencia de inestabilidades, transformaciones y desafíos en la labor docente, en la que el espacio escolar se traslada a los espacios de los hogares de estudiantes y docentes. Es posible observar la importancia de los lazos de confianza en la relación familia-escuela y de los docentes como personajes indispensables en este contexto desafiante, donde las artes junto con las practicas educativas sugieren formas de [re] conocimiento y transformación social en medio de la cibercultura.

Palabras clave: Cibercultura. Enseñanza de las artes visuales. Enseñanza remota.

¹ Doutora em Educação. Professora no Centro de Artes e no PPGE (FaE) da Universidade Federal de Pelotas, RS. Líder do Grupo de Pesquisa: Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais (CNPQ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8058990518394490> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9600-1988> E-mail: maristaniz@hotmail.com

Introdução

Novas formas de vivenciar o uso das tecnologias produziram consideráveis modificações nas formas de ensinar e aprender, obrigando professores e alunos a utilizarem em suas aulas diferentes mídias, a maioria criada com fins comerciais, e que necessitam serem repensadas para suas demandas pedagógicas específicas. A utilização das TIC¹ ocorrem por iniciativas próprias de alunos e professores, além de outras exigências externas (institucionais, governamentais); o fato é que as tecnologias (em especial, digitais) se transformaram em materiais didáticos e/ou pedagógicos usuais e constantes nos ambientes escolares. Por fim, as Tecnologias da Informação Móveis e Sem Fio (TMSF), dispositivos computacionais portáteis – *notebooks, smartphones, tablets*, dentre outros, que utilizam redes sem fio – estão presentes na escola, seja por oferta da própria instituição ou escolha pessoal dos alunos e professores. O que se observa é que as TMSF, geralmente adquiridas por iniciativas individuais, têm se tornado uma das principais mídias utilizadas na escola.

Diversos fatores interferem no desenvolvimento das práticas com TIC na escola, como por exemplo, os problemas de ordem material e física, ou seja, falta de espaço adequado e recursos qualificados à atuação pedagógica, que impedem a utilização das tecnologias por falta de manutenção e oferta de equipamentos (ZAMPERETTI; ROSSI, 2015).

De outro modo, é imprescindível acessar o conhecimento social que envolve a criação, apropriação e manipulação de tecnologias, visto que carregam em si elementos culturais, políticos, religiosos e econômicos, constituintes da concretude da existência humana.

Os professores dispostos à inovação, saíram de sua zona de conforto e controle, direcionando-se à zona de risco, onde provavelmente teriam que lidar com diversos problemas técnicos, pedagógicos e metodológicos, entre outras imprevisibilidades. Em meio a esse contexto, ocorria a proibição do uso de aparelhos celulares ou algumas restrições de uso no contexto de sala de aula em instituições públicas, amparadas por legislações estaduais, como por exemplo, o art. 1º da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul (Lei nº 12.884, de 03 de Janeiro de 2008), que dispõe sobre a utilização de aparelhos de telefonia celular nos estabelecimentos de ensino.

Segundo Conceição (2018, p. 47), “[...] devido à ocorrência de um número elevado de confrontos entre alunos, professores e administrações escolares, causados pelo uso inadequado dessa tecnologia, segundo a visão destas instituições”, os *smartphones* estavam sendo retirados da sala de aula. Os conflitos mais comuns relatados se referiam ao acesso desmedido às redes sociais; consulta ao celular durante avaliações; escuta de músicas, realização de ligações telefônicas e registros fotográficos em aula e postagens nas redes sociais.

Independente das proibições ou problemas encontrados nas escolas em função do uso dos *smartphones* é possível pensar que a inserção das tecnologias no ambiente escolar e as razões da sua débil utilização, acontece pela rapidez que essas

¹ Tecnologias da Informação e Comunicação.

tecnologias se disseminam e começam a fazer parte do cotidiano dos seus alunos, independente da vontade e da avaliação dos docentes. Os professores de Artes Visuais têm se mobilizado na busca pela utilização produtiva dos *smartphones* nos ambientes escolares (SANTOS, ZAMPERETTI, 2019; SOUZA, ZAMPERETTI, 2019).

Porém, esta discussão sobre a utilização e/ou proibição dos *smartphones* em sala de aula se tornou assunto secundário na educação. Uma ruptura, ou talvez, uma descontinuidade nos processos pedagógicos em desenvolvimento pelos professores ocorreu, provocando desafios não pensados outrora. A partir de meados de março de 2020 foram suspensas as aulas nas redes pública e privada brasileiras, em função da pandemia de COVID-19², gerando um quadro de escolas fechadas, alunos em casa, professores no ensino remoto. Agora, os recursos tecnológicos estão sendo largamente utilizados em diversas formas: materiais digitais, orientações em redes sociais enviadas pelo professor para o acesso dos estudantes de forma assíncrona, videoaulas gravadas pelos docentes, dentre outras possibilidades. O *smartphone*, outrora proibido, se torna no momento, a principal mídia de interação entre escola, gestão, professores e alunos. Além disso, o envolvimento dos pais e responsáveis pelos alunos na realização das tarefas remotas demanda novas organizações no cotidiano das famílias. Nossa vida se dá em meio a telas, imagens e sons, o isolamento e a dispersão se tornam componentes indissociáveis nos processos de ensino e aprendizagem. O que antes era desafio – a inserção e adaptação às ferramentas e mídias virtuais – agora com o ensino remoto, transformou-se em condição problemática: manter os alunos conectados à sala de aula virtual e/ou às atividades remotas propostas.

O que vivemos hoje, a era pós-digital, é o momento em que a presença da tecnologia digital é tão onipresente e constante que, ela se torna praticamente invisibilizada, ou seja, a utilizamos o tempo todo, porém não estamos cientes da sua existência, a não ser quando, por algum motivo, somos impedidos de utilizá-la. A ubiquidade provoca repercussões em todos os aspectos da vida e a pós-digitalidade acentuada e evidenciada em tempos de pandemia tornou-se uma narrativa predominante no cotidiano.

A divergência e a multidirecionalidade tornam-se constantes nos novos ambientes relacionais, pressupondo mudanças de paradigmas nas formas de aprender e de ensinar. Por outro lado, a transparência nos discursos públicos contemporâneos revela um mundo cada vez mais inclinado a dissimular as diferenças e a alteridade, aproximando-nos de uma estética da superfície (HAN, 2017). A abordagem superficial em relação à inclusão tecnológica tem sido uma constante nos discursos, promovendo uma falsa ideia de que “todos temos acesso, a internet está aí, todos sabem utilizá-la”.

Porém, parece existir um descompasso entre os possíveis avanços tecnológicos e a escola, na qual, as possibilidades de convívio com a realidade hiperconectada nem sempre são perceptíveis. Neste momento de aulas remotas, nem sempre os pais ou responsáveis por estes alunos têm as condições necessárias à acessibilidade ou

² O estado de pandemia em função da COVID-19 foi decretado pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020. Segundo a Unesco, até 25 de março, 165 países haviam fechado suas escolas por causa da pandemia, interrompendo as aulas presenciais de 1,5 bilhão de estudantes e mudando a rotina de 63 milhões de professores de educação básica (UNESCO, 2020).

mesmo, a alfabetização tecnológica condizente com a realização de pequenas tarefas, como por exemplo, o envio de um e-mail. Assim, os “nativos e imigrantes digitais” (PRENSKY, 2001) e as “Polegarzinhas” (SERRES, 2013) circulam entre os “visitantes e residentes” (WHITE; LE CORNU, 2011) em meio às necessidades básicas da falta de educação, alimentação, saneamento básico e saúde da população, suscitando que alguns vivem na *cyberculture*, outros na *caveculture*³.

As situações apresentadas no período da pandemia sugerem a incidência de instabilidades e desafios que provocam um ponto de inflexão para o trabalho docente, para a valorização das artes, das produções culturais e práticas educacionais como forma de [re]conhecimento e transformação social. Porém, o que pode ser um potencial para a criação de novas formas educativas pode se tornar um desafio que invade nossos espaços pessoais. Neste momento, o espaço da escola é deslocado para os espaços das casas – alunos e professores têm suas vidas invadidas pelas tecnologias – câmeras, microfones, *smartphones* e *notebooks* competem por minutos e horas, nos entremeios das panelas, colchões, pijamas e banheiros. No esforço da manutenção de um [novo] espaço para o ensino e a aprendizagem ocorrem os desafios para ambos.

Pensando na situação vivenciada pelos professores, e em especial, docentes atuantes em Artes Visuais, é que apresento este artigo, que parte de observações e registros realizados entre os meses de abril a outubro de 2020, em comentários e postagens de página pessoal, de grupo de pesquisa e em grupos de professores de Artes presentes no Facebook. A pesquisa utiliza o método netnográfico (KOZINETS, 2014), no qual os procedimentos etnográficos da observação participante são somados às interações mediadas pelas TIC. Assim, o Facebook foi utilizado para a observação e investigação participante online. Além disso, foram realizadas entrevistas online com dois professores que tiveram maior participação nas discussões, com vistas a ampliar a discussão. Os registros são confrontados com referenciais teóricos da área da educação, artes visuais e tecnologias.

“Nada é novo, mas tudo mudou” – o contexto remoto

A resposta à COVID-19 tem sido baseada no distanciamento físico, comumente denominado distanciamento social. Mas, há uma diferença entre os dois termos: “[...] o distanciamento físico não exclui necessariamente a conexão social; por outro lado, o distanciamento social, inevitavelmente, pressupõe a desconexão” (MANSOURI, 2020). Porém, para que o distanciamento físico não gere distanciamento social e desconexão interpessoal, determinadas condições sociais devem ser asseguradas, como o acesso à internet como garantia do ensino remoto e de qualidade para todos. A ONU⁴ reconhece, desde 2011, que o acesso à internet e informação é um direito

³ Termo jocoso utilizado pela autora para designar as desigualdades presentes nas culturas, situações e pessoas, portanto se alguns vivem na cibercultura, outros ainda convivem com o modo primitivo de vida, desmistificando a ideia de inclusão tecnológica como bem comum a todos.

⁴ O artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos assegura a todos os seres humanos o direito à informação: “Todos os seres humanos têm direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras” (UNICEF, 2020).

humano, portanto deve ser considerado como garantia fundamental para a cidadania e inclusão digital/social. Dados divulgados em 2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que 45,9 milhões de brasileiros ainda não tinham acesso à internet em 2018. Este número corresponde a 25,3% da população com dez anos ou mais de idade. Porém ainda nos encontramos em situação bastante incipiente quanto ao salvaguardo de tais direitos básicos, seja por falta de conexão com a internet, espaços e condições adequadas ou pela carência de alfabetização tecnológica, letramento digital e/ou formação pedagógica de professores e gestores escolares.

As condições acima mencionadas repercutem na educação, em especial, no momento de pandemia em que o ensino remoto tem sido a única saída possível para a manutenção do isolamento físico. Os educadores em arte têm tentado, de todas as formas, manterem suas atividades, ainda que com dificuldades inerentes à acessibilidade e às condições sociais de seus alunos. Conforme é possível aferir, a grande dificuldade enfrentada no nosso país se refere à imprevisibilidade em relação à área da educação, que tradicionalmente não se apoia na cultura do digital, do trabalho remoto ou da educação à distância. Até o momento tínhamos somente a experiência de ensino à distância (ou EaD) na educação superior. Além disso, é importante lembrar que, conforme acentuou a UNESCO em suas recomendações: “Educação remota e virtual só são eficientes para professores, estudantes e famílias com eletricidade adequada, conexão à internet, computadores e *tablets*, e espaço físico para trabalhar.”

Desta forma, é importante ressaltar que a grande maioria dos alunos que frequentam a educação pública não têm as condições mínimas para o desencadeamento do efetivo processo de ensino e aprendizagem remota. E, talvez, muitos professores também não o tenham, conforme relato de um docente da rede pública estadual que trabalha com 24 turmas, somando 562 alunos:

“Divido minha mesa de jantar com trabalhos dos alunos, livros, telefone, cadernos, celular e um computador que o uso excessivo estragou. Se não fossem os descontos da greve, poderia ter comprado um computador melhor, um celular também. Tudo que consegui foi acumular dívidas” (CPERS, 2020).

Parece que “nada é novo, mas tudo mudou” (NÓVOA; ALVIM, 2020) com a pandemia – sim, pois os professores continuam com sua rotina extenuante, com seus salários parcelados, redundando em franca desvalorização do seu trabalho – mas “tudo mudou”, pois a situação se tornou aguda e sintomática em função das modificações nas formas de ensinar e aprender, mediadas remotamente por *smartphones* e computadores.

Enfim, o que vemos é uma situação de precarização extrema do trabalho docente, acentuada pela condição imposta pela COVID-19 em confronto com a necessidade emergencial do ensino remoto. “Soluções tecnológicas que assegurem a continuidade do ensino frequentemente exacerbam as desigualdades”, afirma documento da Força-Tarefa Internacional de Professores pela Educação, da UNESCO.

Além disso, o estado de pandemia revelou as deficiências do sistema educacio-

nal e desigualdades extremas. Uma pesquisa realizada pela UNESCO, UNICEF e Banco Mundial⁵ mostrou que apenas metade dos países pesquisados proporcionou a seus professores formação em educação a distância. Por outro lado, menos de um terço ofereceu suporte psicológico para administrar o contexto atual (DELGADO, 2020).

“Estamos em estado de emergência, em uma realidade inusitada, que nos pegou de surpresa”, relata Teresa Eça, presidente da Sociedade Internacional para a Educação pela Arte (InSEA). Eça (2020) entende que

[c]omo educadores, nunca imaginamos que a escola pudesse um dia desaparecer para dar lugar à educação a distância em todo o mundo. Como artistas, tínhamos muito medo de instrumentalizar a arte e fizemos o que pudemos para mantê-la em seu lugar bem cuidado e elitista, dentro de cubos brancos e caixas pretas, ou de vez em quando em performances, eventos, intervenções em comunidades, mas sempre com autoria bem protegida. E, em poucas semanas, festivais, shows, exposições e apresentações foram cancelados! E começamos a ouvir chamadas para ler livros, assistir filmes, desenhar em casa. Museus e artistas começaram a postar vídeos nas redes sociais. As escolas fecharam, os professores entraram em pânico e começaram a replicar de forma caótica suas aulas usando um software comercial que foi rapidamente disponibilizado para as escolas por grandes empresas multinacionais e editoras de livros escolares por um período limitado. Crianças e jovens na frente de um computador ou televisão por horas e horas seguidas, sem ninguém se importar com isso (EÇA; MAÑERO; MAESO-BRONCANO, 2020, p. 15, tradução da autora).

Ainda que em alguns casos, como nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, tenha sido utilizado desde junho o software comercial *Google Classroom* para a implantação das aulas remotas, compondo um modelo híbrido de ensino (pela possibilidade de aulas presenciais) e a criação de em torno de 37 mil turmas espelhadas e 300 mil ambientes virtuais divididos por componentes curriculares, os desafios são enormes para professores e alunos. No momento, direções escolares e coordenadorias regionais enviam documentos ao Ministério Público e à Vigilância Sanitária alertando sobre a situação dramática das escolas e manifestando contrariedade ao retorno presencial, já anunciado pelo governo do estado, encarregando os responsáveis pelos alunos e os Comitês Operacionais de Emergência em Saúde (COEs) pela manutenção das condições sanitárias/físicas/econômicas escolares mínimas. As comunidades escolares alertam sobre a necessidade de equipamentos de proteção, materiais e recursos humanos para a limpeza, ressaltando os problemas em torno dos repasses financeiros às escolas (que se encontram atrasados) e a falta de clareza por parte da mantenedora a respeito dos protocolos (CPERS, 2020).

O presente estado de emergência em que literalmente, imergem os professores, os enfrentamentos constantes com a possibilidade de retorno presencial sem as condições mínimas de segurança sanitária e os desafios impostos pelas dificuldades de desenvolverem suas atividades pedagógicas fazem com que os professores se fragilizem e adoçam. A quarentena e o excesso de tarefas, o envolvimento com as aulas online (além dos alertas contínuos de mensagens por redes sociais), os leva

⁵ Pesquisa UNESCO-UNICEF-Banco Mundial sobre as respostas nacionais a educação contra COVID-19 Disponível em: http://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2020/07/Covid-19_Joint-Survey_2.0_SP.pdf Acesso em: 30 set. 2020.

ao esgotamento físico e mental. O depoimento do Professor 1 que trabalha 60h nas redes municipal e estadual, e em duas cidades do interior do Rio Grande do Sul evidencia a problemática enfrentada pelos docentes de Artes Visuais:

Estou com 39 turmas entre uma rede municipal e o estado... Cansa... Tempo integral de trabalho. Sem vida social. De segunda a segunda... Esgotamento e também frustração devido ao governo e sociedade que nos critica e nos tornou inimigos... em vista disso, muitos são os alun@s que nada fazem, alimentando a necessidade de trabalharmos ainda mais em recuperações, tentativas de contato, relatórios comprovando nossa dedicação, o estado brinca com isso e exige relatórios pra tudo como se a negligência familiar fosse nossa culpa também. Só faltam descontar em folha por aluno que nada faz... Pois de resto descontam tudo o que podem (PROFESSOR 1, 2020).

Além do envolvimento com a produção de aulas, que vão desde tarefas (digitalizadas e/ou impressas para os alunos que não têm acesso à internet), existe a exigência diária com o controle da “presença” e realização de atividades por parte dos educandos, de forma constante. Por meio de relatórios “é verificado se a presença marcada no grupo do Facebook é condizente com a entrega das atividades realizadas em casa pelos alunos e enviada por meio de e-mails para o professor” (PROFESSORA 2). Tal fato gera uma sobrecarga extra sobre o trabalho do professor.

Relatórios e minúcias de professores – nada remotos

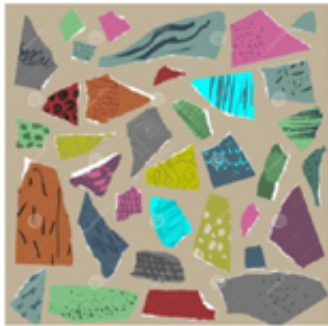
A docente de Artes Visuais, denominada Professora 2, exerce a docência há cerca de sete anos e tem 20h no magistério de uma cidade do RS, trabalhando com turmas do 1º ao 4º ano. Relata que “houve um grande estranhamento no retorno⁶, não é a mesma coisa que o presencial, tem semanas que parecem que as 20h dobram, são muitos preenchimentos de tabelas e relatórios...” Além disso, observa que necessita prestar muita atenção à solicitação de determinadas atividades, as quais não podem incluir materiais que necessitem ser adquiridos, evitando a quebra do isolamento social. Assim, ressalta que, as dificuldades financeiras pelas quais as famílias estão passando interferem muito no acompanhamento das atividades por parte dos alunos, os quais necessitam de apoio por parte dos responsáveis. Nesse sentido é criado um abismo entre as necessárias práticas artísticas escolares e a realidade que se impõe – as propostas devem ser minimizadas literalmente – ou seja, tudo deve ser extremamente pensado/repensado/racionalizado em termos de materiais a serem utilizados, para que nenhum aluno possa ser excluído destes fazeres. Desta forma, segundo relato da Professora 2, as atividades se detêm em materiais como lápis de cor, canetas hidrocor, revistas e folhas de ofício; em alguns momentos propõe atividades ao ar livre, desenhando na areia, coletando materiais orgânicos para a produção dos trabalhos, na busca por atividades de cunho exploratório.

Ainda existe o fato de que, como são crianças dos anos iniciais, as propostas devem ser cuidadosamente explicadas, pois são os seus responsáveis que irão conduzir

⁶ A professora esteve afastada do exercício da docência por dois anos para realizar estudos de Doutorado. Retornou em abril de 2020.

o trabalho, e não podem restar dúvidas sobre este, o que pode ocasionar um impedimento na sua realização. Porém, conforme informa a Professora 2, dúvidas sempre surgem e geralmente, são repassadas à coordenação da escola, que intermedia o processo, gerando mais um montante de mensagens por *Whatsapp* ou Facebook. Outro problema é a impossibilidade de acesso de todos os alunos à internet para pesquisar em sites, por exemplo – ou por serem muito jovens, ou por seus pais não terem conhecimento aos meios de busca, ou pela conexão ser ineficiente – assim, tudo que poderíamos pensar em termos de “passeios virtuais por museus e galerias de arte” se torna distante da realidade. Algumas buscas de imagens têm sido possíveis, de forma bastante pontual, afirma a professora.

A Professora 2 relata que ministra aulas de forma remota por meio do encaminhamento de propostas digitais. No início, as mesmas eram dispostas em um grupo do Facebook (em forma de imagem PDF, com determinada fonte e tamanho), as quais eram acessadas pelos responsáveis dos alunos⁷ (Fig. 1).

<p style="text-align: center;">Escola de Ensino Fundamental _____</p> <p>Professora: _____ Disciplina: Artes Visuais</p> <p style="text-align: center;">Turma: _____</p> <p>Habilidades/competências: EF15AR02RS12PEL-1; EF15AR04RS12PEL-1</p>	<p>Exemplo:</p>  <p style="font-size: small; text-align: center;">https://pt.dreamstime.com/grupo-do-veltr-partes-de-papel-rasgado-com-textura-abstracta-para-colagem-image132739623</p>
--	---

Formas orgânicas ou livres (continuação)

Olá pessoal,

Na atividade da semana passada, cada aluno/a criou e desenhou um animal, a partir de uma forma livre. Continuando o nosso estudo sobre as formas livres, a **tarafa** agora é rasgar papéis e fazer uma colagem com diversas e diferentes formas.

Em uma folha branca (A4) ou no caderno de desenho, faça uma colagem com formas livres, utilizando papéis coloridos (papéis de presente, revistas, jornais ou outros papéis).

Para essa tarafa, não utilize tesoura: apenas rasgue pequenos pedaços de papel.

ATENÇÃO:
Assim que a tarafa estiver pronta, tire uma foto e envie para o e-mail da profe: xxxxxxxx@yahoo.com.br
NO E-MAIL DEVERÁ APARECER O NÚMERO DA ATIVIDADE, O NOME DO/A ALUNO/A E A TURMA.

Fig. 1 – Proposta digital enviada pela professora por meio do Facebook. Fonte: Professora 2 (2020)

As propostas devem ser acompanhadas por planos de aula, incluindo as “habilidades/competências” de acordo com a BNCC⁸. A devolutiva das tarefas das oito turmas (cada uma conta com cerca de vinte alunos) é feita por meio de fotografias enviadas por e-mail para a professora, o que acarreta a chegada de mais de oitenta e-mails semanais, considerando que alguns alunos não enviam, por motivos diversos. Os trabalhos que chegam pelo e-mail devem ser anotados em uma tabela, pois conforme notifica a professora, são enviados relatórios quinzenais para a coordenação constando os nomes dos alunos que não entregam as atividades. Além disso, traba-

⁷ Visto que ela ministra aulas de Artes para as séries iniciais do ensino fundamental, e “de acordo com as regras de uso do próprio Facebook, apenas adolescentes a partir de 13 anos podem criar uma conta na rede social” (VIANA, 20113).

⁸ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta a Arte como área não-específica de conhecimento, considerando-a como componente curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias. Porém, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), coloca o ensino da arte como componente curricular obrigatório da educação básica. Tal inversão, “somada ao caráter instrumental do texto da BNCC, promovem a desvalorização das Artes no currículo da Educação Básica (COUTINHO: ALVES, 2020, p. 21).

lhos específicos devem ser enviados aos dez alunos denominados AEE⁹, distribuídos do 1º ao 4º anos. Os arquivos para estes alunos são enviados para uma professora auxiliar que é a responsável pelo envio e monitoramento das atividades pedagógicas específicas.

Os relatórios são posteriormente repassados à Secretaria Municipal de Educação. No momento a Professora 2 está envolvida com novos [outros] relatórios, que visam identificar os alunos que não realizaram todas e/ou algumas atividades, de forma que se possam efetivar estudos compensatórios no final do ano. O que se observa é que todo este trabalho de controle poderia ser feito por planilhas, ou outros materiais facilmente encontrados em plataformas digitais, porém é possível pensar que estas exigências sejam formas de controle do trabalho do professor e de seus alunos, de exigência de boa performance e padronização. “Parece que estamos ensinando dentro de uma fábrica, todos do mesmo jeito – professores e alunos – em “perfeito” funcionamento; quem não se encaixa nisso tá fora... às vezes me sinto uma apostileira...” Afirma que não existe uma discussão conjunta com a Secretaria de Educação sobre os procedimentos a serem adotados nas escolas, e que as normas “vem de cima para baixo, sem questionamento, sem saber o que pensamos do trabalho que estamos fazendo ou se teríamos melhores soluções”.

No relato da Professora 2 é possível identificar a performatividade como uma tecnologia cultural que regula e utiliza julgamentos, comparações e demonstrações, agindo na forma de controle (BALL, 2010). No caso, o desempenho da professora e seus alunos são parâmetros de produtividade ou de resultado, demonstrativos de averiguação em relação à “boa ou má” qualidade de seus trabalhos ou momentos de controle produtivista. Visto que uma das “principais qualidades da escola pública [é] a possibilidade de instaurar narrativas partilhadas e culturas de diálogo” (NÓVOA, 2009, p. 10), é difícil pensar que um docente possa se sentir confortável para realizar seu trabalho nas condições acima mencionadas.

Independente do que pensem sobre o que está ocorrendo, os professores de Artes Visuais são condicionados a responderem dentro desta ordem, utilizando ainda, aplicativos e programas criados para fins comerciais e/ou empresariais, como o *Google Meet*, que é um aplicativo de videoconferência e o *Whatsapp*, uma multiplataforma de mensagens e chamadas de voz instantâneas para *smartphones*. Apenas o *Google Classroom* apresenta direcionamento para o ensino, visando a simplificação de processos educativos, possibilitando a locação, distribuição e avaliação de trabalhos enviados pelos alunos (FILLIPI, 2020).

O Professor 1 relata que utiliza a plataforma *Google Classroom*, o sistema de videochamadas *Google Meet* e o aplicativo de mensagens e chamadas de voz e vídeo *Whatsapp*, por meio de *smartphones*. Ou seja, é uma diversidade de mídias por onde ocorre a interação professor-alunos que por si, já demanda uma atenção contínua para dar conta de todos os apelos que ocorrem, especialmente no caso do Professor 1 que tem 39 turmas de diferentes anos. Ele comenta que:

No município usamos desde o início o Classroom. Preparamos as aulas em

⁹ AEE – atendimento educacional especializado ao aluno com necessidades educacionais especiais.

um coletivo de Professores de Arte. Montamos as aulas [...] e postamos semanalmente em toda a rede a mesma aula... Pelo Meet geralmente não temos dúvidas, aí ensino técnicas. Tem Meet de 10-30 alunos... É uma luta para ensinar os pequenos de 1ª série... Mas são super bons os resultados. Pelo estado usamos o *WhatsApp* de início e hoje estamos no *Classroom* também (PROFESSOR 1, 2020).

A experiência com a produção partilhada com um coletivo de professores parece ter motivado o Professor 1, que consegue circular de forma efetiva entre os diversos canais de comunicação com seus alunos. A Professora 2 reconhece, que mesmo diante dos desafios enfrentados, tem ocorrido uma boa devolutiva de suas propostas¹⁰. A colagem abaixo (Fig. 2) é um trabalho realizado por uma aluna em resposta à proposta apresentada anteriormente.



Fig. 2 - Colagem realizada por uma aluna do 1º ano. Fonte: Professora 2 (2020).

Paroxismo e sobrevivência na vitrine do ensino remoto

Os professores de Artes Visuais vivenciam a experiência do ensino remoto de formas diversas. Para a Professora 2, as atividades assíncronas¹¹ em forma de tarefas dispostas em sites de redes sociais como o Facebook, se revelam “muito expostas e colocam na vitrine o trabalho do professor, não é a mesma coisa que entrar para dentro da tua sala de aula e realizar a tua produção junto aos alunos”, as atividades síncronas realizadas pelo *Google Meet* “são mais frustradas, variam muito, tomo “gelo” de algumas turmas e outras participam com mais assiduidade” (PROFESSOR 1, 2020).

Em relação à exposição das atividades dos professores no Facebook, a Professora 2 relata que: “me senti bem vulnerável, pois todos tem acesso, pais, SME, todo o pessoal da escola e você fica suscetível à inúmeras críticas, por incompreensão ou excesso de controle sobre o trabalho do professor”. Além do acesso da comunidade escolar ao grupo do Facebook, é também possibilitado à Secretaria Municipal de Educação a visualização das atividades postados pela coordenação escolar. “E acaba

¹⁰ A Professora 2 ressalta que enfrenta alguns problemas como o reconhecimento de que nem sempre são as crianças que realizam as atividades. Devido ao contexto enfrentado torna-se difícil retomar a atividade, pois entende que, por vezes, as crianças não querem realizá-las ou mesmo, os responsáveis, na tentativa de auxílio, acabam concluindo ou até mesmo, concluindo as atividades para seus filhos.

¹¹ As aulas e atividades síncronas ocorrem em tempo real através de uma plataforma de videoconferência que possibilita a interação entre aluno e professor”. Nas aulas assíncronas o conteúdo é postado e quando os alunos o recebem, podem decidir o melhor momento para estudarem ou realizarem as tarefas.

que a SME solicita à coordenação que determinadas atividades sejam reelaboradas, corrigidas, provocando o retorno das mesmas aos professores, o que ocasiona um hipercontrole sobre o professor e permanente estado de tensão” (PROFESSORA 2, 2020).

Conforme afirma Han (2018, p. 122), a “conexão digital facilita a aquisição de informação de tal modo que a confiança, como práxis social, perde cada vez mais em significado. Ela dá lugar ao controle”. O que se observa é que a exposição das atividades no Facebook por parte dos professores como única e exclusiva possibilidade de interação entre alunos e professores, visto que não existe a adoção de uma plataforma educacional pela SME, se torna um mecanismo de controle sobre a ação docente. A confiança, outrora creditada no trabalho docente *indoors*, é substituída pela vigilância externa, em diferentes graus e sentidos.

Assim, a sociedade da transparência tem uma proximidade estrutural à sociedade da vigilância. Onde se pode adquirir muito rápido e facilmente informações, o sistema social muda da confiança para o controle e para a transparência. Ele segue [e deve obedecer] a lógica da eficiência (HAN, 2018, p. 122).

O campo da vigilância virtual é acentuado com redes sociais, gravações de voz em aplicativos, registros de dados, imagens, que utilizam tecnologias cujo regime de vigilância se torna onipresente. A vigilância, conforme analisou Foucault (1975) em relação ao panoptismo, era local, geralmente inserida em ambientes fechados. Porém o controle na sociedade pós-moderna, é “[...] global e se expande a céu aberto. O controle pós-moderno é o paroxismo da vigilância moderna” (DIAZ, 2011, p. 15). Rastros digitais ficam em todo lugar, a confiança outrora depositada no outro é substituída pelo controle sobre o outro. “O protocolamento total e sem lacunas da vida é a consumação da sociedade da transparência” (HAN, 2018, p. 22).

E assim, nos entremeios de tantos questionamentos, ainda é necessário pensar se a Arte na escola pode se constituir num espaço propício ao desenvolvimento das inter-relações, do estar-junto nas diferentes formas de interpretação do cotidiano. Estaremos nós, professores de Arte, apenas sobrevivendo em meio ao ensino remoto e à pandemia?

O que se observa é que muito da resposta à crise pandêmica tem sido um paroxismo, um nível alto de tensão em busca de emergência de processos educativos ainda a serem refletidos, e que estão em pleno desenvolvimento, pois não existiam respostas antes de surgirem os problemas e não os temos ainda. Mesmo que neurocientistas tenham se preparado para dar respostas à situação atípica que vivemos e que a maioria dos materiais digitais disponibilizados durante a pandemia seguiu este direcionamento,

[...] seria trágico para os educadores perpetuarem essas práticas ao longo do tempo, pois a educação requer relações humanas e interação e não pode ser totalmente realizada isoladamente e com “distanciamento social”. O apelo a uma “personalização” da aprendizagem em espaços “domésticos”, através da utilização de uma coleção de meios digitais leva à desintegração da escola (NÓVOA; ALVIM, 2020, p. 3, tradução da autora).

Enquanto se aguarda um possível retorno para a escola – ou por meio de ati-

tudes impositivas dos governantes ou pela chegada da vacina para a COVID-19 – os professores se desdobram para realizar as aulas de Artes Visuais da melhor forma. No dia 16 de outubro o Professor 1 relata que:

Sala de aula, 16 horas por dia... Hoje comprei um quadro mais adequado para ensinar técnicas usando um extra do sindicato, estava usando uma prateleira do guarda roupas... Espeto como suporte para gravar vídeos explicativos... Abajur sem bojo para iluminação adequada... Materiais comprados do próprio bolso para testar as atividades... Seguimos lutando pelo futuro superando os desafios para garantir o conhecimento.

Artifícios criativos para compor um estúdio de gravação caseiro – com estas ferramentas o Professor 1 se arma – para defender seu ensino e lutar para manter sua atividade, buscando apresentar aos alunos os conteúdos de forma atrativa. O que se vê no caso foi que a autonomia do professor respondeu às necessidades pedagógicas do momento de pandemia, que com seus próprios recursos, o professor criou situações inusitadas para lidar com as demandas (Fig. 3).



Fig. 3 - Estúdio de produção e gravação de aulas do Professor 1. Fonte: Professor 1 (2020).

Talvez o professor já esteja se acostumando a essa situação – a mantenedora nada lhe fornece, inclusive “desconta, quando pode”, além disso, o responsabiliza pelo êxito ou fracasso de seus alunos – o que o faz, por sobrevivência, ir em busca de soluções imediatas. O professor é uma figura simbólica sobre a qual recaem contradições, assim, ele vive numa constante gangorra profissional/emocional. De um lado, seus alunos e as necessidades decorrentes do processo de ensino e aprendizagem, do outro, a mantenedora e os responsáveis pelos alunos que lhe cobram o compromisso com bons resultados.

Nóvoa e Alvim (2020) entendem que a garantia da autonomia do professor para responder às necessidades inerentes ao seu ofício de ensinar foi uma das lições aprendidas em resposta à pandemia, pois

[...] em geral, a resposta dos sistemas nacionais de educação foi frágil e incon-

sistente. Ministros e autoridades públicas dependiam de plataformas e conteúdos disponibilizados por empresas privadas e nem mesmo conseguiram garantir o acesso digital a todos os alunos (2020, p. 4, tradução da autora).

Além disso, os autores ressaltam que a resposta das escolas foi, em muitos casos, melhor do que a dos governantes, pois as escolas foram capazes de apresentar soluções mais adequadas às situações advindas do contexto pandêmico, ressaltando a importância dos laços de confiança entre os diversos componentes da relação família-escola. E por fim, afirmam que é necessário “[m]ais do que nunca, tornar claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação” (NÓVOA; ALVIM, 2020, p. 4). Neste ponto é fundamental o resgate de nossa importância, reiterando a necessidade de um novo olhar para a profissão docente.

Em busca de [in]conclusões

A questão que se coloca no momento é de pura sobrevivência – em meio à pandemia e ensino remoto – como ter as respostas antes de surgirem os problemas? É plausível que a inserção das TIC nas escolas poderia já ter sido realizada de forma efetiva, possibilitando uma aproximação com os meios tecnológicos, o que poderia ter gerado maior alfabetização tecnológica educativa e letramento digital. Porém, esta não é a única questão que interfere na situação vivenciada hoje pelos professores de Artes Visuais, em especial.

Questão há muito discutida – pela ineficiência das políticas públicas de inclusão e formação docente – a inserção das TIC nas escolas ocorreram por iniciativas individuais, alunos e professores propiciaram, por meio de seus próprios *smartphones* uma relativa inserção dos meios e sua utilização, a qual enfrentou proibições, em forma de leis e opinião pública. Assim, o que se evidencia é que os *smartphones* viraram a mídia mais utilizada no contexto da pandemia, além de toda uma gama de aplicativos e programas em funcionamento, a maioria não preparados para as finalidades educativas. Além disso, em alguns casos, a gestão do processo do ensino remoto tem recaído sobre as costas das professores, responsáveis pelos alunos, direção e coordenação escolares – pois as tão esperadas plataformas educacionais – não se tornaram realidade. Soma-se ao contexto pandêmico as questões já conhecidas: falta de alimentação, saneamento básico e saúde da população, as quais atingem neuralgicamente a escola e seus participantes.

Quanto ao Ensino de Artes Visuais remoto é possível observar que se encontra no entremeio desta problemática anunciada, compactuando com as dificuldades e desafios da maioria dos professores, porém com especificidades – as materialidades são reduzidas, as propostas são enxutas, os acessos são limitados, as interações distantes – desta forma, muito do outrora desenvolvido pelos professores, hoje se torna verdadeiramente remoto. Ainda assim, é sempre interessante lembrar de que os professores de Artes Visuais encontravam em seu ambiente escolar reduzidas condições para desenvolverem suas propostas, porém, com o isolamento social, tudo se tornou mais agudo, o paroxismo, este momento intenso de dor que nos atravessa, produz e

nos constitui em outros, compartilhando [não tão à distância], as faltas e carências pelas quais a população brasileira passa.

Talvez sim, a educação através da arte pudesse ter nos ajudado a entabular melhores possibilidades para o futuro-hoje: maior criticidade em relação ao consumismo e a presença das tecnologias em rede na nossa vida, imaginação e invenção para criar melhores cenários futuros de sobrevivência, adaptação à reclusão como fato talvez frequente para os próximos anos em conjunto com a manutenção de nossa saúde mental, dentre tantas outras questões prioritárias que nos assolam. Reconhecemos hoje, e há muito tempo, a importância da arte na escola e na vida, porém, a marginalização e por vezes, a elitização de determinados conhecimentos, impediram que a arte se tornasse mais presente em nós.

Ao fim e ao cabo, entendemos que a educação necessita de relações humanas e interações sociais e que ainda, em virtude de nossa própria condição humana, não podemos realizá-la unicamente de forma contingente, continente e em distanciamento social. Os meios tecnológicos, por mais avançados e "inteligentes" que se mostrem ainda não são suficientes para o desencadeamento dos processos educativos, nem mesmo o podem substituir, pois a presença humana e em relação é fundamental para nossas vidas.

Referências

BALL, Stephen. **Performatividades e Fabricações na Economia Educacional:** rumo a uma sociedade performativa. Educação & Realidade. V. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865> Acesso em 24 out. 2020.

CONCEIÇÃO, Daiane L. da. **Aplicativos educacionais no ensino da matemática:** potencialidades de uso em concepções e práticas docentes. 103 p. 2018. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

COUTINHO, Karine; ALVES, Jefferson. **As Artes na Base Nacional Curricular.** Textura, v. 22, n. 50, p.241-264, abr/jun 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5538> Acesso em: 30 maio 2020.

CPERS. **562 alunos, 24 turmas, dois filhos, salário cortado; a realidade do educador gaúcho na pandemia.** Disponível em: <https://cpers.com.br/562-alunos-24-turmas-dois-filhos-salario-cortado-a-realidade-do-educador-gaucha-na-pandemia/> Acesso em: 20 out. 2020a.

CPERS. **Em Assembleia histórica, quase 2 mil educadores firmam resistência pela vida e contra aulas presenciais.** Disponível em: <https://cpers.com.br/em-assembleia-historica-quase-2-mil-educadores-firmam-resistencia-pela-vida-e-contra->

[-aulas-presenciais/](#) Acesso em: 09 out. 2020b.

DELGADO, Paulette. **La capacitación docente, el gran reto de la educación en línea**. 2020. Disponível em: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/capacitacion-docente-covid> Acesso em: 27 out. 2020.

DIAZ, Esther. **Las grietas del control** – vida, vigilancia y caos. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2011.

EÇA, Teresa; MAÑERO, Julia; MAESO-BRONCANO, Ana. Reflexiones III · IV · V - Reflexiones desde la educación y las artes en la era COVID-19. **Communiars**. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social, v. 4, 2020. p. 14-20.

FILLIPI, Aminie. **Estas son las 'apps' que han ayudado a los niños a hacer los deberes durante el confinamiento**. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2020/06/04/mamas_papas/1591248447_765322.html Acesso em: 19 out. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis: Vozes, 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual** – Mudança Educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

MANSOURI, Fethi. As implicações socioculturais da COVID-19. In: **UNESCO**. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/implicacoes-socioculturais-da-covid-19> Acesso em: 09 out. 2020.

NÓVOA, António. **Educação 2021**: Para uma história do futuro. 2009. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf Acesso em: 26 out. 2020.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. **Prospects**. V. 49, 2000. 35-41p. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w> Acesso em: 10 ago. 2020.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20>

[Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf](#) Acesso em: 15 jul. 2020.

SANTOS, Isabel Cristina; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Tecnologias digitais e Artes Visuais: o desenho virtual com o aplicativo Strava. In: João Batista Bottentuit Junior. (org.). **E-Book do I Simpósio Internacional de Tecnologias Digitais na Educação/ IV Simpósio Nacional de Tecnologias Digitais na Educação** [recurso eletrônico]. 1ed. São Luís - MA: EDUFMA, 2019, p. 1345-1358. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/12V0u_ykLns5A3xLUBYdJ4KqsOgAlNqq/view?usp=sharing Acesso em: 20 out. 2020.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOUZA, Fabiana L. de; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Práticas pedagógicas em Artes Visuais com *smartphone*. **Seminário de História das Artes**, v. 01, p. 01-11, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/view/17910> Acesso em: 20 out. 2020.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/implicacoes-socioculturais-da-covid-19> Acesso em: 09 out. 2020.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 23 out. 2020.

VIANA, Gabriela. **Oito motivos para não criar um perfil no Facebook para uma criança**. 2013. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2013/09/oito-motivos-para-nao-criar-um-facebook-para-uma-crianca.html> Acesso em: 26 out. 2020.

WHITE, David; LE CORNU, Alison. Visitors and Residents: a new typology for online engagement. **First Monday**, v. 16, n. 9, 2011. Disponível em: <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049> Acesso em: 21 jan. 2020.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori; ROSSI, Flávia Demke (2016). Tecnologias e ensino de Artes Visuais – apontamentos iniciais da pesquisa. **Holos** (Natal. Online), v.8, p.190-200. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2015.2031> Acesso em: 23 out. 2020.

Submetido em: 29/10/2020

Aceito em: 14/12/2020

Francisco Buendia¹

Lidia Alvira²

Juan Sebastián Hernández³

El cuerpo en su expansión digital: revisión de procesos creativos a partir de Tributo Digital

O corpo em sua expansão digital.
Revisão dos procesos criativos a
partir do Projeto Tributo Digital

The body in its digital expansion:
review of creative processes from
Digital Tribute

Resumen

Reconocer la importancia de Tributo como un escenario de creación, donde se vinculan los procesos pedagógicos y digitales, permite que el programa de Diseño de Modas de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN en Bogotá, pase de un escenario presencial a la enseñanza virtual como resultado de las variables de contexto, para orientar los procesos de creación de los estudiantes que se consolidan desde la mirada distante del profesor. Se identifican tres elementos fundamentales que articulan el proceso de investigación: la otredad para entender las estrategias desde la enseñanza virtual, la posibilidad de diversificar los productos a partir de la creación desde lo digital y el uso de herramientas didácticas; entonces se gamifica para potenciar los niveles de motivación de los estudiantes a partir de la práctica pedagógica y creativa desde la sostenibilidad. Se encuentra además que los docentes establecen estrategias para llevar la formación de los aprendices universitarios por una ruta motivadora, la cual se evidencia en la diversidad de productos que salen del formato convencional del atuendo y se centran en el mensaje icónico, en la fotografía, edición, remix visual y musical, potenciando otras habilidades en los alumnos de modas y la búsqueda de un profesional integral, competitivo, sensible y creativo.

Palabras clave: Moda digital. Otredad. Creación. Didáctica.

Abstract

Recognizing the importance of Tributo as a creation space where pedagogical and digital processes are linked, allows the Fashion Design program of the Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN in Bogota to move from a personal experience to virtual teaching, as a result of the context variables, to guide the creation processes of the students that are consolidated from the distant viewpoint of the professor. Three fundamental elements are identified to articulate the research process: the otherness to understand the strategies from the virtual education; the possibility of diversifying the products from the digital creation and the use of didactic tools, where it gamifies to harness the levels of motivation of the students; the pedagogic and creative practice from the sustainability. We find that teachers establish strategies to take the training of university students through a motivating route that is evidenced in the diversity of products that goes beyond the conventional costume format and focuses on the iconic message, photography, editing, visual and musical remix, which enhance other skills that fashion students in the search for a comprehensive, competitive, sensitive and creative professional.

Key-words: Digital fashion. Otherness. Creation. Didactic.

¹ Magister en Dibujo, Creación Producción y Difusión. Artista Plástico y Visual. Docente Investigador Corporación Unificada Nacional de Educación Superior. Email. francisco_buendia@cun.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0591-8710>

² Docente e investigadora Junior (IJ) reconocida por Minciencias en el programa de Diseño de Modas de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN desde el año 2014 hasta la actualidad. Diseñadora de Modas y Máster en Neuropsicología de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja. Correo: lidia_alvira@cun.edu.co CÓDIGO ORCID2: 0000-0003-0983-2746

³ Magister en Administración, Especialista en Gestión Estratégica de Diseño, Diseñador Industrial. Profesor Investigador Junior de Minciencias, Profesor universitario en Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, Líder del Grupo de investigación CODIM de la Escuela de Comunicación y Bellas Artes (CUN). Con producción investigativa desde el año 2013 a nivel nacional e internacional. Correo: juan_hernandez@cun.edu.co CÓDIGO ORCID: 0000-0003-4348-5792

Resumo

Reconhecer a importância do Projeto Tributo como cenário de criação, onde os processos pedagógicos e digitais estão interligados, permite que o programa de Design de Moda da Cooperação Unificada Nacional de Educação Superior (CUN) de Bogotá passe de um contexto presencial ao ensino virtual como resultado das variáveis da situação atual, a fim de orientar os processos de criação dos estudantes que se consolidam a partir do olhar distante do professor. São identificados três elementos fundamentais que articulam o processo de pesquisa: a alteridade para compreender as estratégias do ensino virtual, a possibilidade de diversificar os produtos da criação digital e o uso de ferramentas didáticas; então se recorrer à gamificação com o propósito de aumentar os níveis de motivação dos alunos com práticas pedagógicas e criativas a partir da sustentabilidade. Verifica-se também que os professores estabelecem estratégias para levar a formação de aprendizes universitários por um percurso motivador, o que se evidencia na diversidade de produtos que saem do formato convencional de vestimenta e privilegiam a mensagem icônica, na fotografia, na edição, remix visual e musical, valorizando outras habilidades dos estudantes de moda, em busca por um profissional abrangente, competitivo, sensível e criativo.

Palavras-chave: Moda digital. Alteridade. Criação. Didática.

Introducción

Considerando que la visibilización de los procesos creativos por medio de plataformas digitales es cada vez más común, por cuanto refiere una expansión de contenidos, procesos e ideas hacia otros contextos que contribuyen con la democratización de las prácticas artísticas, y en consecuencia con la participación de nuevos públicos y actores, Tributo Digital indaga sobre la praxis didáctica desde la creación y su desarrollo en los espacios tradicionales del aula; dado que el cambio hacia escenarios educativos virtuales propicia nuevas definiciones metodológicas y estrategias pedagógicas. Este cambio de variables implica en primera instancia, reevaluar la configuración del ejercicio pedagógico tradicional, en donde la presencialidad del cuerpo en un determinado espacio se transforma por una presencia virtual distante, de manera que las ideas pasan a ser lo más relevante para el escenario digital, ya que permite la configuración de nuevas estructuras de participación colectiva, refiriendo entonces una forma divergente de validación de los procesos creativos y pedagógicos que asuman y reemplacen la presencialidad del cuerpo.

Como objeto de estudio se toma Tributo Digital, evento público de socialización académica que reúne los trabajos finales de los estudiantes y profesores del programa de Diseño de Modas de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), el cual bajo un concepto desarrollado semestralmente, pone en interacción a los procesos creativos propios de la disciplina con los resultados derivados del trabajo en el aula; siendo reflejo de diálogos y reflexiones dinámicas sobre el futuro académico y pedagógico del diseño de modas en Colombia.

En su sexta versión, debido a la coyuntura sanitaria a nivel mundial causada por la COVID - 19, migró al entorno digital para expandir su visibilidad a distintos públicos y actores, sin embargo y como consecuencia de este proceso, se estableció un nuevo ejercicio pedagógico, que a través de diversas didácticas, configuró un sistema en el cual estudiantes, profesores y visitantes virtuales, redefinieron su rol bajo el acto de creación desde el diseño (Fig. 1); dicha reinterpretación significó nuevas implicaciones sobre el papel del cuerpo en las prácticas de creación del diseño de modas en la dimensión digital, y por tanto la existencia de procesos de enseñanza-aprendizaje que derivados de estas reflexiones, posibilitaron nuevas relaciones dialécticas entre lo que se quiere transmitir por parte del profesor y lo que el estudiante interioriza en su proceso de formación.



Fig. 1 - Código QR propuestas Visuales de Tributo Digital. 2020

Tributo Digital como evento académico, está vinculado a los Proyectos Integradores de Aula (PIA), que conceptualmente buscan el desarrollo de productos innovadores desde procesos estructurados de investigación que acompañan el progreso de los proyectos de diseño, por tanto, consideran que todo proceso creativo es siempre resultado de investigación porque comprende que la creación en sí misma busca la formulación de nuevos postulados (Zambrano, 2016). Así entonces, las implicaciones de esta migración de estructuras pedagógicas a los entornos digitales, permitió establecer consideraciones sobre la transformación de la producción académica desde la virtualidad y su influencia en la redefinición de los objetos estéticos resultado de los ejercicios de creación, pues se enfoca en la lógica contemporánea de acercamiento a las realidades humanas donde la experiencia artística, siendo sujeto de constantes procesos de reflexión, no puede separarse de su práctica constructiva, que en el caso de la moda emerge del cuerpo físico, de igual manera como lo plantea Julian Klein (2010) la relación entre la reflexión y la praxis, hace parte de la singularidad del conocimiento artístico porque significa una unión intrínseca entre los escenarios de reflexión donde sucede la práctica artística y los escenarios canónicos de donde emerge (Sullivan, 2010).

En esta línea de ideas y considerando que la ausencia del cuerpo físico en los escenarios digitales genera alteraciones en la práctica pedagógica, se debe tener en cuenta la importancia de los instrumentos mediadores que separan y vinculan a los individuos participantes y que inevitablemente modifican la manera de acercarse al escenario educativo. Esta concepción alterna implica repensar los mensajes, canales y medios de trasmisión del conocimiento, en la medida que la técnica y tecnología usada para su desarrollo modifica los modelos de comunicación preconcebidos, generando lógicas de emisión y recepción del saber que cambian los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo: modalidades de seminario o cátedra, por escenarios participativos con jerarquías horizontales donde el acceso la información es democrático y las dinámicas de participación consideran la variabilidad de la temporalidad, discursos enfocados en la sincronía y asincronía y posibilidades ampliadas para la generación de conocimiento alineado con el modelo de construcción colectiva.

Bajo esa misma secuencia, Tributo Digital como caso de estudio, fomentó la aparición del foro y del seminario taller digital, entornos donde las construcciones conceptuales alrededor de la imagen y el cuerpo adquirieron protagonismo llegando a definirse como mecanismos heurísticos de generación de conocimiento. Por su parte, las estructuras de participación permitieron la generación de procesos de creación colectivos, surgidos a partir de la experimentación constante y la argumentación conceptual bajo estrategias didácticas como la gamificación, en este sentido, es relevante mencionar que la argumentación de ideas se fomentaba a través de diversos juegos que permitían ampliar la construcción y validación de planteamientos, eliminando los conceptos evaluativos exclusivos del profesor, lo que significa que el conocimiento generado en el espacio de clase era resultado de procesos de común acuerdo y no se consideraba la entrega de información unidireccional, sino que se valoró la discusión argumental que en los escenarios disciplinares del diseño permite

procesos de aprendizaje más conscientes y empoderados por parte de los estudiantes, garantizando reflexiones conceptuales que les permiten construir versiones particulares sobre las formas de hacer creación.

Por último, es relevante considerar la influencia que los procesos tecnológicos ejercen sobre las estrategias pedagógicas, el uso de herramientas técnicas de difusión digital han fomentado estrategias y entornos de participación más democráticos, el fomento del acceso a la información y las discusiones generadoras de conocimiento son paradigmas de transformación sobre las maneras como las sociedades interactúan con sus entornos, en este caso los objetos tecnológicos redefinen las características tradicionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por tanto como lo supone Carl Mitcham (2001) se constituyen en formas transgresoras de representación tecnológica instauradas por momentos históricos y socioculturales específicos.

Podría suponerse entonces, que no solo desde la perspectiva pedagógica hay cambios, las transformaciones propuestas desde las visiones tecnológicas implican que los medios digitales transforman las prácticas de creación, por cuanto los modelos de interacción social, las estructuras comunicativas y los procesos de relación profesor - estudiante, que eran tangibles en los espacios físicos del aula, migran a los entornos digitales a través de las pantallas. Dicho traslado, trae consigo consideraciones conceptuales que implican la redefinición de las fuentes generadoras de información, la apropiación de conceptos técnicos se hacen diversas e independientes de la presencialidad y las interacciones que establecen la generación de conocimiento se establecen colectivamente; como consecuencia el estudiante de diseño de modas comprende conscientemente los procesos de creación de atuendos de moda, identifica las potencialidades de participación colectiva en los procesos de diseño y encuentra que las validaciones a los resultados de su evolución académica se pueden establecer en escenarios reales, por ejemplo las redes sociales, en donde el contacto con públicos consumidores dota al producto de conceptos e interpretaciones objetuales que abandonan el aula de clase tradicional y fundan el concepto de otredad en el proceso de aprendizaje desarrollado en contextos ampliados fuera de las lógicas pedagógicas habituales.

La otredad de la realidad virtual en contraste con la realidad física

La definición de otredad es por la determinación del otro, aquel que es distinto y que no pertenece de alguna manera a las mismas condiciones que un grupo social ha determinado para sí mismo. Para Krotz la otredad refiere "una clase especial de diferencia, que tiene que ver con la experiencia de la extrañeza, se refiere a paisajes y climas o a plantas y animales, formas y colores, olores y ruidos" (González, 2005. p.134).

Así entonces, la otredad es entendida no solamente desde el otro en su natural estado de oposición, sino también en las condiciones que "el propio" ha determinado para definir la condición en la que se encuentra inmerso, ya que solamente desde

su propio lugar comprende la diferencia como una experiencia de relacionarse con distintos hechos y realidades, y desde donde además el "otro" está definido por la distancia que la incomprensión de ese estado lejano le permita entender, siendo en todo caso una presencia incierta sobre aquel que dista del propio.

Dicha distancia propicia una incertidumbre en los procesos de creación colectiva, los cuales mediados por instrumentos tecnológicos, donde la pantalla es a su vez la herramienta de separación y distancia para los participantes, tiene la posibilidad de potenciar la deriva propia del acto creativo, ya que el aula al ser múltiple y estar en constante crecimiento por la interpelación de los participantes, es también un escenario conjunto donde las maneras de orientar la formación en la moda se conectan con las estrategias pedagógicas y el contexto digital, para que no solamente las ideas en su función más dialéctica sino también pragmática cobren sentido, de manera que hay un canvas que se unifica para todos, que crece en la medida de las intervenciones de cada uno de los agentes participantes. Además, es importante reconocer que las asignaturas de creación tienen un componente teórico-práctico que hacen necesaria la presencialidad, pero para Tributo Digital el profesor debió cambiar su estrategia, surge entonces la posibilidad de hacer un fashion film para el proyecto de cuarto semestre en Masculino, que implica el ser recursivo con el material que se tiene disponible, de manera que el celular pasa a ser la herramienta fundamental de trabajo, por el cual se define un espacio que se ajuste a las necesidades estéticas de las propuestas de los estudiantes, para obtener así un producto de buena calidad.

Esto recalca la idea de que el profesor no posee únicamente el conocimiento en su individualidad, sino que ahora la participación conjunta es la razón del encuentro con los estudiantes. Dichas relaciones participantes generan nuevas posibilidades en el ejercicio pedagógico desde la academia y el desarrollo de habilidades adicionales en la comunicación de la moda para capturar la imagen, según Arbaiza y Huertas (2018) la moda se vale de nuevas herramientas para conectarse con sus consumidores, entre los recursos está desarrollando fashion films, porque permite a los alumnos y profesores ser visitantes virtuales de otros procesos y partícipes dinámicos de otros escenarios, ya sea en la relación a la búsqueda de contenidos o la interactividad que conjuntamente constituyen. Para el caso de los estudiantes de segundo semestre, les permitió una búsqueda de imágenes icónicas que debían abstraer hacia el feminismo, tema central que les retaba a crear nuevas posibilidades para la imagen. Significa en todo caso la posibilidad de relacionarse con aquellos contenidos que anteriormente solo se retroalimentaban en el aula en un escenario con muchos más puntos de vista, que propician a su vez una coyuntura en el proceso social, porque el espacio académico se retroalimenta de nuevos contenidos definidos por todos y que no obstante, configura el proceso creativo individual.

La derivación propia de las artes está sujeta a entender la definición de Extranjero en Falcón (2008, p. 6) cuando afirma "considerar al Otro en su excepcionalidad, propone excluir la familiaridad que él puede suscitar en relación a sí mismo, familiaridad que genera relaciones donde lo extraño, lo extranjero se presentan como un obstáculo", pues está sustentado por la incomprensión de ese lugar que es imposible habitar y donde cada uno de los participantes no sabe con certeza cómo terminará

el proceso que es iniciado por el profesor, pero que se culmina resolviéndose en conjunto. En el caso de Tributo Digital donde los espacios de aula cambiaron de manera abrupta a los escenarios virtuales, para hacer reflexiones desde lo social, dicha derivación comenzó mostrando una realidad en la cual el profesor desconocía muchas plataformas tecnológicas para continuar con el desarrollo de sus asignaturas y mediante la pregunta a los estudiantes sobre cuáles podrían ser las más adecuadas para llevar adelante los encuentros que antes se realizaban de manera presencial, se fueron conjeturando estrategias por medio de ayudas visuales que terminaron definiendo la manera de entregar los resultados, así el collage por ejemplo, en segundo semestre permitió una posibilidad creativa tanto en su dialéctica como en su didáctica dentro de la construcción de la asignatura. (Fig. 2).



Fig. 2 - Reggaetón clásico y feminismo. Creación Estudiantes Segundo Semestre de Modas. 2020

Lo anterior quiere decir que el profesor asume su desconocimiento hacia el escenario tecnológico, en el cual los estudiantes están implicados y que por contexto generacional suelen tener más conocimiento implícito. En consecuencia, comienza a posibilitarse un intercambio de saberes mutuo, partiendo de lo más básico que emerge en la necesidad de solucionar una migración incierta al escenario digital, pero que finalmente una vez solucionado, permeó un diálogo mucho más horizontal entre los participantes; de igual manera los estudiantes de séptimo semestre hicieron uso de sus referentes visuales en un canvas que fue construyéndose de manera conjunta, permitiendo el uso de nuevas herramientas como el Jamboard que el profesor desconocía como instrumento de construcción conjunta, permitiendo así una nueva lógica en cuanto a la comprensión de lo que el estudiante puede también enseñar.

Dicha modificación del hacer, representa que la otredad dentro de la realidad

virtual en contraste con la realidad física, no solamente corresponde al otro sujeto en su condición individual, sino también al propio en su dimensión aparente frente a una pantalla, donde tanto el estudiante como el profesor comprenden que el conocimiento adquirido también tiene carencias y es en esa incertidumbre que entienden su distancia con el propio cuerpo, en el manejo del escenario de clase y posteriormente en los resultados prácticos de los objetos realizados, pues ya no son producto de una indicación unidireccional, que antes era visible de manera tácita en el resultado técnico de la elaboración de los objetos de moda bajo la indicación del profesor, sino que ahora es un resultado mutuo por cuanto parte del ejemplo planteado por el docente, alimentado de referentes y tutoriales pero que se concreta bajo el proceso individual del estudiante, significando que la apropiación del conocimiento es más amplia, por cuanto tiene más modelos y posibilidades, pero que realmente identifica a cada sujeto con su propia creación particular, porque aquello que demuestra la distancia en la virtualización de la pantalla como simulación o demostración de un proceso, es real en aquel que pasa a hacer realizador de su propio objeto sin la corrección puntual durante el momento de ejecución. Así, es el propio cuerpo en su escenario físico real quien procura dar un juicio objetivo a su resultado, pues comprende su propio hacer desde otro lugar, desde un cuerpo que en todo caso se define otro y no le pertenece, pues ya es lejano en su propia apreciación como extranjero del proceso distando de esa realidad física evidente en la digitalización del objeto.

Ahora bien, el propio cuerpo también comprende la otredad desde la distancia de la propia imagen que se proyecta virtualmente, la cual se ve inmersa en una simulación que tiene implícitas un sinnúmero de relaciones que no pueden desligarse de la información con la que la sociedad se alimenta y que también suceden en los espacios que la virtualización configura y refiere, por ejemplo aquellas relacionadas con los modelos económicos y las derivaciones que conlleva una sociedad interconectada (Castells, 2000), donde el individuo se vuelve objeto de su propio deseo, porque "Nuestras sociedades se estructuran cada vez más en torno a una oposición bipolar entre la red y el yo" (p. 28), pues ya no es el cuerpo quién decide primeramente para sí mismo, sino la idea de la composición virtual para éste, lo que significa que el hacer, el acto de crear para su posterior difusión en la web, se vuelve un acto transgresor, gracias a su influencia sobre las personas en sus intenciones de consumo, y que en el caso de los productos de moda, virtualiza el propio cuerpo para proyectarlo sobre aquello que muestra la pantalla. Quiere decir que inevitablemente se ha transgredido la realidad física y ya el cuerpo es multidimensional, porque ya habita en una diversidad de lugares ontológicos, tanto en la creación de objetos por medio de los referentes adquiridos, como en la figuración de su consumo.

Es así que lo tecnológico define el proceso de trabajo en el aula virtual, transformando la manera de relacionar a los participantes hacia un conocimiento reflexivo que no depende únicamente de la información encontrada, sino en la interpretación de la misma. Para el caso de los estudiantes de primer semestre, quienes trabajaban bajo la temática de los diseños basados en Memphis Design, les permitió una interpretación de referentes de primera mano que mezclado al uso de tarjetas de Mix-up, desarrolladas por las profesoras del programa para hacer ejercicios en clase con con-

ceptos básicos de diseño, siluetas, colores, y formas geométricas en la asignatura de Creación Básica, se propició una relación entre el escenario educativo y nuevas estrategias didácticas que se alimentaban desde la interacción de los estudiantes. Dicha posibilidad de interactividad permite que la academia se dirija hacia una exploración que reconoce otros saberes que permiten el conocimiento de la moda desde lugares más concretos, porque las opiniones de los participantes redefinen constantemente los argumentos grupales que conlleva a cierta incertidumbre en los encuentros conjuntos, pero que alimentan el tema común, por cuanto el profesor ya no es quien define de manera unitaria el contenido de lo que sucede en el espacio educativo, sino que se constituye como el mediador entre las interpretaciones conjuntas, permitiendo que el diálogo no sea unidireccional sino didáctico para que los participantes permanezcan presentes frente a la pantalla. Adicional a ello se define otra corporalidad que parte del "aula" como lugar de encuentro, pero que se separa del espacio físico que se habita, lo que obliga a la didáctica a tomar relevancia en el escenario de construcción conjunto, debido a que depende del interés, grado de concentración y participación en los estudiantes, siendo un proceso de creación en sí mismo.

La configuración de diversos entornos donde la complejidad de los intereses comunes, determina nuevas identidades culturales mediadas por esa red donde el no cuerpo está presente por el cuerpo que lo conecta a ella, posibilita incluso la configuración de vernos mutuamente desde cualquier rincón y que para el caso del acto creativo, podría llegar a significar un "Neologismo Plástico" que incide sobre la educación permitiendo al estudiante-creador inspeccionar otros contextos de manera crítico-reflexiva y así situar sus propias creaciones en un ámbito público que reconfigura al contexto, pues además lo está situando en un lugar político al entender la implicación de difundir sus contenidos en una sociedad digitalizada y que en la caso de Tributo significó que los estudiantes pusieran su propio cuerpo como instrumento de sus creaciones.

Potencialidades de los procesos de creación colectiva en entornos digitales

Si la otredad es entendida como aquella distancia del propio cuerpo, define una incertidumbre en el proceso creativo y su resultado, ya que su dimensión no termina en lo que se ve únicamente, sino en cómo se modifica constantemente el acto creativo y la intuición del creador para dar lugar a la obra. Según Nogué-Font (2020) las motivaciones que mueven al creador pueden no estar claras, pero obedecen a unos intereses inherentes que propician su ejecución. Esto quiere decir que la libertad es primordial porque favorece la búsqueda creativa y el objetivo que dará como finalidad (Hernández, 2013).

Para el caso de Tributo Digital, el profesor como agente detonante del proceso de aula, es significativo como figura orientadora, pues determina las pautas y sus posibles caminos de interacción, pero son redefinidos en el intercambio con los estudiantes por ser quienes mediados por la tecnología y la subjetividad creativa llevan su

proceso de manera independiente. Esto quiere decir que el lineamiento se modifica a un lugar nuevo en el cual el docente ya no es guía sino espectador. Los productos que se entregan se modifican y ya no es el atuendo el protagonista sino la secuencia de imágenes en el proceso de diseño, bocetos, moodboard hasta llegar a la ilustración de la propuesta final. Para ello, son necesarias nuevas herramientas y maneras de hacer los productos entre los participantes que proponga la estimulación creativa más que el tecnicismo de su ejecución. La motivación suma al desarrollo colectivo para que los estudiantes exploren y se conecten con las actividades propuestas, pero no se implica en el desarrollo de las mismas, lo que refiere una retroalimentación derivada de la experiencia del profesor, a partir de una herramienta digital que lo permita, este proceso lleva a la apropiación de las nuevas didácticas diseñadas por el formador para la enseñanza desde la virtualidad.

Ese cambio de escenario de un entorno en donde la clase se daba de manera física a uno digital, implica para el maestro de modas un acompañamiento colectivo que sitúa los comentarios en la generalidad de los participantes, permitiendo la retroalimentación de todos los procesos y un aprendizaje individual para el alumno, esta es una de las ventajas en la virtualidad, en lo presencial la retroalimentación es individual. En la materialización de la obra, el boceto de las primeras propuestas de indumentaria el profesor se convierte en observador, esto lejos de ser una mera dificultad, permite que cada uno de los estudiantes deba ser más consciente de su propio proceso y autonomía, ya que es él mismo quien se ve obligado a resolver las dificultades que el proceso técnico de construcción de sus propuestas le vayan significando, y así lograr la constitución de su obra en la medida de sus posibilidades. Es aquí donde se da el aprendizaje, la autonomía, una evolución cognitiva y una conexión bidireccional entre el educador y sus alumnos (Barrera y Guapi, 2018)

En esa medida, es fundamental el manejo de fuentes que se utilizan para la recolección de la información, tanto teórica como técnica y lúdica, asegurando los detonantes claves para involucrar al estudiante, que en este caso refiere al "reggaetón" y la creación de nuevas masculinidades en la indumentaria de cuarto semestre, (Fig. 3), en quinto es el tema de "Opulencia sin abundancia" que indaga sobre el barroco y el art nouveau, se conecta con los intereses de los jóvenes y esto hace que se involucren de manera activa en el desarrollo de la obra creación y lo que la virtualidad permite en el espacio de clase, para la comprensión de los objetivos que se quieren alcanzar en el desarrollo de la asignatura, el cual no puede únicamente postularse, sino que debe ser construido por medio de la ejemplificación de referentes visuales, donde cobra protagonismo la imagen al volverse una presentación digital, pero a su vez con la libertad que el ejercicio distante propicia y los referentes individuales definen para la actividad creativa, que se vuelve por tanto cada vez más amplia.



Fig. 3 - Reggaetón masculino. Creación Estudiantes Cuarto Semestre de Modas. 2020

Otro aspecto fundamental a tener en cuenta es el acompañamiento emocional a los estudiantes, pero que en el ejercicio remoto se ve trastocado porque se excluye de la presencia física que, para el caso del diseño de modas, representa un acompañamiento desde los primeros esbozos de las ideas, visualiza textiles y moldes como referencia, entre muchos otros. Esto se evidencia en la medida en que se realizan ejercicios de conceptualización, el profesor también apoya una maduración emocional que propicie el manejo de la frustración y el fracaso (Goleman, 1998) derivado de esa imposibilidad del acompañamiento físico y que para el estudiante puede significar que su proceso formativo no se desarrolla correctamente. En Tributo Digital con el tema del reggaetón, el docente lleva al grupo de estudiantes por la exploración del cuerpo desde la comprensión del suyo propio, porque es para este que el diseño de modas tiene una razón de ser, además de ser la única herramienta de la que dispone en una realidad cercana para entender su propio cuerpo.

Con relación a la virtualidad, es importante reconocer que es un panorama nuevo en términos de educación para aquellos educadores que hasta el momento habían llevado siempre su proceso de manera presencial, en donde aun siendo el guía, modifica su relación con la enseñanza comprendiendo que el cuerpo ya no es tan fuerte como sistema de comunicación, sino que las herramientas de las que debe hacer uso son otras, narrativas digitales mucho más concretas que llevan al alumno de modas por la exploración y diversificación de productos que se relacionan no solo con el cuerpo, sino con la composición del mensaje visual e icónico y que en consecuencia modifican los contenidos de su espacio de enseñanza-aprendizaje. Así entonces los contenidos deben ser basados en información muy precisa, pues los espacios de preguntas en su función técnica, es decir del hacer, pasan a un segundo plano, ya que que no existe la posibilidad del ejemplo o acompañamiento tácito para su resolución,

pero genera otras dinámicas en cuanto a la experimentación tanto del intento por resolver las dudas como de los ejercicios a realizar, permitiendo en todo caso un reconocimiento de otros espacios virtuales para la educación y donde el aspecto más académico de las prácticas educativas se relacionan con las maneras de aprender en otras instancias, por medio de videos documentales, tutoriales y demás que se hacen para que el estudiante tenga una guía práctica y rápida donde consultar de nuevo su información de clase, significando en todo caso que el aprendizaje involucra nuevos procesos y por tanto enriquece el ejercicio creativo (García, 2020).

La gamificación, es el concepto que relaciona la didáctica, la lúdica, el reto creativo y el uso de herramientas tecnológicas, junto con el conocimiento que el profesor de diseño de modas pone en el aula para enriquecer el proceso creativo que es fundamental en Tributo Digital, puesto que propicia que los alumnos alcancen una simbiosis entre el trabajo colectivo y el individual, pues reconoce la injerencia de los referentes de los que ha hecho uso por medio de los recursos virtuales pero lo traduce de manifiesto a su propio ejercicio creativo. En este sentido, se emplea el collage con la reorganización y reinterpretación de conceptos en cuarto semestre, el uso de las cartas de siluetas de alta moda desarrolladas por la profesora del programa para hacer su propuesta de bocetos en la asignatura de quinto semestre, y conceptos de intervención textil con recursos como la sublimación para sexto semestre son herramientas realizadas especialmente para Gamificar en modas. Según Romero, Torres y Aguaced (2017) la importancia de la gamificación radica en dar un factor interactivo y potenciador en el trabajo grupal, situación que se conecta con la manera como el orientador en modas articula su clase con los recursos didácticos, lo cual propicia el hecho de que gamificar es generar estímulos para incrementar la cantidad de ramificaciones neuronales y sinapsis en el momento en el cual se da el aprendizaje, que es el objetivo que persigue el educador. Por ello, todas las experiencias vividas por el estudiante se interiorizan y definen su hacer como un ejercicio cotidiano. Por su parte Aznar, Raso, Hinojo, y Romero (2017) en su investigación sobre la percepción de 197 profesores frente a la educación en España y América Latina para identificar el potencial de la gamificación, en español también conocida como ludificación, encontraron que es una herramienta que propicia estímulos positivos para trabajar con los estudiantes con mayor ánimo y disposición, donde su mayor ventaja radica en la vinculación que tiene el estudiante no solo con el juego físico como estrategia de aprendizaje sino con los retos, dificultades y actividades que se realizan por medio de un dispositivo digital, situación que inquieta y vincula a la generación de estudiantes de diseño de moda, comprendiendo cada vez que los estímulos son importantes para el proceso cognoscitivo en el aula, porque genera una relación importante con las emociones a la hora de darse el proceso de creación.

Con relación al proceso de aprendizaje y apropiación de la información, la interactividad que se da en el espacio virtual propicia el juego de posibilidades y el uso de la información para poder realizar las actividades del aula mediadas por el profesor de modas y que ésta se ponga en práctica a partir del experimentar a través de los sentidos, de esa manera la gamificación cumple su objetivo como activador de posibilidades de pensamiento (Secadas, 2018) para alcanzar los objetivos del hacer

creativo, los cuales se van definiendo en la medida que la participación colectiva asume su participación activa en el desarrollo conjunto, definiendo nuevos recursos en el aprendizaje significativo, la oportunidad de documentar resultados desde otras perspectivas, y fortalecer las competencias para que los estudiantes sean más autónomos (Borras, 2015).

Dicho lo anterior, este tipo de aprendizajes es el que logran los estudiantes con el evento de Tributo Digital en el desarrollo de sus propuestas de obra creación, que los lleva a desarrollar habilidades en el campo de la ilustración digital, toma de fotografías, edición y exploración de escenarios estéticos para exponer sus obras (Fig. 4). Entonces, las herramientas didácticas diseñadas para orientar las asignaturas de creación en el programa, son una clara señal de la migración del espacio físico a lo digital en la búsqueda de formas para enseñar a los estudiantes universitarios y cómo los profesores deben adaptarse a esas nuevas dinámicas del contexto, estos cambios implican la manera como se articula la institución, el docente, los estudiantes, el entorno y los recursos digitales para llegar a consolidar los procesos creativos.



Fig. 4 - Traje de Art Nouveau. Creación Estudiantes Quinto Semestre de Modas. 2020

Sobre la práctica pedagógica y creativa

Los retos pedagógicos planteados anteriormente determinan una serie de discusiones profundas sobre las diversas formas en las que la pedagogía y la didáctica se establecen en los entornos académicos universitarios, sobre todo en momentos como el actual, en el cual las variables relacionadas con un panorama completamente digital determinan la manera como se pueden comprender las dinámicas que confluyen en la enseñanza y el aprendizaje, en la moda particularmente, la dependencia

de la materialidad en los procesos técnicos, productivos y comerciales, requiere reconsiderar los procesos y productos que resulten de la enseñanza y el aprendizaje disciplinar, por tanto se hace necesario particularizar sobre dichos procesos desde los campos de arte y la creación, para garantizar la aparición de ideas divergentes y disruptivas.

A su vez las interacciones pedagógicas que se proponen entre la comunidad académica, requieren de entornos que garanticen sosteniblemente el desarrollo de los procesos de creación y la realización de los productos resultados de los mismos, este escenario incluye la consideración de aspectos físicos, sociales y culturales que según Flecher y Grose (2014) convierten al estudiante en un comunicador que comprende las dinámicas resultantes de su ejercicio de creación. En el caso particular de la contingencia global, la aceleración de las acciones de cambio y la modificación de casi todas las variables que componen el sistema educativo implican comprender, repensar y garantizar una aplicación que probablemente desde los escenarios digitales garanticen la emergencia de nuevas dinámicas educativas fomentadas particularmente desde la creación, como lo plantea Julián De Zubiría (2019) se tornan relevantes estos procesos creativos y la relación con la sostenibilidad, porque su planteamiento sobre el desfase entre la realidad social y los sistemas educativos, en su mayoría ineficientes e inadecuados, no responden a los tránsitos que la academia debería recorrer, esto quiere decir que la educación no puede desligarse de las necesidades propias del contexto y así mismo los contenidos que emergen de las aulas deben responder con los retos que el momento histórico requiere.

Así entonces, en pro de evidenciar las ganancias obtenidas en el proceso de las prácticas pedagógicas asociadas a Tributo, se hace necesario mencionar que la comprensión de la diversidad de perfiles de la comunidad académica, fue fundamental al momento de establecer los procesos de creación que permitieron la generación de resultados finales. La clasificación establecida para comprender las dinámicas sucedidas en torno a las prácticas de creación construidas en el marco de las estrategias pedagógicas y acciones didácticas fueron:

En primer lugar, la existencia de ideas de creación primarias coordinadas por una parte del equipo de profesores, con mayor conciencia creativa y con la intencionalidad de constituir acciones de formación que generaran resultados de creación ajustados a las variables pedagógicas y los entornos digitales. En el caso concreto de Tributo Digital, un grupo de docentes que conceptualizan sobre las formas de presentar los resultados del proceso académico de semestre en redes sociales, las características de los productos de creación y los escenarios de validación de los mismos.

En segundo lugar, se consideran las interacciones de profesores y estudiantes al momento de generar ideas de creación, las discusiones relevantes para las comunidades involucradas alrededor de la moda y sus realidades en el entorno digital garantizaron mayor conciencia sobre los procesos de creación. Además, articular la sostenibilidad que según UNESCO (2020) implica brindar educación de calidad, y acceso gratuito en materia de enseñanza, es una necesidad inminente e implica incorporar en las aulas las reflexiones sobre los compromisos que el diseño y la moda tienen con las generaciones que nos precederán y que gracias al entorno digital se

hicieron más activas.

En tercer lugar considerar la producción y la réplica como parte del ejercicio de creación, en donde las acciones definidas para las prácticas asociadas en cada uno de los espacios académicos del programa se logran masificar, influyendo en los productos que emergen de las interacciones académicas relacionadas con los entornos creativos, que como lo menciona Kenneth Berger (2007) hace parte de las habilidades para sobrevivir en el mundo contemporáneo, en donde el conocimiento común se configura en espacios donde la réplica establece procesos enraizados culturalmente.

Esta división de acciones y momentos es fundamental en la medida en que por una parte considera el carácter orgánico de la investigación creación, que se define desde la práctica y con estructuras hermenéuticas soporta la acción creativa como un proceso con rigor investigativo, y por otra parte involucra a los estudiantes y profesores en sus postulados creativos, de manera que se logró estructurar una especie de organigrama que constituye acciones estratégicas en un primer equipo profesoral que define el carácter y las metodologías pedagógicas para los espacios de clase, un segundo equipo de estudiantes y profesores que construyen las lógicas didácticas que desde las disciplinas creativas son necesarias para el contexto y finalmente un tercer equipo que piensa cómo se masifican las ideas de creación y se establecen en el pensamiento colectivo a través de métodos de diseño. En la (Fig. 5) Traje Diseño Experimental. Creación Estudiantes Séptimo Semestre de Modas. 2020.



Fig. 5 - Traje Diseño Experimental. Creación Estudiantes Séptimo Semestre de Modas. 2020

En ese orden de ideas, la sostenibilidad propuesta no implica pensar exclusivamente en el transcurrir de los escenarios físicos pedagógicos a los digitales, sino que por el contrario, permite la construcción de otras maneras de pensar, enseñar, diseñar y divulgar los procesos académicos y sus resultados, como lo manifiesta Salcedo (2014) la transformación de los procedimientos como se configura la moda que en este caso corresponden a la generación de productos u obras de creación, porque para el proceso pedagógico y de creación establecido en Tributo Digital se da valor significativo a las experiencias estéticas que menciona Walter Benjamin (1973) como acontecimientos ceremoniales que contribuyen a la constitución de obras con un carácter investigativo real y desligado de banalidades que se pueden asociar a miradas poco complejas que se fomenten en la investigación creación.

Conclusiones

Desde los procesos de creación, la otredad permite la revaloración del cuerpo, poniendo de manifiesto la distancia que representa el hecho físico y su reflejo en el escenario digital, que lejos de ser una dificultad, propicia nuevas nociones en cuanto al hacer, porque el cuerpo se multiplica hacia los referentes que define para su acto creativo y de esa manera diversifica las representaciones simbólicas en la creación de atuendos de moda. Quiere decir que reconoce al otro desde la diversidad de conocimientos y saberes, pero comprende que el propio cuerpo es quien le da validez a esos referentes, permitiendo además la configuración de nuevas estructuras de participación colectiva, posibilitando formas divergentes de validación de los procesos creativos y pedagógicos que asumen y reemplazan la presencialidad del cuerpo.

De igual manera desde las prácticas pedagógicas y creativas que se dan en Tributo Digital, la vinculación de la gamificación para desarrollar estrategias de formación en creación al interior del programa, se evidencia en el ejercicio de entender datos, reorganizar e interpretar las ideas, esto lleva a la necesidad de análisis, por ejemplo del fashion films que da apertura a nuevas prácticas asociadas a otros campos o la generación de nuevas historias que se ajusten a los requerimientos estéticos de la obra creación y lo que busca el mercado de la moda; mientras los recursos para hacer siluetas los conduce a desarrollar obras que se reconfiguran en otras dimensiones, en tanto, se constituyen colecciones de beachwear que involucran los requerimientos del consumidor y se articula con los rasgos de la cultura que ponen de manifiesto el protagonismo de las imágenes, todo este tipo de creaciones se orientan, y se sustentan en una plataforma digital.

Una de las reflexiones generadas en este artículo, se enmarca en la necesidad de fomentar dinámicas de creación activas y conscientes, en donde las construcciones conceptuales provenientes de las artes sean más explícitas en el desarrollo del procesos de diseño y se fomente la constitución de reflexiones y acciones disruptivas en las comunidades académicas, por medio de estas propuestas epistemológicas que consideren a su vez posibilidades creativas sin residuos que contribuyan a la sostenibilidad como un nuevo campo de conocimiento para la moda y los proce-

sos de diseño, que para el caso de Tributo permitió comprender que el hacer refiere también un compromiso de sostenibilidad que no solo incluye las implicaciones ambientales, sino cómo ésta debe hacer parte de la masificación de la información y en consecuencia con la posibilidad de que lo digital pueda interferir en el campo de la moda. Ésta consideración pareciera estar masificada, pero se constituye en paradigma en la medida en que, solo con la aparición del entorno digital como resultado de la transformación de todas las variables de los procesos académicos universitarios a consecuencia de las dinámicas instauradas en el periodo de contingencia internacional, se hizo necesario considerar la migración de los procedimientos pedagógicos a entornos digitales, la inclusión de didácticas acordes con las generaciones contemporáneas y sus implicaciones en la dinámica de interacción de la comunidad de profesores y estudiantes en los espacios académicos involucrados.

En prospectiva se encuentra que la moda es cambiante como la sociedad, lo que significa que tanto los procesos del hacer técnico y conceptual para las instituciones que forman los profesionales en ella, deben generar espacios pedagógicos y didácticos que se ajusten a las variables del contexto social, económico, político, cultural y estético, para dar respuesta a las exigencias de los avances tecnológicos donde se desarrollan, de manera que tanto los estudiantes como docentes generen relaciones de sentido acordes con el momento histórico donde se instauran.

Referencias

ARBAIZA, R. F. y Huertas, G. S. (2018). **Comunicación publicitaria en la industria de la moda: branded content, el caso de los fashion films**. Revista de Comunicación. [en línea], vol 17, n.º 1. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-09332018000100002.

AZNAR, D. I; Raso. S. F; Hinojo. L. M. A; Romero, D. de la G. J. J. (2017). **Percepciones de los futuros docentes respecto al potencial de la ludificación y la inclusión de los videojuegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje**. Educar, [en línea], Vol. 53, n.º 1, pp. 11-28, <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/v53-n1-aznar-diaz-et-al>.

BARONE, T. y Eisner, E. (2006) **arts-Based Educational Research Gramáticas de la creación**, George Steiner <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/01/gstgram.pdf>.

BENJAMIN, W. (1973). **La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica**. (1936) en Discursos interrumpidos I. Madrid: Taurus.

GERGEN, K. J. (2007). **Construccionismo social- aportes para el debate y la práctica**. Bogotá-Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes.

BARRERA, R. V. F. y Guapi, M. A. (2018): "**La importancia del uso de las plataformas virtuales en la educación superior**", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (julio 2018). Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/07/plataformas-virtuales-educacion.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1807plataformas-virtuales-educacion>.

BORRAS, Gené. O. (2015). **Manual de Fundamentos de Gamificación**. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de: http://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf.

CASTELLS, Manuel (2000). **La era de la información: economía, sociedad y cultura. Segunda Edición**. Versión traducida Carmen Martínez Gimeno y Jesús Alborés.

COSTA, L and Laurenio, J. (1985). **Social Representation and Mimesis New Literary History**. Vol. 16, No. 3, On Writing Histories of Literature , pp. 447-466. De Zubiría.

SAMPER, J. (2019). **Los retos a la educación en el siglo XXI**. Universidad de Guadalajara.

ESCOBAR, E. (1996). **El poder heurístico del arte**. ISSN 0210-8259, N.º. 66, págs. 91-109.

FACUNDO, Ángel, (2004). **La virtualización desde la perspectiva de la modernización de la educación superior: consideraciones pedagógicas**. Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento Vol. 1, n.º 1.

FALCÓN, M. (2008). **Anotaciones sobre identidad y "otredad"**. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/131350169/Anotaciones-Sobre-Identidad-y-Otredad-doc-Marzo08-01>

FLETCHER, K. y Grose, L. (2012). **Gestionar la sostenibilidad en la moda**. Barcelona: Blume.

GARCÍA, Natalia (8 de abril de 2020). **Nuevas tendencias en la educación virtual**. Revista de educación virtual. Recuperado de: <https://revistaeducacionvirtual.com/archives/3306>.

GOLEMAN D. (1998). **La inteligencia emocional**. Recuperado de: https://www.academia.edu/36785342/La_Inteligencia_Emocional_-_Daniel_Goleman.pdf.

GONZÁLEZ Villarruel, A. (2005). Esteban Krotz, **La otredad cultural**, entre utopía y ciencia, México, FCE-UAM, Iztapalapa, 2002, 495 pp. Dimensión Antropológica, 33, 133-137. Recuperado a partir de <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/dimension/article/view/3185>.

GUTIÉRREZ, Alba. (1996) **Imagen y conocimiento**, la mimesis como categoría

universal. Universidad de Antioquia. Estudios de Filosofía No.13. Pp. 113 -140.

HERNÁNDEZ García, I. (2013). **La creación artística y su relación con la investigación y la innovación**. XII Congreso "La Investigación en la Pontificia Universidad Javeriana", durante el conversatorio sobre la creación artística en la Pontificia Universidad Javeriana. Recuperados de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15163/Hernandez-Garcia.pdf?sequence=2>.

JIMÉNEZ Vélez, C. A. (2008). **El juego nuevas miradas desde la Neuropedagogía**. Bogotá: Editorial Magisterio.

KLEIN, J. (2010). **WHAT IS ARTISTIC RESEARCH?**. Akademie der Wissenschaften. Gegenworte 23. Berlin.

LÓPEZ, Maria. (2012). "**El impacto ambiental del fash fashion pronta moda**". Revista Académica e Institucional, Arquetipo de la UCP, 4: Páginas 71 a 79.

NOGÚE-FONT, A. (2020) **Indagaciones sobre los Procesos de Creación Artística desde la Práctica**. Arte, Individuo y Sociedad 32(2), 535-552 Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/66018/4564456553111>.

MITCHAM, C. (2001). "**Dasein versus design: the problematics of turning making into thinking**," International Journal of Technology and Design Education, vol. 11, no. 1, 27–36.

OSORIO, C. (2002). **La educación científica y tecnológica desde el enfoque en ciencia, tecnología y sociedad**. Aproximaciones y experiencias para la educación secundaria. Revista Iberoamericana de Educación Número 28. Páginas 61-81. Madrid, España.

PINEDO, R. García, N, Cañas. M (2018). **Thinking routines across different subjects and educational levels**. Eds. SCINFOPER, 2017, pp. 237–243.

ROMERO, R. L. M; Torres, T. A; Aguaded, I. **Ludificación y educación para la ciudadanía. Revisión de las experiencias significativas**. Educar, [en línea], 2017, Vol. 53, n.º 1, pp. 109-28, Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/v53-n1-romero-torres-aguaded> [Consulta: 3-02-2020].

SALCEDO, E. (2014). **Moda ética para un futuro sostenible**. Barcelona: Gustavo Gili

SECADAS, M. F. (2018). **Las definiciones del juego**. Revista de pedagogía. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/2-Las-Definiciones-del-Juego.pdf>.

SULLIVAN, G. (2010). **Art Practice as Research: Inquiry in Visual Arts**. Thousand Oaks. Londres.

SULLIVAN (2004) la práctica del arte puede reconocerse como una forma legítima de investigación y que la indagación puede localizarse en la experiencia del taller **ART AS AWAY OF KNOWING**. McDougall 2011 https://www.exploratorium.edu/files/pdf/cils/Art_as_a_Way_of_Knowing_report.pdf.

TISHMAN, S y Palmer P. (2005). **Pensamiento Visible**. Leadersh. Compass, pp. 4–6

UNESCO. (27 de julio de 2020). La UNESCO se asocia a Technovation para presentar un programa gratuito de enseñanza tecnológica en línea de 5 semanas dirigido a las niñas de 5 países Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/unesco-se-asocia-technovation-presentar-programa-gratuito-ensenanza-tecnologica-linea-5-semanas>

ZAMBRANO U., H. Marcelo. (2016). **La investigación en el arte - la relación arte-ciencia**. Una introducción. INDEX Revista de arte contemporáneo. 110-116. ard

Submetido em: 16/10/2020

Aceito em: 03/12/2020

Myriam Lemonchois³

Les activités pratiques artistiques¹ en arts plastiques²

As atividades artísticas práticas em
artes plásticas

Artistic practical activities in art
education

Résumé

Tout le monde s'accorde pour mettre les activités pratiques au cœur des enseignements artistiques. La présence ou non d'une dimension « artistique », « esthétique » ou « poétique » est une question qui hante ces enseignements. Comment peut-on être sûr qu'une telle dimension y soit présente en particulier durant les activités pratiques en atelier ? La démocratisation des arts est la finalité principale visée par les enseignements artistiques pratiques depuis le début du 19^e siècle, et la dimension artistique y est assurée par le développement de l'imagination créatrice et sa caution des milieux artistiques, tout comme nos enseignements contemporains. Cet article propose de décrire la place accordée à la dimension artistique dans les activités pratiques, par les programmes d'arts plastiques français et québécois au primaire ou au secondaire et plus largement dans les enseignements du dessin aux 19^e et 20^e siècles. Constatant les limites des pratiques et des recherches francophones quant aux activités pratiques artistiques, nous concluons sur la présentation d'exemples de recherche pour développer une didactique des activités pratiques artistiques, qui nous paraît indispensable, à ce que nous appelons une culture expérientielle esthétique.

Mot-clés: Arts plastiques. Histoire de l'enseignement des arts. Processus de création.

Abstract

Everyone agrees to put practical activities at the heart of artistic teaching. Whether or not there is an "artistic", "aesthetic" or "poetic" dimension is a question that haunts these teachings. How can we be sure that artistic dimension is present, in particular during practical workshop activities? Since the early of the 19th century, democratization of arts has been the main aim of practical artistic education, the artistic dimension is ensured by the development of creative imagination and its support from artistic circles, just like our contemporary teachings. This article proposes to describe the place given to the artistic dimension in practical activities, by French and Quebec plastic arts programs at elementary and secondary levels and more generally in the teaching of drawing in the 19th and 20th centuries. Noting the limits of French-speaking practices and research with regard to practical artistic activities, we conclude with the presentation of research examples to develop a didactic of practical artistic activities, which seems essential to us, to what we could call an aesthetic experiential culture.

Key-words: Visual arts. History of art education. Creative process.

¹ Le terme « pratique » en arts plastiques renvoie à ce qu'autrefois s'appelait le style de l'artiste, nous utiliserons « activités pratiques » pour éviter les confusions.

² Les « arts plastiques » se donnent au secondaire en France et les arts visuels au primaire ; au Québec, c'est l'inverse. L'expression choisie ici est « arts plastiques ».

³ Professora Titular do Departamento de Didática da Universidade de Montreal. Doutorado em Ciências da Educação, Université de Paris 8: Saint-Denis. França2002 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1814-8543>, e-mail: myriam.lemonchois@umontreal.ca.

Resumo

Todos concordam que as atividades práticas estejam no cerne do ensino artístico. A presença ou não de uma dimensão « artística », « estética » ou « poética » é uma questão que paira sobre esta área de educação. Como se pode ter certeza que uma dessas dimensões está presente durante as atividades práticas no ateliê ? A democratização das artes é a principal finalidade do ensino artístico na prática, desde o início do século XIX, e a dimensão artística é garantida pelo desenvolvimento da imaginação criativa e o suporte dos meios artísticos, conforme nosso ensino contemporâneo. Este artigo se propõe a descrever o lugar atribuído à dimensão artística nas atividades práticas pelos programas de artes plásticas franceses e quebequenses no ensino fundamental e mais amplamente na formação em desenho, nos séculos XIX e XX. Constatando os limites das práticas e das pesquisas francófonas quanto às atividades práticas artísticas, concluímos com a apresentação de exemplos de pesquisa para desenvolver uma didática das atividades práticas artísticas, o que nos parece indispensável ao que chamamos de cultura experiencial estética.

Palavras-chave: Artes plásticas. História da educação artística. Processo de criação.

Introduction

Les spécialistes en arts plastiques dans les collèges français insistent sur la place essentielle des activités pratiques en atelier et sur l'importance de leur discipline à cet égard (EDUSCOL, 2016). Au Québec, le programme scolaire précise que ces activités doivent constituer au moins deux tiers des cours, les activités d'appréciation ajoutées en complémentarité (Gouvernement du Québec, 2006). De nos jours, tout le monde s'accorde pour mettre les activités pratiques au cœur des enseignements en arts plastiques.

La dimension « artistique » rejoint la dimension « poétique » d'un texte et la dimension « esthétique » d'une expérience. C'est la trace du rêveur élaborée dans la consistance des mots par le poète et celle des éléments visuels par l'artiste (LEMONCHOIS, 2002). Quel que soit le terme utilisé, il est difficile d'en saisir les contours, la littérature sur les arts et la poésie est prolifique sur le sujet sans jamais parvenir à être exhaustive (MARX, 2011). Les activités pratiques artistiques se différencient des autres pratiques par leur dimension artistique. La présence ou non d'une dimension « artistique », « esthétique » ou « poétique » est une question qui hante nos enseignements actuels en arts plastiques. Quand était-il des enseignements du dessin aux 19^e et 20^e ?

Le début des activités pratiques artistiques à l'école

La recherche sur les pratiques des artistes s'est développée dans les universités francophones, grâce à l'entrée des artistes dans les années 1970 et 1980 (LEMERISE ; RICHARD, 1998). En revanche, elle a débuté plus tôt dans les pays anglo-saxons. John Ruskin est en 1863 le premier artiste à occuper une chaire d'histoire de l'art et à instituer des activités pratiques artistiques¹ en milieu universitaire en complémentarité aux enseignements théoriques (EFLAND, 1990). Les activités pratiques artistiques sont au cœur de la volonté de démocratisation des arts depuis le début du 19^e siècle.

Pestalozzi visait, à travers l'enseignement du dessin, la démocratisation de l'art, trop longtemps « entre les mains du petit nombre d'élus qui [en] avaient le temps et le loisir » (PESTALOZZI, 1801², p. 145). Aux États-Unis, une « croisade pour les arts » est lancée (Marzio, 1976), les activités pratiques artistiques sont étendues aux milieux universitaires et à d'autres milieux. De nombreux artistes publient des manuels pour vulgariser la pratique du dessin (MARZIO, 1976) ; dès 1870, les futurs enseignants du primaire reçoivent une formation pratique du dessin afin de pouvoir divulguer cet enseignement pratique à leurs élèves (EFLAND, 1990). Les activités pratiques artistiques sont présentes depuis longtemps dans les milieux scolaires nord-américain.

L'enseignement du dessin au 19^e avait des caractéristiques identiques aux enseignements d'arts plastiques actuels : ils visaient le développement de l'imagination

¹ Ruskin proposait un enseignement du dessin en commençant par les masses de couleurs pour aller ensuite vers les détails (EFLAND, 1990).

² Les dates de publication originale des textes appartenant au corpus historique. Plusieurs traductions et éditions impliqueront en mise en pages diverses.

et de la créativité; ils étaient conçus et animés par des enseignants-artistes, et dès la fin du siècle, ils ont fait l'objet de nombreuses recherches. Son histoire est riche d'exemples multiples, elle trouve ses sources chez Pestalozzi (1801).

L'enseignement du dessin au 19e et le développement de l'imagination créatrice

Pour former un citoyen capable de pratiquer et d'apprécier les arts, Pestalozzi (1801) est le premier à proposer un enseignement pratique du dessin. Pour le concevoir, il applique des principes cartésiens : décomposer le tout en éléments simples, puis aller vers le complexe. Sa méthode de dessin comprend des découpages précis en étapes facilement applicables dans une classe. Inspirée de Rousseau, sa méthode propose de partir du développement conjoint de l'œil, de la main et de l'esprit, pour ensuite aborder des apprentissages plus complexes, tel que l'artistique. Dans la méthode de Pestalozzi, la dimension artistique n'est pas la préoccupation première. Elle vise le développement de la raison et commence par la formation de l'esprit et elle est commune aux apprentissages artistiques et aux apprentissages calligraphiques. Mis au service d'autres fins qu'artistiques, l'enseignement du dessin semble de pas se soucier de la présence ou d'une dimension artistique dans les activités pratiques. Pourtant Pestalozzi (1801) vise explicitement le développement de l'imagination, en insistant même sur ses dimensions créatrices.

Descartes avait attribué à l'imagination deux facultés : une faculté reproductrice d'images déjà vues et une faculté créatrice de nouvelles images par association des images mémorisées. Chez Descartes, le développement de l'imagination est essentiel au développement du logos. L'imagination est la folle du logis chez Pic de la Mirandole, en revanche, pour Descartes elle n'est pas totalement inutile à l'esprit. Attribuer le développement de l'imagination à des activités pratiques ne semble pas suffire pour y garantir la présence d'une dimension artistique.

La définition cartésienne de l'imagination est inévitable. Elle ne peut être rejetée d'un revers de main car elle attribue des facultés créatrices à l'imagination. Les manuels de dessin du 19e siècle proposaient des exercices pour le développement de l'imagination, par exemple des dictées de dessin pour favoriser la mémoire des formes et des arrangements (SMITH, 1878). Le développement de la mémoire visuelle est un objectif commun à la géométrie et aux arts plastiques. À cet enseignement du dessin dans les écoles, on a reproché plus tard de ne demander aux élèves « que d'arriver à rendre l'objet sous des formes mathématiques exactes » (PELLISSON, 1909, p. 29). En revanche, les dictées de dessin de Smith (1878) sont des dictées de formes géométriques, elles pourraient être des dictées de formes artistiques. C'est le processus de création adopté par Vik Muniz (1996) dans *Best of life*, une série de dessins dictés par les souvenirs de ses amis.

L'enseignement du dessin au 19e siècle n'a pas été qu'au service de l'industrie comme on l'affirme souvent. Il visait la démocratisation des arts et le développement de l'imagination créatrice. Il s'assurait de sa dimension artistique, tout comme les

écoles de nos jours le font, en recrutant des artistes pour la conception de manuels et l'animation d'activités artistiques pratiques.

L'enseignant-artiste

De nos jours, au Québec, les enseignants en arts plastiques suivent un parcours de formation d'artiste professionnel, auquel s'ajoute une formation pédagogique. En France, les futurs enseignants sont recrutés sur leur pratique artistique et leurs compétences pédagogiques. Les compétences disciplinaires attendues des enseignants en arts plastiques sont du même niveau que celles exigées aux artistes professionnels en fin de formation. L'enseignement des sciences implique des activités pratiques en laboratoire, on n'attend pas de l'enseignant dans cette discipline d'avoir les compétences d'un chercheur professionnel.

Au Québec, les baccalauréats en enseignements autres qu'artistiques, le disciplinaire et pédagogique sont répartis plus équitablement. Si toutes les disciplines, y compris l'histoire de l'art, peuvent être confiée à n'importe quel enseignant, seuls les arts ne pourraient l'être qu'à ceux qui ont une formation dans leur disciplinaire plus élevée que les autres dans la leur. Exiger des compétences disciplinaires d'ordre professionnel plus élevé en arts plastiques que dans les autres disciplines est une tradition qui remonte au Moyen-Âge : l'artiste est un artisan qui forme son apprenti. De nos jours, les enseignements pratiques en arts plastiques ne sont plus réservés aux artistes mais sont toujours donnés uniquement par des artistes.

Pestalozzi (1801) a conçu son enseignement du dessin en collaboration avec un artiste, Hermann Krüsi³. Inspiré par les théories éducatives de Pestalozzi, Rodolphe Töpffer (1799-1846) – considéré comme l'inventeur de la bande dessinée – a réduit l'apprentissage du dessin à celui de la ligne, les autres éléments tels la couleur, étant inutiles parce que trop complexes et trop éloignés de la finalité première de l'école qui était selon lui l'apprentissage de la langue.

L'enseignement du dessin au 19^e fut conçu et animé par des artistes, en revanche il ne souciait pas en premier lieu de la présence d'une dimension artistique dans les pratiques. Cette présence ne peut être garantie par le statut d'artiste de l'enseignant, même si ses pratiques pédagogiques sont le fruit de recherches, comme nous allons le voir maintenant.

Les recherches en enseignement des arts

Dans les écoles américaines, les activités pratiques artistiques du dessin ont fait l'objet de recherches dès 1882 avec la création de la première association d'enseignants spécialistes des arts, l'*Art Teacher's Association*, qui organisait chaque année un colloque où les enseignants partageaient leurs pratiques (EFLAND, 1990). J. P. Ha-

ney⁴ (1908) en a présenté un large panel au premier colloque mondial à Londres en 1908. À ces recherches sur l'enseignement du dessin, se sont ajoutées les recherches sur le développement graphique de l'enfant (BARNES, 1897 ; 1902).

Les premières recherches sur l'enseignement des arts s'inscrivent dans un besoin de repenser l'éducation énoncée dans les écoles progressives comme développement de l'enfant et d'une société démocratique. Elles adaptent l'enseignement du dessin aux nouvelles théories de l'enfant (EFLAND, 1990). Pour penser les activités pratiques de dessin, les écoles progressives en art s'inspirent de Franz Cizek, et de sa méthode pour favoriser l'expression artistique (MALVERN, 1995). Liberté, spontanéité, expression sont préconisées, aucun apprentissage artistique particulier n'est visé. Les activités pratiques sont un lieu d'épanouissement, leur dimension artistique n'entre pas en considération. Ayant démissionné de son poste de professeur en éducation pour exercer le rôle de directeur de l'éducation artistique de la Fondation Barnes, Dewey (1926) a critiqué durement l'enseignement de Cizek, le qualifiant de stupide.

Des écoles progressives, nous avons gardé la pédagogie par projet de Kilpatrick (1918) pour concilier activités intellectuelles et activités pratiques. Cette pédagogie a été adaptée aux arts plastiques par B. A. Gaillot (1997). Elle met l'élève en situation pratique mais ne l'invite pas à une posture particulière, c'est pourquoi les programmes d'enseignement des arts plastiques en France et au Québec prescrivent une démarche à suivre dans un processus créatif.

Le processus créatif

La démarche de résolution de problème dans les écoles françaises (EDUSCOL, 2016) n'est pas la même que la démarche de création issue des recherches de Goselin (1991) dans les écoles québécoises. En revanche, ces deux démarches ont une source commune, l'essai *The art of thought* (WALLAS, 1926), qui a contribué au développement d'une didactique des arts centrées sur le développement de la créativité (CHAINÉ, 2012).

Les théories de la création apparues à la fin du 19^e siècle ont défini une faculté commune aux artistes et aux scientifiques, l'imagination créatrice (RIBOT, 1900 ; BERGSON, 1907). Ces auteurs ont attribué aux scientifiques et aux artistes, l'usage commun de l'intuition, et ont permis les comparaisons entre la démarche de création des scientifiques et celle des artistes. Graham Wallas (1926) est le premier à présenter une démarche de création en quatre étapes : préparation, incubation, surgissement et vérification.

Wallas (1926) a inséré dans la démarche scientifique, entre préparation et vérification, une étape de création identique à celle de l'artiste : l'incubation des idées et leurs surgissements. Cette étape d'incubation est associée à une vacance de l'esprit après une étape de préparation qui consiste à questionner une problématique de manière étendue et ensuite à entreprendre le travail de collecte et de vérification des

⁴ Superviseur de l'éducation de la ville de New-York, James P. Haney reprend les idées de Ruskin et favorise la diffusion des reproductions d'œuvres d'art dans les écoles de New York.

données scientifiques (WALLAS, 1926).

Tel que définie par Wallas (1929), l'étape de création est dépourvue d'activité particulière, ni en sciences, ni en arts. L'exemple de Poincaré et des mouches sur un morceau de foie sert à illustrer la posture dans un moment créatif : une forme de vacance de soi, qui pour Poincaré, correspond à un moment de loisir, en dehors du laboratoire, dans sa vie privée. L'étape de création est réduite à une étape dont on ne sait jamais rien. Par ailleurs, dans ce modèle, les activités pratiques du scientifique sont uniquement d'ordre scientifique (préparer, vérifier), chaque discipline scientifique définissant ses propres méthodes, le moment créatif est un moment à part, quelque part dans les limbes, tant il paraît indicible.

La démarche de création de Wallas (1929) a inspiré les démarches préconisées par les programmes français et québécois, même si elles diffèrent et ne portent pas le même nom.

Les démarches de création en France et au Québec

En France, le programme d'arts plastiques préconise d'adopter une démarche de résolution de problème (EDUSCOL, 2016). Lors du concours d'entrée, les futurs enseignants doivent démontrer une expertise de la démarche de résolution de problème dans leurs activités pratiques d'artiste en expliquant leur intention artistique en amont de l'élaboration et en justifiant son résultat (Marszal, 2019). Dans la démarche de résolution de problème des programmes français, nous retrouvons la démarche de création du scientifique décrite par Wallas (1929) : l'imagination créatrice s'exerce après une étape de préparation et en amont du moment d'élaboration.

De l'autre côté de l'Atlantique, la démarche de création préconisée dans les écoles québécoises a été formulée par Pierre Gosselin, dans sa thèse de doctorat (1991). Elle s'inspire d'Anzieu (1981)⁵ qui reprend la démarche de création en quatre étapes de Wallas (1929), en la redéfinissant en cinq : saisissement, distanciation, recherche d'un moyen d'expression, composition et formation de compromis, exposition au public. Anzieu (1981) adapte le modèle de Wallas (1929) en plaçant l'intuition en premier avant le travail de la raison et ajoute une étape d'élaboration justifiée par le fait que la création artistique a pour la réalisation d'un artefact. L'étape d'« exposition au public » rejoint l'étape de vérification de Wallas (1929), puisque c'est le moment où l'œuvre est jugée. Gosselin (1991) a réduit le modèle d'Anzieu à trois étapes : une étape d'inspiration, une incubation suivie d'un saisissement ; une étape de distanciation qui consiste à préparer ses moyens d'expression et à élaborer sa réalisation et enfin, une étape de distanciation qui correspond à l'étape d'exposition au public, de fin du travail de création.

Chez Anzieu (1981), l'inspiration est une étape tout d'abord passive : le créateur subit le saisissement, celui-ci advenant de manière intuitive, spontanée, englobant l'individu, devenu alors prisonnier d'une *Inquiétante étrangeté* (FREUD, 1919). Elle est

⁵L'ouvrage d'Anzieu (1981) reprend beaucoup des éléments de l'ouvrage, *De l'art à la mort*, du psychanalyste, Michel de M'Uzan (1977).

suivie de la distanciation, des actions qui permettent de sortir du saisissement et d'y mettre du sens (FREUD, 1919; ANZIEU, 1981, GOSSELIN, 1991). Le modèle de la démarche de création intervertit les deux premières étapes de Wallas (1929) : l'étape d'incubation précède l'étape de préparation. C'est sa seule différence avec le modèle de la résolution de problème préconisé en France, le même défaut peut lui être reproché : négliger les activités pratiques et leur potentiel artistique.

Klee (1956) affirmait que l'étape d'inspiration n'était qu'une étape de pré-création, la création ne commençant vraiment que lorsque l'artiste entre en relation avec les matériaux. La didactique des arts plastiques doit revoir ses modèles du processus de création pour choisir des modèles où les activités pratiques sont le lieu principal d'apprentissage d'une dimension artistique. D'autres modèles du processus de création existent tel celui d'Ilharguy (2008) qui le décrit comme la construction d'un complexe intentionnel au fur et à mesure des contraintes matérielles.

Les activités pratiques artistiques et la recherche en enseignement des arts

Il existe peu de recherches francophones sur l'éducation artistique (CHOPIN, 2019), sauf au Québec où les recherches sur l'enseignement des arts plastiques sont plus nombreuses (LEMONCHOIS, 2017a), mais elles sont centrées principalement sur la démarche de création au programme. En Suisse, la formation pédagogique des étudiants des écoles d'arts appliqués étant confiée depuis peu à des facultés d'éducation, de nouvelles avenues de recherche seraient possibles (MILI, 2019).

La dimension artistique est la « transcendance » dans l'objet matériel et dans son créateur ou son interprète (GENETTE, 1994). La dimension artistique est à la fois dans la démarche de l'artiste et dans des particularités de l'artefact. L'approche formaliste identifie la dimension artistique d'une œuvre uniquement dans ses éléments de contenu. Langage plastique et techniques interviennent lors de la fabrication de n'importe quel objet, sans lui apporter pour autant ce qu'on peut appeler une dimension « artistique ». Les Ready made de Duchamp possèdent une dimension artistique donnée par leur exposition dans un musée.

Même si Duchamp veut dénoncer « le caractère rétinien » de l'art (KRAUSS, 1989, p. 5), il ne nie pas la dimension artistique des artefacts, tel le Grand verre, brisé par lors de son transport et dont il aime les fêlures qui ne ressemblent pas seulement à du verre cassé, par leur forme et leur architecture (DUCHAMP, 1958). Certes insuffisante, l'approche formaliste ne peut pas être éliminée totalement pour concevoir des activités pratiques artistiques.

Christo et Jeanne-Claude considèrent que les propriétés des toiles d'emballage sont aussi importantes que la démarche de questionnement de l'art auprès des institutions publiques, parce que le tissu influence le travail de composition, « formes, couleurs, proportions se cristallisent pendant l'élaboration » (MILLET, 1995, p. 19). Les « affordances » regroupent les caractéristiques significatives ou utiles qui offrent à leurs utilisateurs diverses possibilités d'action (GIBSON, 1977). En design numérique,

les affordances des interfaces graphiques doivent être claires et univoques pour que les usagers en repèrent de manière « intuitive » la fonctionnalité (TURNER, 2008). Dans le design d'objet, attribuer des caractéristiques artistiques et fonctionnelles à des objets est aussi important qu'adopter une démarche de création (WAKKARY ET AL., 2015).

En création musicale numérique, par exemple, les affordances sonores et les affordances technologiques sont des acteurs intrinsèques du processus de créativité qui permettent de façonner et d'orienter les activités pratiques et intellectuelles dans le processus de création (STRACHAN, 2012). En enseignement des arts plastiques, les activités pratiques ont pour but principal d'amener les élèves à explorer les affordances des matières, des outils et de ses gestes pour donner une dimension artistique à son artefact.

Le concept d'affordance permet de centrer l'enseignement des arts plastiques sur des activités pratiques artistiques dont le but est de l'amener à explorer et exploiter les affordances des matériaux, outils, etc. mis à sa disposition et de les sélectionner en fonction de leur potentiel. Certes les potentialités d'un objet dépendent des éléments qui la caractérisent (forme, couleur, texture, poids...) mais ces potentialités ne peuvent devenir que si elles sont perçues. Le concept d'« affordances » permet de prendre en considération l'émergence d'une dimension artistique pas seulement en fonction de la posture de l'artiste mais aussi en fonction des caractéristiques des éléments matériels à sa disposition en termes de potentiel à exploiter.

Gibson (1977) a montré que la faculté à explorer et exploiter des affordances se développe et que son développement facilite les activités pratiques reliées au travail de ces affordances, en enseignement du design, des chercheurs s'appuient sur ses travaux et définissent le mode de production de connaissances nécessaire à l'exploration et l'exploitation d'affordances comme un knowing-in-practice (GHERARDI, 2000), des material speculations (WAKKARY et al., 2015) ou encore un design dialogue (STOOPS; SAMUELSON, 1983). De notre côté, nous définissons ce qui est l'« intelligence de l'œil » (PERKINS, 1994) qui explore et exploite les affordances dans les activités pratiques artistiques comme un ensemble de facultés où se jouent également raison, imagination et sensibilité (LEMONCHOIS, 2017b).

Dans une approche de l'enseignement des arts plastiques qui ne veut pas nier le passé, nous optons pour une définition de l'imagination à la fois comme l'association d'images déjà vues de Descartes, l'inconscient de Freud et la rêverie poétique de Bachelard (1960). De même la sensibilité possède plusieurs facettes : nos perceptions sensorielles ; notre vécu affectif plein de souvenirs, et nos repères culturels, pleins d'une expérience mémorable qui a donné une couleur particulière à notre sensibilité en modelant nos goûts et nos intérêts (LEMONCHOIS, 2017b).

Conclusion

Depuis le début du 19e siècle, un même souci habite l'enseignement des arts: développer des pratiques artistiques transposables à la vie quotidienne et partagées

par tous. Les acteurs de l'école ont toujours été conscients de l'importance de développer l'imagination et la créativité à cette fin. Ils se sont toujours assurés de la présence d'une dimension artistique grâce au recrutement d'un double profil : des enseignants qui sont aussi des artistes. En revanche, nous pouvons douter de la présence effective de cette dimension artistique dans des activités qui ont pour objectif premier le développement d'apprentissages transversaux ou dans d'autres disciplines.

Les démarches prescrites dans les programmes scolaires français et québécois s'assurent d'une dimension artistique dans les étapes en amont et en aval des activités pratiques. Elles définissent une démarche dans sa globalité, mais pas ce qui est au cœur de la création, les activités pratiques artistiques (KLEE, 1956). Si l'art est entré dans les écoles depuis longtemps, les activités pratiques sont toujours déconsidérées au regard des activités intellectuelles, les activités pratiques artistiques n'étant pas différenciées des autres. Souvent les arts trouvent une justification scolaire légitime dans leur contribution au développement de compétences autres qu'artistiques. Cette posture dessert la possibilité d'une dimension artistique dans les activités pratiques artistiques.

D'une manière générale, les écoles peinent toujours à sortir des modèles de transmission de savoirs. Même lorsqu'elles adoptent comme les écoles françaises et québécoises, une approche par compétences des enseignements, elles continuent de négliger ce qui devrait être leur principale source d'apprentissage, les activités pratiques, en particulier les activités pratiques artistiques source de ce que nous appelons une culture expérientielle esthétique.

La crise du Covid a révélé que, privées de leurs activités habituelles, de nombreuses personnes ont pris le temps de lire des articles scientifiques, de s'informer, d'autres non ; et que l'application des règles sanitaires n'est pas facile pour tous. Du côté des arts et plus généralement du rapport esthétique à soi et au monde, il en est de même, certains se sont lancés dans le bricolage, la cuisine, la danse ou la création artistique, d'autres non. Cette crise a révélé combien les cultures expérientielles scientifique et esthétique sont deux cultures essentielles de nos jours et combien elles sont inéquitablement partagées, y compris chez les plus cultivés.

Pour favoriser un partage démocratique des cultures expérientielles essentielles à notre vie, nous pensons que l'école doit se décentrer de la numératie et de la littératie et cesser de toujours détacher les apprentissages des pratiques pour les transmettre principalement dans des activités intellectuelles (faire des exercices de maths ou des dictées en français). Nous faisons l'hypothèse que les enseignements en arts plastiques contribuent au développement d'une culture expérientielle artistique et plus largement esthétique, s'ils visent en premier lieu, le développement d'apprentissages à partir d'activités pratiques avec une dimension artistique (esthétique, poétique). La recherche en enseignement des arts devrait, selon nous, développer ce volet encore trop peu abordé.

Références

- ANZIEU, Didier. **Le Corps de l'œuvre**: essais psychanalytiques sur le travail créateur. Paris : Gallimard, 1981.
- BACHELARD, Gaston. **La poétique de la rêverie**. Paris : Presses Universitaires de France, 1960.
- BARNES, Earl. **The art of little children**. Pedagogical Seminary, v. I, p. 302-307, 1895.
- BARNES, Earl. **Studies on children's drawings**. Studies in Education, vol. 2, 1902.
- BERGSON, Henri. **L'évolution créatrice**. Paris : Félix Arcan, 1907.
- BORDEAUX, Marie-Christine ; KERLAN, Alain. **L'éducation artistique et culturelle. Enjeux épistémologiques et enjeux politiques de l'évaluation**. Paris : Ministère de la culture / Presses de Sciences Po, 2019.
- CHAINED, Francine (Ed.). Créativité et création en éducation. **Éducation et francophonie**, 40(2), 2012.
- CHOPIN Marie-Pierre. **L'éducation artistique est-elle un domaine d'étude pour les sciences de l'éducation en France?** Communication dans le cadre du CONGRÈS de l'AREF, 3-5 juillet 2019, Bordeaux. (non publié).
- DEWEY, John, (1926). Individuality and experience. **Journal of the Barnes Foundation**, II (1), p. 1-6, 1926.
- DUCHAMP, Marcel. **A conversation with Marcel Duchamp and James Johnson Sweeney**. New York : National Broadcasting Co., 1958.
- EDUSCOL. **Faire la différence entre problème et question; construire des problématiques et problématiser**. Paris : Ministère de l'éducation, 2016. [consulté le 10 juin 2020, <https://eduscol.education.fr/cid111696/ressources-d-accompagnement-arts-plastiques-c4-pour-aller-plus-loin.html>].
- EFLAND, Arthur. **A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts**. New York: Teachers College Press, 1990.
- FREUD, Sigmund. *Das Unheimliche*. **Imago: Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften**, tome V 1919, pp. 297-401.
- GAILLOT, Bernard-André. **Arts plastiques, éléments d'une didactique critique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

GENETTE, Gérard. **Immanence et Transcendance**. Paris: Le Seuil, 1994.

GHERARDI, Silvia. Practice-based theorizing on learning and knowing in organizations. **Organization**, 7(2), p. 211-223, 2000.

GIBSON, James J. The theory of *affordances*. In SHAW, Robert; BRANSFORD, John D. (Eds.), **Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology** (pp. 67-82). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1977.

GOSSELIN, Pierre. **Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire**. Thèse de doctorat, Université de Montréal. (non publiée), 1991.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **Programme de formation de l'école québécoise, préscolaire-primaire**. Québec: Gouvernement du Québec, 2006.

HANEY, James Parton. Decoration of Schools and Schoolrooms. **Municipal Affairs**, 3(4), p. 672-686, 1899.

HANEY, James Parton. **Art education in the public schools of the United States**. A symposium prepared under the auspices of the american committee of the third international congress for the development of drawing and art teaching. Londres August, 1908. New York: American art annual.

ILHAREGUY, Éric. Créativité, contraintes et mise à l'épreuve d'intentions artistiques. In FOISY, Suzanne ; THERIEN, Claude ; TREPANIER, Josette (Eds.). **L'expérience esthétique en question: enjeux philosophiques et artistiques**. Paris: L'Harmattan, 2005. p. 61-75.

KILPATRICK, William Heard. **The project method**. New York: Columbia University, 1918.

KLEE, Paul. **Das Bildnerische Denken**. Bâle: Schwabe Verlag, 1956.

KRAUSS, Rosalind. Le clin d'œil de l'instant. **Les Cahiers du Musée National d'Art moderne**, n° 27, p. 5-9, printemps 1989.

LEMERISE, Suzanne ; RICHARD, Moniques. **Les arts plastiques à l'école**. Montréal ; Éditions Logique, 1998.

LEMONCHOIS, Myriam. **Pour une éducation esthétique**. Sensibilité et formation du discernement. Paris : L'Harmattan, 2002.

LEMONCHOIS, Myriam. Enjeux et défis de la didactique des arts plastiques au primaire. Dans EL EUCH, Sonia ; GROLEAU, Audrey ; SAMSON, Ghislain, (Eds.), **Les didactiques**

: **bilans et perspectives**. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2017a.

LEMONCHOIS, Myriam. **Approche sensible, imaginaire et raisonnée du langage plastique**. Montréal : Éditions JFD, 2017b.

MALVERN, Sue. Inventing « Child Art »: Franz Cizek and Modernism. **British Journal of Aesthetics**, n° 35, p. 262-272, 1995.

MARSZAL, Patricia. **Rapport de jury. Concours externe en arts plastiques du second degré**. Paris : ministère de l'Éducation, 2019.

MARX, William. La véritable catharsis aristotélicienne. Pour une lecture philologique et physiologique de la Poétique. **Poétique**, n° 166, p. 131-154, 2011.

MARZIO, Peter. **The Art Crusade: An Analysis of American Drawing Manuals, 1820-1860**. Washington, DC: Smithsonian Institution Press, 1976.

MILI, Isabelle. Quels champs de recherche sur l'éducation artistique en Suisse ? **Communication** dans le cadre du CONGRÈS de l'AREF, 3-5 juillet 2019, Bordeaux. (Não publicado).

MILLET, Catherine. Christo et Jeanne-Claude, l'emballage du Reichstag. Interview de Christo et sa femme Jeanne-Claude Laurent. **Art Press**, n° 203, p. 18-27, juin 1995.

M'UZAN, Michel de. **De l'art à la mort**. Itinéraire psychanalytique. Paris : Gallimard, 1977.

PELISSON, Maurice. La réforme de l'enseignement du dessin. **La revue pédagogique**, vol. 54, pp. 22-40, Janvier-Juin 1909. https://www.persee.fr/doc/revpe_2021-4111_1909_num_54_1_5753

PERKINS, David. **The intelligent eye: learning to think by looking at art**. Harvard University, 1994.

PESTALOZZI, Johann H. **Comment Gertrude instruit ses enfants**. Albeuve: Castella, 1801.

RIBOT, Théodule. **Essai sur l'imagination créatrice**. Paris: Félix Arcan, 1900.

SMITH, Walter. **Teachers' Manual for Freehand Drawing in Primary Schools**. Miller & Co. Educational Series, 1878.

STOOPS, Jack D.; SAMUELSON, Jerry. **Design dialogue**. Worcester, MA: Davis Publications, 1983.

STRACHAN, ROBERT. *Affordances*, stations audionumériques et créativité musicale. **Réseaux**, n° 172, p. 120-143, 2012.

TURNER, Phil. Towards an account of intuitiveness. **Behaviour & Information Technology**, 27(6), p. 475-482, 2008.

WAKKARY, Ron; ODOM, William; HAUSER, Sabrina; HERTZ, Garnet; LIN, Henry. (2015). Material Speculation: Actual Artifacts for Critical Inquiry. **Proceedings of The Fifth Decennial Aarhus Conference on Critical Alternatives**, August 2015, p. 97-108. <https://doi.org/10.7146/aahcc.v1i1.21299>.

WALLAS, Graham. **The art of thought**. London: Jonathan Cape, 1926.

Submetido em: 24/09/2020

Aceito em: 31/10/2020

Susano Correia¹

Fim dos tempos nos corações, isolados

End of time in the hearts, isolated

Fin de los tiempos en corazones,
aislados

Resumo

“Fim dos tempos nos corações, isolados” é um ensaio visual composto por texto e 08 imagens feitos durante a pandemia mundial de covid-19 em isolamento social. As pinturas e desenhos foram inspirados em temas existenciais muito abordados na filosofia de Friedrich Nietzsche e aqui ganham vazão como razão e importância de fazer arte - para si e para todos, principalmente em tempos adversos.

Palavras-chave: Isolamento. Pintura. Desenho. Existencialismo.

Abstract

“End of Time in the hearts, isolated” is a visual essay composed of text and 08 images made during the global pandemic covid-19 in social isolation. The paintings and drawings were inspired by existential themes that are widely discussed in the philosophy of Friedrich Nietzsche, and here they gain significance as a reason and importance of making art - for themselves and for everyone, especially in adverse times.

Key-words: Isolation. Painting. Drawing. Existentialism.

Resumen

“Fin de los tiempos en corazones, aislados” es un ensayo visual compuesto por texto y 08 imágenes hechos durante la pandemia mundial del covid-19 en aislamiento social. Las pinturas y dibujos se inspiraron en temas existenciales que son ampliamente discutidos en la filosofía de Friedrich Nietzsche y aquí se revelan como la razón y la importancia de hacer arte, para si mismo y para todos, especialmente en tiempos adversos.

Palabras clave: Aislamiento. Pintura. Dibujo. Existencialismo.

¹ Artista visual graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2015). Trabalha com desenho, gravura e pintura e usa meios democráticos (como a internet) para expor seus trabalhos ao grande público. <http://lattes.cnpq.br/2411329373812918> | contato@susanocorreia.com.br <https://www.susanocorreia.com.br/>

Fim dos tempos nos corações, isolados

Todos os desenhos e pinturas aqui apresentados foram feitos durante o período de isolamento social em virtude da pandemia. Durante o isolamento, a melancolia nietzschiana bate à porta, e diz:

“Não me sejas cruel, Melancolia,
se em teu louvor a minha pena empenho,
em vez de cabisbaixo, todavia,
jazer como o eremita sobre um lenho.
[...] mergulha ao fundo,
para iluminar o abismo da existência. (NIETZSCHE, p.33)”.

Talvez não haja muitos caminhos e nem solução. Em meu processo, mesmo que isolado, penso e tento fazer uma arte que se aproxime mais do público, que crie um diálogo com esse público. O texto a seguir saiu de meu diário, inquieto. As imagens de meu coração, inquieto. Busco por uma “arte popular” e aqui explico o meu porquê.

Na minha opinião a grande arte deve ser popular. Não porque tenho problema com a erudição, mas porque acredito de verdade que é possível ser profundo, simples, preciso, delicado e ainda assim popular. E que isso é, na verdade, mais difícil e sofisticado. Se não há motivo que justifique a arte, pelo menos, que também não haja para que ela não exista então.

Estamos errados caminhando para um abismo qualquer? É claro que sim. De todas as maneiras possíveis. O fim dos tempos é iminente, coletivo, individual e irreduzível. Ninguém salva ninguém. Você pode me falar da sua dor: eu simplesmente não ligo. Posso te falar da minha: você também não liga. Mas se por acaso cantar lindamente sua dor, é possível que o mundo inteiro chore. E nessa hora cada um chora sua própria dor. Compartilhamos, e tudo fará mais sentido. E fará mais sentido até para não fazer sentido algum.

Se a questão fosse “por quê?”, caberia sempre o mesmo nada. Que seja sempre pelas coisas que não precisam de porquês. Para que um dia possamos ser mais rebuscados, eruditos e mesmo assim sermos populares, pois as pessoas estarão prontas para isso - ou quem sabe, nós artistas descobriremos, os idiotas de outrora éramos nós.

Eu acho que um artista deve tocar corações. Tocar como um cego toca um objeto e o descobre. Tocar como um músico toca seu instrumento. Tocar, tocar, tocar... Seja lá como for. Dê um sentido novo e interessante para isso e não deixe de tocar os corações. E se encontrar um coração vazio, faça dele uma maldita ocarina e continue tocando.



Fig. 1 - Susano Correia, "homem morando onde não lhe cabe mais", 2020. Pintura óleo sobre tela, 88cm x 115cm. São Paulo, Brasil. Fonte: Acervo do autor.



Fig. 2 - Susano Correia, "retrato da angústia", 2020. Pintura óleo sobre tela, 45cm x 66cm. São Paulo, Brasil.
Fonte: Acervo do autor.

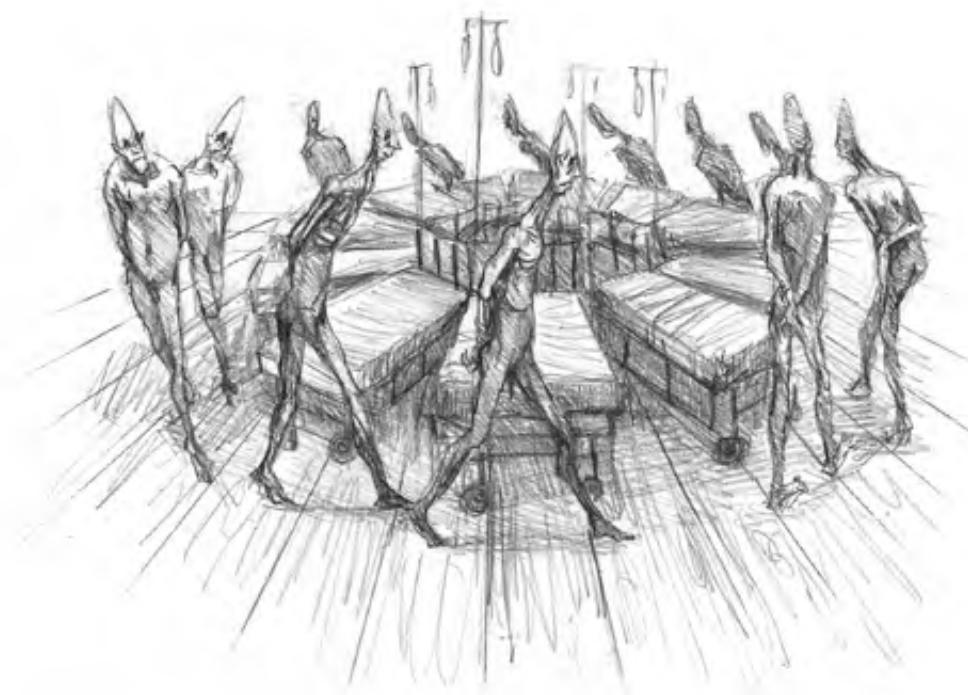


Fig. 3 - Susano Correia, "a dança da cadeira, com leitos", 2020. Desenho, 29,7cm x 21cm. São Paulo, Brasil. Fonte: Acervo do autor.

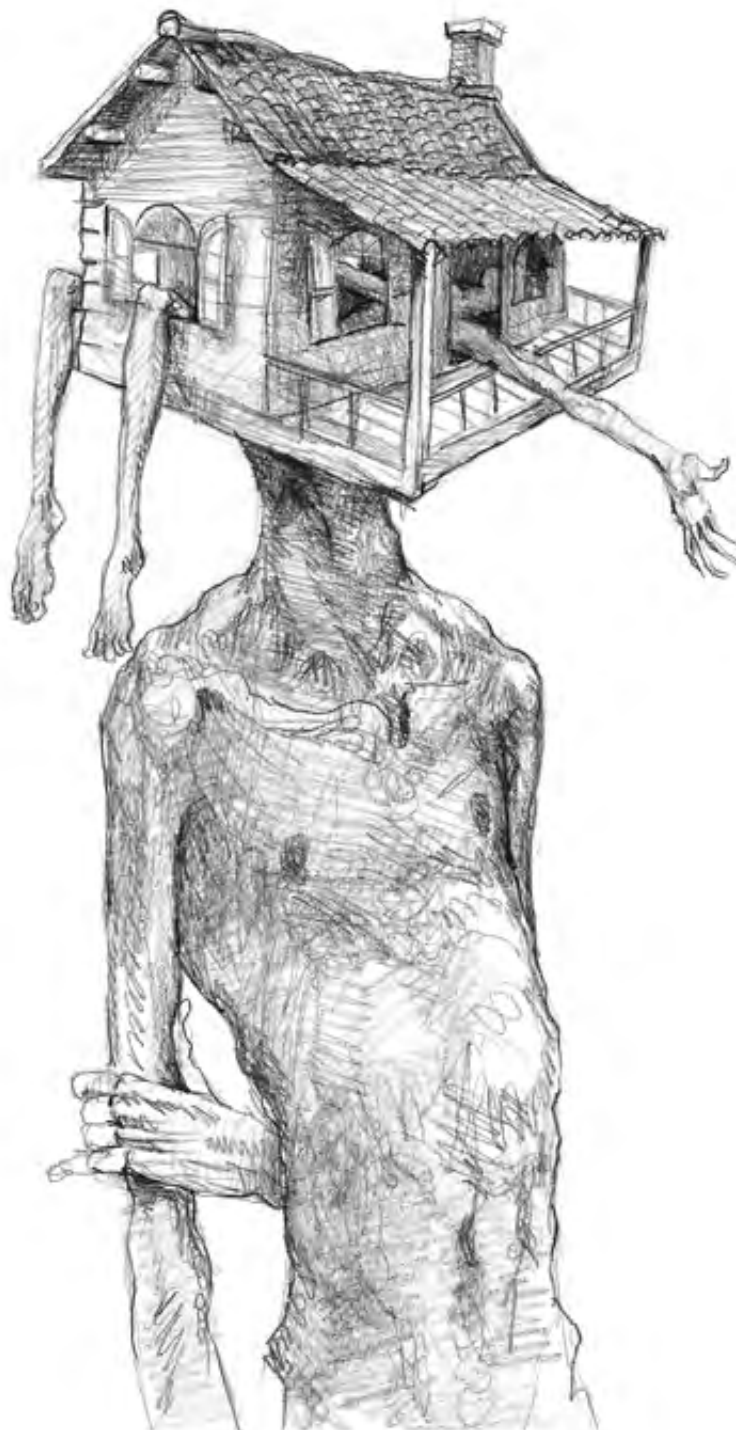


Fig. 4 - Susano Correia, "homem morando numa pequena e desconfortável ideia de si mesmo", 2020. Desenho, 29,7cm x 21cm. São Paulo, Brasil. Fonte: Acervo do autor.



Fig. 5 - Susano Correia, "insônia", 2020. Desenho, 29,7cm x 21cm. São Paulo, Brasil. Fonte: Acervo do autor.



Fig. 6 - Susano Correia, "oroboros", 2020. Desenho, 29,7cm x 21cm. São Paulo, Brasil. Fonte: Acervo do autor.



Fig. 7 - Susano Correia, "pobre homem levando seu coração de trouxa", 2020. Pintura óleo sobre tela, 88cm x 104cm. São Paulo, Brasil. Fonte: Acervo do autor



Fig. 8 - Susano Correia, "homem errando um lindo gesto de amor, por pouco", 2020. Pintura óleo sobre tela, 84cm x 110cm. São Paulo, Brasil. Fonte: Acervo do autor

Referências

NIETZSCHE, Friedrich. **À Melancolia - uma antologia poética**. Edição Especial. São Paulo: Spleen Editora. 2019.

CORREIA, Susano. **Diário de um pintor: a penúltima pétala**. São Paulo: Ed. do Autor, 2020.

Submetido em: 01/12/2020

Aceito em: 10/12/2020

Carlos Alberto Donaduzzi¹

Aqui e lá: fotografias de um mundo hiperconectado

Here and there: photographs about
the hyperconnected world

Aquí y Allá: fotografías de un mundo
hiperconectado

Resumo

Esse ensaio possui como base a apresentação da série autoral de fotografias "Aqui e lá", realizada através de chamadas de vídeo. A intenção dessa produção poética e do texto que a acompanha é de analisar a ideia de um modo de existência virtual, de uma sociedade cada vez mais dependente de telas e imagens e, o papel da tecnologia nesse contexto.

Palavras-chave: Fotografia. Hiperconexão. Isolamento. Tecnologia.

Abstract

This essay is based on the presentation of the series of photographs made through video calls "Here e There". The intention of this poetic and text is to analyze the perception of a virtual mode of existence. The study proposes a critical analysis of the society increasingly dependent on screens and images and the role of technology in this context.

Key-words: Photography. Hyperconnectivity. Isolation. Technology.

Resumen

Este ensayo se basa en la presentación de la serie de fotografías realizada mediante videollamadas "Aquí y allá". La intención de esta producción es analizar la percepción de un modo de existencia virtual, de una sociedad cada vez más dependiente de las pantallas e imágenes y el papel de la tecnología en este contexto.

Palabras clave: Fotografía. Hiperconexión. Aislamiento. Tecnología.

¹Fotógrafo - Artista Visual. Doutorando em Artes Visuais pelo PPGAV/UFRGS. Prática artística em fotografia, atualmente buscando discutir sobre o paradoxo real/virtual. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4795822282876222> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4044-8259> E-mail: dzzcarlos@gmail.com

Estamos todos sozinhos agora. Estamos todos separados, presos dentro das paredes de nossas próprias casas, a versão do século 21 do anacoreta medieval. A cidade fervilhante está trancada, ou em breve estará. O distanciamento social é vital, mas isso não é fácil. Um dos custos inevitáveis será o aumento da nossa solidão. (LAING, 2020, tradução nossa)¹

No dia 13 de março de 2020 foi anunciado o início da quarentena na cidade de Santa Maria – RS, local onde estava quando os números relativos ao contágio do novo coronavírus (COVID-19) começavam a aumentar em todo o Brasil. A partir desse dia, apenas serviços essenciais passaram a funcionar e talvez esse tenha sido o primeiro e único período onde a grande maioria da população brasileira acatou aos pedidos dos órgãos de saúde para permanecerem em suas casas.

Aos poucos, nosso vocabulário e hábitos diários começaram a sofrer adaptações. Do surto inicial que acabou com os papéis higiênicos até os primeiros e depois rotineiros usos das máscaras em locais públicos. Isolados, passamos a viver dentro das novas condições que o mundo nos indicava. A vida em aparente suspensão, as horas passando lentamente e tudo quase sempre igual dos dois lados das janelas.

Não saí de casa por 45 dias. Nos primeiros dias não consegui fazer nada além do que ler notícias sobre a pandemia e depois, conforme a compreensão de que a realidade não voltaria a ser como antes mesmo que um, dois ou três meses se passassem, desliguei o despertador do meu telefone e passei a tentar me desprender dos horários e dos nomes dos dias. Assim, após alguns nasceres e pores do sol, e depois de tanto olhar para as mesmas paredes, móveis, eletrodomésticos e cômodos da casa, comecei a fotografar os movimentos das cortinas quando o vento soprava sobre elas, as luzes geométricas do sol que desenhavam as paredes, a cama desarrumada após o amanhecer e a xícara com o café de cada dia, mas sempre em ângulos diferentes, tentando buscar uma nova visão do mesmo.

Passei a pensar sobre o ato fotográfico, de como um trabalho pode ser alterado, influenciado ou ressignificado por um isolamento necessário. Fiz alguns experimentos, fotografei cenas de isolamento a partir do Google Street View² procurando nas imagens disponibilizadas pela plataforma, sem me preocupar se elas falavam sobre o mundo pré ou durante a pandemia, pessoas solitárias em cidades e países para pensar como seria continuar fotografando sem poder sair de casa nesse “novo normal”. Pensei que talvez essa fosse uma maneira de continuar a minha pesquisa em fotografia. Dentro de casa e substituindo a câmera por capturas de tela.

Nesse período, desde março, passei a notar com bastante frequência postagens em redes sociais e artigos em jornais e revistas que se utilizavam direta ou indiretamente de imagens de obras de Edward Hopper para falar sobre os sentimentos que passaram a aflorar em muitas pessoas a partir do início do isolamento. Muitas

¹ No original: “We’re all lonely now. We’re all cut off from each other, trapped inside the walls of our own domestic space, the 21st-century version of the medieval anchorite. The seething city is on lockdown, or soon to be. Social distancing is vital, but that doesn’t make it easy. One of the inevitable costs will be an increase in our loneliness.” (LAING, 2020).

² PERASOLO, João. Fótografo captura imagens de casa para projetar mundo em quarentena. Folha de São Paulo, São Paulo - SP, 6 jun. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/06/de-casa-fotografo-captura-imagens-em-tablet-para-projetar-mundo-em-quarentena.shtml>. Acesso em: 7 jun. 2020.

dessas postagens diziam que agora estávamos todos vivendo dentro de suas pinturas, sozinhos ou acompanhados, entediados e olhando o mundo por através das janelas. Em muitos desses relatos percebi conexões com o que eu havia fotografado e escrito sobre silêncio, solidão e hiperconexão na pesquisa iniciada em 2016 no doutorado em Artes visuais³, ainda que nesse novo contexto, os assuntos possuíam como plano de fundo o cenário da pandemia e como ela está impactando nos modos de vida das pessoas em diferentes lugares do mundo.

Um desses textos foi o artigo “How to be lonely” (Como ser solitário)⁴, 2020, da escritora Olivia Laing, que trazia acompanhado das palavras uma imagem da obra “Nightwalks” (Falcões da noite), 1942, de Hopper. Para a autora, esse óleo sobre tela “encapsula a solidão urbana” (LAING, 2020, tradução nossa)⁵ ao mostrar uma ideia de solidão e isolamento social alienante dentro da multidão de uma grande cidade. Agora, para ela, a atualização para o momento de quarentena e ilustrado através da citação de uma versão contemporânea, modelada em 3D, monocromática e sem personagens de “Nightwalks”, o distanciamento social necessário tende a aumentar de maneira significativa os sentimentos de solidão e restringi-los cada vez mais aos limites das casas de cada um.

Como afirma a pesquisadora Carolina Aguiar, sobre essa reconfiguração que a pandemia trouxe, “... a mediação entre a casa e o mundo exterior passou a ser feita predominantemente por meio de telas e de recursos digitais.” (2020). O trabalho, as aulas, os encontros entre amigos e tantas outras ocasiões foram absorvidas e virtualizadas pela tecnologia. Os aparelhos eletrônicos, as redes sociais e os mundos artificiais que eles permitem acessar, ainda que úteis em vários aspectos nesse momento de distanciamento, passaram também a preencher ainda mais os instantes de intimidade, mediando falas, olhares e nos fazendo ficar e passar os dias diante de telas e atentos as notificações que distraem a nossa atenção.

Até março de 2020 escrevi na tese que desenvolvo sobre a ideia de isolamento do sujeito em si. Alguém que desloca o seu viver preferencialmente para o mundo virtual e online, com avatares, curtidas e seguidores em detrimento ao mundo que fica além da porta de sua casa, aquele com contato nos olhos e em pele com outras pessoas. Chamei esse modo de vida de solidão hiperconectada e ao tentar mostrar os seus exageros através de encenações em formato de fotografias, busquei abordar assuntos que extrapolassem o campo artístico, como as armadilhas tecnológicas⁶ criadas pelas redes sociais para nos mantermos online, assim como os seus efeitos

³ Silêncio e solidão: fotografias de um mundo hiperconectado. Resumo: O trabalho propõe uma reflexão sobre minha produção poética em fotografia desenvolvida no doutorado em Artes Visuais, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAV-UFRGS). A tese parte da percepção de um mundo cada vez mais online e virtual, com relações pessoais mediadas por imagens e aparelhos. “Silêncio e solidão: fotografias de um mundo hiperconectado” é constituída de séries de fotografias de quadro-vivo e experimentos de expansão da imagem imóvel para a imagem em movimento que possuem como referencial artístico inicial a obra de Edward Hopper. Assim, propõe-se através dessa poética e de sua análise crítica uma discussão sobre silêncio e solidão na sociedade contemporânea, onde discute-se o papel da tecnologia e das redes sociais nesse contexto de hiperconexão.

⁴ LAING, Olivia. How to be lonely. The New York Times, [S. l.], 20 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2020/03/19/opinion/coronavirus-loneliness.html>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

⁵ No original: “encapsulates urban loneliness” (LAING, 2020).

⁶ “O algoritmo tenta capturar os parâmetros perfeitos para manipular um cérebro, que, por sua vez, muda em resposta aos experimentos do algoritmo para buscar significados mais profundos; é um jogo de gato e rato baseado em pura matemática. Como os estímulos do algoritmo não significam nada e são verdadeiramente aleatórios, o cérebro não está se adaptando a nada real, mas a uma ficção. Esse processo — de ser fígado por uma miragem imprecisa — é o vício.” (LANIER, 2018, p. 10)

psicológicos e o papel da fotografia nesse mundo soterrado de imagens como menciona Joan Fontcuberta:

... uma poluição icônica que por um lado vem sendo implementada pelo desenvolvimento de novos dispositivos de captação visual e por outro lado, pela enorme proliferação de câmeras – seja como aparelhos autônomos ou incorporados a telefones móveis, webcams e dispositivos de vigilância. Isto nos imerge num mundo saturado de imagens: vivemos na imagem e a imagem vive e nos faz viver. (FONTCUBERTA, 2011)

Essas imagens que nos alimentam sem matar nossa fome, pois seus efeitos são breves, conectam esses dois mundos, o a céu aberto (DUNKER, 2017) e o virtual. O mundo dito real torna-se um ambiente de captura de imagens e um meio de passagem para o virtual, que se sobrepõe em importância, tornando-se o espaço onde essas imagens são distribuídas e consumidas. Os dispositivos eletrônicos – que permitem atravessar para o outro lado – tornam-se imprescindíveis e os sujeitos dependentes de suas funções.

Porém, com a chegada da pandemia as ações cotidianas precisaram ser adaptadas e enquanto eu buscava e tentava falar sobre a desconexão, tudo virou conectividade. Chamadas em vídeo, lives, TV, celular, computador e olhos cada vez mais em direção as telas. Passamos a pular de um aparelho para outro enquanto suas baterias esvaziam no meio de reuniões com falhas de áudio e vídeo, conexões lentas e pausas incompreensíveis. Passamos a conhecer fragmentos da intimidade de desconhecidos através de imagens pixeladas de suas casas que mostram principalmente os tetos de seus quartos, salas, escritórios e cortam seus pescoços em enquadramentos precários e muitas vezes trêmulos.

Desses momentos, comecei a pensar sobre as maneiras de convívio que essas situações impõem, os encontros e as relações entre as pessoas nesse novo normal que nos impede de sair de casa. A partir desse pensamento, marquei previamente com algumas pessoas que de perto ou longe encontram-se todas unificadas pela distância imposta pela pandemia e as fotografei durante pequenos encontros por chamadas de vídeo realizadas através de plataformas como o FaceTime e o Google Meet. De casa, em Santa Maria – RS, encontrei, conversei e fotografei pessoas da mesma cidade, de São Sepé e Porto Alegre, também no Rio Grande do Sul, Curitiba – PR, São Paulo – SP, Aveiro – Portugal e Los Angeles – EUA e ainda, como último registro, realizei um autorretrato. Chamei esse conjunto de 8 fotografias de “Aqui e lá” (Figuras 1 a 8), uma série sobre estar perto e longe.



Fig. 1 - Carlos Donaduzzi, Jéssica Oliveira – São Sepé/RS, Fotografia, Impressão pigmento mineral sobre papel luster, 38 x 25 cm, 2020.



Fig. 2 - Carlos Donaduzzi, Emanuel Monteiro – Curitiba/PR, Fotografia, Impressão pigmento mineral sobre papel luster, 38 x 25 cm, 2020.



Fig. 3 - Carlos Donaduzzi, Mariana Feistauer – São Paulo/SP, Fotografia, Impressão pigmento mineral sobre papel luster, 38 x 27 cm, 2020



Fig. 4 - Carlos Donaduzzi, Valéria Boelter – Aveiro/Portugal, Fotografia, Impressão pigmento mineral sobre papel luster, 38 x 25 cm, 2020.



Fig. 5 - Carlos Donaduzzi, Luigi Genaro – Los Angeles/Estados Unidos, Fotografia, Impressão pigmento mineral sobre papel luster, 38 x 25 cm, 2020.



Fig. 6 - Carlos Donaduzzi, Ronaldo Palma – Santa Maria/RS, Fotografia, Impressão pigmento mineral sobre papel luster, 32 x 32 cm, 2020.



Fig. 7 - Carlos Donaduzzi, Autorretrato, Fotografia, Impressão pigmento mineral sobre papel luster, 38 x 29 cm, 2020.



Fig. 8 - Carlos Donaduzzi, Elias Maroso – Porto Alegre/RS, Fotografia, Impressão pigmento mineral sobre papel luster, 38 x 27 cm, 2020.

Do lado de cá construí cenários que dialogassem e completassem os momentos a serem registrados, deslocando as telas de TV, smartphone e tablet para as posições onde possivelmente estariam essas pessoas – as do lado de lá –, se estivessemos nos mesmos ambientes. Com a intenção de criar em cada fotografia a ideia de espelhamento, onde presenças virtuais se tornassem físicas dentro das possibilidades de se imaginar aparelhos eletrônicos substituindo corpos ausentes, busquei durante o ato fotográfico me posicionar de maneira que pudesse capturar nas imagens os cruzamentos de olhares entre os dois lados das telas, evidenciando a barreira e o atravessamento desse limite físico.

O amanhecer na cama, uma conversa na sala, alguém escovando os dentes, uma refeição, uma música, um autorretrato e um café. “Como está a situação por aí?” foi a frase mais dita em todas as chamadas de vídeo. Busquei abranger cidades diferentes do Brasil e de outros países, e assim intitulei cada fotografia com o nome da pessoa fotografada e sua localização. As fotografias dessa série foram construídas a partir da concepção de quadro-vivo⁷, com cenários, iluminação artificial, encenação de momentos cotidianos e a realidade como base para criar ficções. Ainda assim, este é um trabalho sobre as pessoas, as possíveis interações entre elas e as novas formas de estar presente nesse momento de pandemia.

As telas que aparecem em cada uma das fotografias foram utilizadas com a ideia de amplificar a percepção de que muitas das interações diárias que mantemos há alguns anos já extrapolam a presença física. Por esse motivo, desloquei os aparelhos para diferentes ambientes, para falar sobre uma falsa proximidade que a conectividade aparenta indicar. Queria ver e fotografar as pessoas através das molduras das telas, pois essas nos mostram a distância e artificialidade das interações.

Para seguir esse pensamento, ao fotografar o autorretrato que faz parte dessa série, me posicionei sentado diante de uma televisão que cobre meu rosto, ao mesmo tempo que sua tela mostra uma imagem das minhas costas, como se meu eu de dentro dessa tela estivesse olhando o meu eu que está sentado diante dela. Preso em e entre telas.

Busca-se com essas fotografias propor uma visão sobre hiperconectividade, solidão, isolamento e distanciamento que a pandemia nos impôs. E, pensar sobre o papel da tecnologia nesse contexto, pois como pergunta Olivia Laing em “A cidade solitária: aventuras na arte de estar sozinho”, a tecnologia nos “...aproxima mais um do outro ou nos prende atrás de telas?” (2017, l. 13).

Para Laing, as pessoas passaram a compreender as máquinas, principalmente a partir da popularização dos aparelhos de televisão, como algo capaz de “preencher um espaço emocional vazio” (LAING, 2017, l. 69). A TV tornara-se uma companhia, ver algo ou ouvir alguma voz que permita burlar o silêncio da solidão. Seguindo esse pensamento, pode-se dizer que o fascínio pelas telas que notamos nos dias atuais pode ser uma expansão da percepção das “habilidades mediadoras das máquinas” (LAING, 2017, l. 69), pois desde a popularização da televisão muitas pessoas passaram

⁷ “... fotografia de quadros (tableau photography) ou de quadros-vivos (tableau-vivant photography), [...] a narrativa pictórica se concentra numa única imagem: a fotografia conta toda uma história.” (COTTON, 2010, p. 49).

a esconder-se atrás de telas, passando a encará-las como companhias ou instrumentos para a mediação de comunicação.

Agora, o apelo para as máquinas parece ainda maior. A impossibilidade de estar junto nesse período de pandemia, mesmo que a proximidade física não seja capaz de “dissipar uma sensação de isolamento interno” (LAING, 2017, l. 8), potencializa a ideia de utilizá-las como companheiras para a existência e isso tende a cada vez mais transferir a vida para a sua versão online e virtual.

Mas, será que tudo mudou tanto assim devido ao isolamento necessário da pandemia? Já não nos encontrávamos solitários, isolados e as vezes tentando substituir esse silêncio de alguma ausência pela a alienação de estar sempre com um smartphone conosco por todo lugar em que íamos?

Reclamamos de não poder sair de casa, mas antes disso quantos de nós saíamos e andávamos por aí no automático, robotizados, seguindo o caminho sem olhar para o lado, para o outro, sem reparar nas árvores e no vento que balança suas folhas? Talvez a sensação de suspensão e o impacto da pandemia seja maior porque muitos de nós percebemos que não aproveitamos ou que desperdiçamos parte do tempo que tivemos antes disso tudo.

Agora, dentro de casa, há tanto tempo “sobrando”, pois para muitos de nós os períodos de deslocamento para o trabalho ou outra atividade não existem mais, mesmo assim seguimos sem saber o que fazer com os segundos e minutos que se sucedem nos ponteiros dos relógios. Será que quando for possível abrir a porta para a rua e sair para respirar o ar sem máscaras vamos todos correr porta fora ou vamos parar diante de uma janela, fechar a cortina e olhar mais um pouco de TV ou assistir mais alguma coisa na Netflix enquanto deslizamos *feeds* intermináveis de redes sociais atrás de novidades do mundo lá fora?

Referências

AGUIAR, Carolina. A imagem entre a privatização do público e a publicização da intimidade. **Revista Cult**, São Paulo - SP, 27 ago. 2020. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/a-imagem-entre-a-privatizacao-do-publico-e-a-publicizacao-da-intimidade/>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

COTTON, Charlotte. **A fotografia como arte contemporânea**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

DUNKER, Christian. **Reinvenção da intimidade: políticas do sofrimento cotidiano**. São Paulo: Ubu editora, 2017. e-book (paginação irregular)

FONTCUBERTA, Joan. **Por um manifesto pós-fotográfico** (Tradução: Gabriel Pereira). Studium 36, Campinas - SP, v. 36, p. 117-130, 1 jul. 2014. Disponível em: <https://www.studium.iar.unicamp.br/36/7/#_ftn1>. Acesso em: 10 ago. 2020.

LANIER, Jaron. **Dez argumentos para você deletar agora suas redes sociais**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2018.

LAING, Olivia. **A Cidade Solitária: aventuras na arte de estar sozinho**. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

LAING, Olivia. How to be lonely. **The New York Times**, [S. l.], 20 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2020/03/19/opinion/coronavirus-loneliness.html>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

PERASOLO, João. Fotógrafo captura imagens de casa para projetar mundo em quarentena. **Folha de São Paulo**, São Paulo - SP, 6 jun. 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/06/de-casa-fotografo-captura-imagens-em-tablet-para-projetar-mundo-em-quarentena.shtml>>. Acesso em: 7 jun. 2020.

Submetido em: 25/09/2020

Aceito em: 10/12/2020

Aberta

Adrielle Druciak¹

A arte da *performance* e a estética em Merleau-ponty: rupturas, fronteiras e expressão

The *performance* art and the
aesthetics in merleau-ponty:
disruption, frontier and expression

L'art de la *performance* et de
l'esthétique en merleau-ponty:
rupture, frontières et expression

Resumo

O presente artigo objetiva discutir o fenômeno expressivo da Arte da Performance, a partir dos pressupostos de uma teoria da expressão estética presente na filosofia de Merleau-Ponty. Para tanto, em um primeiro momento reflete-se acerca das noções de ruptura e fronteira presentes na Arte da Performance, à luz do método fenomenológico utilizado por Merleau-Ponty, a *épokhe*; em seguida, intenta-se aproximar a análise dos textos estéticos de Merleau-Ponty, na perspectiva de uma teoria do estilo, e o fenômeno expressivo presente na Arte da Performance. Constata-se que é na análise da potência criativa de re-criar o mundo, identificada na pintura de Cézanne, na linguagem e no enigma da visão, que Merleau-Ponty desenvolve uma teoria estética do estilo. A noção de estilo emerge nos ensaios merleau-pontyanos como capacidade de entrelaçamento de uma dimensão pessoal com uma dimensão universal, ou ainda, como expressão do ser com o mundo. A Arte da Performance enquanto arte de fronteira, híbrida em linguagens e fundada no aqui e agora da corporeidade encarnada, realiza em sua atividade o fenômeno expressivo presente na teoria da expressão estética de Merleau-Ponty.

Palavras-chave: Arte da Performance. Merleau-Ponty. Expressão. Fronteira. Ruptura.

Abstract

This article aims to discuss the expressive phenomenon of *Performance Art*, based on the assumptions of a theory of aesthetic expression present in Merleau-Ponty's philosophy. At first the paper analyses the notions of rupture and frontier present in the *Performance Art*, in the light of the phenomenological method used by Merleau-Ponty, the *épokhe*; and then, it intends to approach the analysis of Merleau-Ponty's aesthetic texts, from the perspective of a theory of style, and the expressive phenomenon present in the *Performance Art*. It is found that it is in the analysis of the creative power of re-creating the world, identified in Cézanne's painting, language and enigma of vision, that Merleau-Ponty develops an aesthetic theory of style. The notion of style emerges in his essays as the capacity of intertwining a personal dimension with a universal dimension, or even as an expression of being with the world. *Performance Art* as a frontier art, hybrid in languages and founded on the here and now of embodied embodiment, conceives in its activity the expressive phenomenon present in Merleau-Ponty's theory of aesthetic expression.

Key-words: *Performance Art*. Merleau-Ponty. Expression. Frontier. Disruption.

¹ Possui Licenciatura e Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Atualmente trabalha na Diretoria de Identidade Institucional da PUCPR. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0091917162239563> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8105-4099> Contato: adridruciak@gmail.com

Résumé

Cet article vise à discuter du phénomène expressif de l'Art de la Performance, basé sur les hypothèses d'une théorie de l'expression esthétique présente dans la philosophie de Merleau-Ponty. Ainsi, dans un premier temps, il se réfléchit sur les notions de rupture et de frontière présentes dans l'Art de la Performance, à la lumière de la méthode phénoménologique utilisée par Merleau-Ponty, a *épokhe*; ensuite, il s'agit d'aborder l'analyse des textes esthétiques de Merleau-Ponty, dans la perspective d'une théorie du style, et du phénomène expressif présent dans l'Art de la Performance. Il apparaît que c'est dans l'analyse du pouvoir créateur de recréer le monde, identifié dans la peinture de Cézanne, dans le langage et l'énigme de la vision, que Merleau-Ponty développe une théorie esthétique du style. La notion de style émerge dans les essais de Merleau-Ponty comme la capacité à entrelacer une dimension personnelle avec une dimension universelle, voire comme une expression de l'être au monde. L'art de la *performance* comme art frontière, hybridé dans les langages et fondé dans l'ici et maintenant de la corporéité incarnée, réalise dans son activité le phénomène expressif présent dans la théorie de l'expression esthétique de Merleau-Ponty.

Mot-clés: Art de la performance. Merleau-Ponty. Expression. Frontière. Rupture.

Introdução

Constantemente a literatura especializada identifica a Arte da *Performance* como uma arte de ruptura. Esta concepção remete-se ao caráter transgressor que a *performance* assume em seu fazer artístico, ao abandonar determinados pressupostos sociais e históricos que acompanham o desenvolvimento da arte, tais como: a noção de obra de arte, a separação entre público-artista, a concepção de autoria, a determinação da espacialidade e a fugacidade temporal, entre outros aspectos. Em seus textos estéticos, Merleau-Ponty ao analisar a arte pictórica, evidencia a dimensão evocativa da arte. Para o autor, o fenômeno expressivo é plural, pois manifesta-se nas diferentes linguagens presentes no mundo, do gesto performático à fala articulada, ou seja, é sempre um sentido de ser que reencontramos sem rupturas totais entre as diferentes formas de expressão. Dessa forma, a Arte da *Performance* vale-se de uma estrutura híbrida entre as linguagens artísticas, da temporalidade do aqui e agora, da espacialidade do cotidiano, da ritualidade das ações, para recolocar a questão acerca da natureza da atividade artística, que é o fenômeno expressivo por excelência. Segundo as teses merleau-pontyanas acerca da expressão artística abordadas neste estudo, não se trata de romper com as artes clássicas, mas de as reinvocar como potência criativa sob a perspectiva do fenômeno expressivo, tendo em vista a relação *quiasmática* do corpo próprio e do ser no mundo.

O presente artigo objetiva discutir o fenômeno expressivo da Arte da *Performance* a partir dos pressupostos de uma teoria da expressão estética presente nos textos *A Dúvida* de Cézanne (1942), *A Linguagem Indireta e as Vozes do Silêncio* (1952) e *O Olho e o Espírito* (1961) de Maurice Merleau-Ponty. Para tanto, articula-se uma relação entre os ensaios estéticos citados com as seguintes obras: *Performance como linguagem* de Cohen (2002) na qual o autor sustenta uma ontologia da *performance* em sua imediata realização; e *A arte da performance de Glusberge* (2005) que busca retomar a história da *performance* destacando sua formação híbrida dentre as linguagens artísticas e a busca expressiva que a prescinde. É possível adiantar que as reflexões estabelecidas pelos teóricos da *performance* aproximam-se das análises estéticas merleau-pontyanas, ainda que de maneiras distintas.

A arte da performance: uma arte de rupturas ou fronteiras?

No capítulo intitulado *Ontologia da Performance: Aproximação entre Vida e Arte*, Cohen (2002) questiona acerca do desígnio da arte e sua potência em representar, recriar ou criar o real ou a realidade. Em seguida, sinaliza que enquanto arte de fronteira e realizadora de um constante movimento de rupturas, a Arte da *Performance* assume questões, caminhos e situações até então não considerados pela arte clássica, evidenciando os tênues limites entre a arte e a vida. Em sua pretensão ontológica,

Cohen situa a *performance* no *live art*¹ que, segundo ele, trata-se de uma forma de ver a arte: “A *live art* é a arte ao vivo e também a arte viva” (COHEN, 2002, p. 38).

A ruptura presente na análise teórica da Arte da *Performance* aproxima-se da noção de *epokhé* própria da fenomenologia. Conforme apresentado por Merleau-Ponty, a *epokhé* – redução fenomenológica – proposta por Husserl, visa às essências e como tal, apresenta-se primeiramente como um estudo transcendental. Posteriormente, o próprio Husserl amplia tal noção concebendo-a como um método. Ao suspender a atitude natural diante do mundo, a fenomenologia realiza uma crítica à estrutura da razão enquanto propõe a descrição do fenômeno, ou seja, como este aparece originalmente à consciência. Merleau-Ponty afirma que a fenomenologia, “ao retornar ‘às coisas mesmas’ é antes de tudo a desaprovação da ciência” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 04). Para o autor, a fenomenologia apresenta-se como crítica ao dogmatismo da ciência e sua abordagem objetivista do ser humano e da realidade.

Ao tratar da origem da performance, Cohen associa seu advento à diferentes momentos da história: à modernidade, aos ritos tribais e as celebrações dionisíacas gregas e romanas. Em seguida, o autor discorre sobre suas influências, como o futurismo que radicaliza os conceitos vigentes na arte, o surrealismo que adota o escândalo como estratégia estética e ideológica e o *happening* como vanguarda catalisadora. Dessa forma, de maneira não linear, características como escândalo, espanto, distanciamento, estranhamento e ruptura, são associadas à Arte da Performance. Trata-se da intenção de despir a arte das estruturas que lhe foram convencionadas histórica e socialmente. Neste sentido, a Arte da Performance, à exemplo da *epokhé*, intenta um recuo ao envolvimento primeiro, prático e cotidiano do sujeito com mundo.

Da mesma maneira, Merleau-Ponty afirma que “A verdadeira filosofia consiste em reaprender a ver o mundo” (MERLEAU-PONTY: 2002). Para o filósofo, a suspensão do pensamento de sobrevoo, próprio das abordagens objetivistas, possibilita a análise do fenômeno manifesto na experiência da percepção. A redução fenomenológica utilizada por Merleau-Ponty como estratégia de retorno à experiência primeira da percepção, aproxima-se do movimento estético estabelecido pela Arte da *Performance* por meio de sua linguagem híbrida e de ruptura. Em ambos os casos, trata-se da busca pelo fenômeno do ser no mundo em sua realização originária: para Merleau-Ponty sob o viés da percepção do corpo encarnado no mundo, que é concomitantemente expressão; e para a Arte da *Performance* na perspectiva da busca incessante pela realização do fenômeno expressivo fundado no corpo, enquanto natureza primeira da atividade artística.

Destaca-se que a noção de ruptura na teoria da *performance* é associada por Cohen ao *live art* que, por sua vez, é marcado por um movimento caro à Merleau-Ponty: a ambiguidade. A Arte da *Performance* inspirada no *live art*, como aponta Cohen, busca dessacralizar a arte e, ao mesmo tempo, resgatar sua função ritualística. Ao tratar da ambiguidade na obra *Fenomenologia da Percepção*, Cardim (2007) cita Merleau-Ponty afirmando que o primado da percepção é o reconhecimento de

¹ Segundo Cohen: “A *performance* está ontologicamente ligada a um movimento maior, uma maneira de se encarar a arte; a *live art*. (...) É uma forma de se ver a arte em que se procura uma aproximação direta com a vida, em que se estimula o espontâneo, o natural, em detrimento do elaborado, do ensaiado” (COHEN, 2002, p. 38).

uma contradição e que a ambiguidade na obra do autor configura-se como uma contradição fecunda. O filósofo, ao criticar as teses objetivistas, intenta "(...) encontrar, sob o discurso da tradição, a percepção em seu sentido originário – nossa abertura e nossa iniciação ao mundo" (CARDIM, 2007, p. 09). Assim como Merleau-Ponty concebe a corporeidade como abertura do ser para o mundo, a partir do recuo à experiência originária, a Arte da *Performance* realiza um retorno ritualístico ao mundo vivido. Para Glusberg, o retorno da *performance* à ação ritualística é uma resposta contemporânea à ausência de transcendência:

Tudo se sucede como se, numa época privada de transcendência e despojada de formas e estruturas – festas, rituais, sacrifícios, orgias canibalísticas –, surgisse à necessidade de procurar, na imanência do gesto – posto no nível elementar do corpo – uma volta ao cerimonial (GLUBERG, 2005, p. 52).

De maneira ambígua, a *performance* recoloca a realização artística na esfera do mundo da vida, e concomitantemente, a dessacraliza. Neste sentido, dessacralizar a arte é entendido por Cohen como assumir um caráter transformador. Trata-se de compreender o humano em sua facticidade no mundo, assim como postulado pela fenomenologia merleau-pontyana, sendo que, perceber é reinvocar e recriar o universo percebido constantemente. É possível considerar que, a Arte da *Performance* realiza em seu fazer artístico o mesmo recuo fenomenológico de Merleau-Ponty: a busca pela experiência primeira do corpo encarnado no mundo vivido. A Arte da *Performance* ao voltar-se para a experiência realizada na relação artista, objeto artístico e público, e ao desenvolver uma linguagem híbrida que articula diversas linguagens artísticas, contrasta em sua prática diferentes contextos do humano e da sociedade, de maneira a colocar em suspenso a realidade determinada pela tradição e por fundamentos objetivistas.

A noção de ruptura presente na teoria da Arte da *Performance* aproxima-se do método fenomenológico da *épokhe*. Trata-se de suspender as estruturas e convencionalidades atribuídas à arte ao longo de sua história, para evidenciar sua natureza expressiva: a capacidade de manifestar o paradoxo entre o que há mais pessoal e o universal. Em contrapartida, ao analisar a linguagem, Merleau-Ponty constata que já nas antecipações fonêmicas da criança está presente o todo da língua. É neste sentido, que o filósofo destaca em seus ensaios estéticos a dimensão evocativa da arte, ou seja, os processos criativos próprios da atividade artística assumem constantemente um caráter de retomada, recriação, reinvenção. Para o filósofo não há rupturas totais, uma vez que, a arte encontra-se inserida na inesgotabilidade do fenômeno expressivo.

Para Cohen, o processo criativo da *performance* funda-se na livre-associação e na *collage*² como estrutura. A *collage* evoca a dimensão entrópica e lúdica da *performance*, ao mesmo tempo que centra na pessoa do artista a possibilidade de criar

² Segundo Cohen, a *collage* tem origem com o pintor alemão Max Ernest (1891-1976). Trata-se da justaposição e colagem de imagens selecionadas ao acaso em fontes diversas. Cohen ressalta que a *collage* é uma linguagem que não deve ser reduzida apenas a técnica da colagem, que caracteriza apenas uma parte de seu processo. Para o autor, a *collage* possibilita ao colador reler o mundo, sendo que, neste processo de recriação justapõem-se imagens de maneira a emergir possibilidade impensadas na realidade (COHEN, 2002, p. 60-61).

uma nova ordem para a harmonia posta no mundo. Novamente aproximando-se do método fenomenológico, trata-se de um processo de estranhamento, que remonta a Brecht, e objetiva destacar o objeto, fato ou situação em seu contexto de origem, e criar novas possibilidades de utilização e relação com os mesmos. Neste sentido, o artista configura-se como aquele que busca outra realidade: “O artista recriando imagens e objetos continua sendo aquele ser que não se conforma com a realidade. Nunca a toma como definitiva. Visa, [...] chegar a uma outra realidade – uma realidade que não pertence ao cotidiano” (COHEN, 2002, p. 61).

Para além de romper com os pressupostos das artes clássicas, a Arte da *Performance* emerge como expressão artística de fronteira, ou seja, capaz de conectar as diferentes linguagens artísticas e reinvocar o movimento expressivo originário que a suscitou. A valorização do processo artístico da Arte da *Performance* coloca em questão a noção tradicional de obra de arte. Os ensaios estéticos de Merleau-Ponty ressaltam a compreensão do filósofo de que a noção de obra de arte é atravessada pelo inacabamento próprio das tentativas do expressar. Tais tentativas, mesmo que inacabadas, expressam. Para Merleau-Ponty o expressar oriundo da experiência originária do mundo encontra na arte realização, uma vez que, permite a fluidez intrínseca à espontaneidade do mundo da vida. Glusberg, tratando dos movimentos que dão origem à Arte da Performance, cita o movimento *Fluxus* e sua busca por “qualidades não estruturais” que, a partir do pensamento de Merleau-Ponty, podemos considerar fenomênicas e oriundas da percepção originária:

A arte *Fluxus* não leva em consideração a distinção entre arte e não arte, não leva em consideração a indispensabilidade, a exclusividade, a individualidade, a ambição do artista; não considera toda pretensão de significação, variedade, inspiração, trabalho, complexidade, profundidade, grandeza e institucionalização. Lutamos, isto sim, por qualidades não estruturais, não teatrais e, por impressões de um evento simples e natural, de um objeto, de um jogo, de uma gag. Somos uma fusão de Spike Jones, vaudeville, Cage e Duchamp. (MACIUNAS *apud* GLUBERG, 2005, p. 38)

Enquanto arte de fronteira, a *performance* não delimita espaços, mas evoca o movimento primordial, à exemplo da relação entre o contorno e o desenho analisado por Merleau-Ponty na obra de Cézanne. Os diferentes matizes de cor e os diversos traços que marcam o desenho do artista evidenciam a relação *quiasmática* do fenômeno expressivo do ser no mundo: “Nesse circuito não há nenhuma ruptura, impossível dizer que aqui termina a natureza e começa o homem ou a expressão” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 44). O contorno nas obras de Cézanne evoca passagem e conduz o movimento do olhar, ao mesmo tempo em que, une diferentes olhares e perspectivas ao explicitar a fonte de onde irradiam.

Assim como uso dos matizes da cor por Cézanne, que não delimitam o objeto e o mundo mas, os envolvem mutuamente, a Arte da *Performance* configura-se como arte de fronteira, à medida em que, rompe, suspende, escandaliza, toma distância, causa estranhamento e admiração, mas sobretudo, evoca o mundo vivido em sua experiência primeira, aproxima vida e arte, expressa sem delimitar forma e conteúdo, evidencia os nuances que compõe o fenômeno perceptivo-expressivo. Trata-se da

noção de fronteira entendida como passagem, comunicação e encontro assim como na obra de Cézanne, sendo que, para o pintor o contorno não é estático, mas emerge no movimento do ser no mundo. Dessa maneira, retomando Cardim e a ideia de que a ambiguidade é fecunda, constata-se que a potência criativa própria da atividade artística, tem sua origem no movimento ambíguo entre ato de perceber e expressar, presente no pensamento merleau-pontyano e realizado de maneira ritualística na performance. É neste contexto que a noção de estilo emerge no pensamento de Merleau-Ponty como manifestação do entrelaçamento do particular com o universal, ou ainda, do ser com o mundo, conforme manifestado na Arte da Performance.

A teoria do estilo em Merleau-Ponty e na arte da performance

“Quando o homem quis imitar o ato de andar, ele criou a roda, que nem se parece com a perna” (APOLLINAIRE *apud* GLUSBERG, 2005, p. 15)³. Tratando sobre a renovação do teatro, Glusberg afirma que Apollinaire (1880-1918) propõe um retorno à natureza, não como representação ou reprodução, mas como reinvenção. Para Merleau-Ponty, a arte também se encontra na dimensão do re-criar. Estando o sentido em constante gênese, em meio às lacunas dos signos, compete a arte assumir a verdade para além das realidades pré-determinadas. O mundo vivido e fervilhante que atravessa a percepção em todos os sentidos é inabarcável, no entanto, a linguagem artística pautada na experiência e valorização dos sentidos dialoga com a percepção originária sem a pretensão de esgotá-la. A *práxis* de recriar o mundo, próprio da atividade artística, visa destacar a experiência da existência de sua realidade e torná-la “superexistência”. O processo criativo da arte volta-se à experiência originária, buscando acessar o mundo em vias de formar, é neste sentido que também Merleau-Ponty cita Apollinaire: “Apollinaire dizia que há num poema frases que não parecem ter sido *criadas*, que parecem ter-se *formado*.” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 37). Trata-se de enfatizar o fenômeno do vivido em sua experiência originária que é, ao mesmo tempo, abertura às inúmeras possibilidades de existir que caracterizam, por exemplo, a passagem criativa da perna à roda.

É na análise da potência criativa de re-criar o mundo identificadas na pintura de Cézanne, na linguagem e no enigma da visão, que Merleau-Ponty desenvolve uma teoria estética do estilo. A noção de estilo emerge nos ensaios merleau-pontyanos como capacidade de entrelaçamento de uma dimensão pessoal com uma dimensão universal, ou ainda, do ser com o estilo do mundo. Trata-se de um sistema expressivo de equivalências que, de maneira alusiva, tateia constantemente um sentido. No ensaio *A Dúvida de Cézanne* (1945) o estilo emerge engendrado na relação entre a vida e o exercício árduo do pintor que busca pintar a materialidade viva do mundo. Em *A Linguagem Indireta e as Vozes do Silêncio* (1952), o estilo configura-se pelo inacabamento que enfatiza o sentido sempre em gênese. Já em *O olho e o espírito* (1961), a noção de estilo encontra-se atrelada ao poder de alcance do imbricamento entre os

³ Segundo o Glusberg em nota, a afirmação encontra-se do Prefácio da obra *Les Mamelles de Tirésis* de Guillaume Apollinaire.

movimentos da visão e do mundo, em uma só vibração.

O estilo, enquanto sistema de equivalências frente a experiência fervilhante e conflituosa do corpo encarnado no mundo, articula a ambiguidade e entrelaçamento presente entre o perceber e expressar. O corpo impõe seu monograma a tudo o que realiza, e esta é a origem da teoria do estilo de Merleau-Ponty e da atividade artística da performance. É na tentativa de situar-se no mundo que a percepção estiliza e configura-se, concomitantemente, como um fenômeno perceptivo-expressivo:

(...) a cabeça, os pés, as mãos ou um braço podem se apresentar como elementos contendo uma proposta artística. (...) Independentemente do fato da atenção estar focalizada sobre certos aspectos do corpo, existe uma infraestrutura totalizante que os origina e os articula; isso pode ser chamado de uma unidade biofisiológica corporal. (...) Nas performances ou no *body art* não há um elemento indicativo do que seja pertinente, como num jogo de luzes com focalizações cênicas. Interessa isso sim, uma observação do interno frente ao externo, do pequeno frente ao monumental, do velado frente ao desvelado. (GLUBERG, 2005, p. 56).

A estrutura totalizante presente na atividade artística performativa, evoca o sistema de equivalências identificado por Merleau-Ponty na relação corpo e mundo. Tratando acerca da pintura moderna, o filósofo considera que para além de um retorno ao indivíduo, a arte moderna expressa uma questão central ao fenômeno de ser no mundo: "(...) de que modo estamos entranhados no universal pelo que temos de mais pessoal" (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 52). Para o filósofo, "(...) o mundo é feito do estofado mesmo do corpo" (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 17). Em consonância com o pensamento merleau-pontyano, Cohen ressalta a relação da *performance* com as artes plásticas, citando a arte moderna e a ação modificadora do objeto representado, uma vez que, a representação sob a perspectiva do *live art* diverge da pretensão de representar o real e trata-se da busca por aproximar vida e arte. Neste sentido, corpo e mundo estão imbricados por sistema de equivalências que permite à consciência do performer articular recursos oriundos das diversas linguagens artísticas que, em sua complexidade e movimento, compensam-se constantemente em uma engrenagem de diferenças para fazer emergir o sentido. Assim como a análise realizada por Merleau-Ponty acerca da linguagem, a Arte da *Performance* evoca a unidade perceptiva para evidenciar o sentido sempre em gênese:

A consciência do *performer* transcende a organização de uma performance, colocando de forma clara as condições em que o trabalho foi produzido. Toda *performance* se apoia numa certa auto ironia, numa certa autocrítica: o que se aplica à própria sujeição aos programas institucionalizados. Deste modo o *performer* cria sobre a arena da *performance* uma clara consciência de seus atos imprevistos e de seus fracassos. Porque o discurso do *performer* está cheio de buracos e de fissuras. Como o caminho a que alude o célebre poema de Antônio Machado, a *performance* se elabora ao desenvolver-se. (GLUSBERG, 2005, p.84).

Nas primeiras linhas de *A Dúvida de Cézanne* Merleau-Ponty questiona: "Porque tanta incerteza, tanto labor, tantos fracassos e, subitamente, o maior sucesso?" (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 113). Em seguida, ao apresentar o pintor, o filósofo en-

fatiza que "(...) sua obra para ele era apenas tentativa e a abordagem de sua pintura" (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 113). Ao mesmo tempo, afirma: "A pintura foi seu modo de existir" (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 113). Sua arte se confunde com a vida, à medida em que, sua obra se configura como tentativas do movimento expressivo próprio do existir. O inacabamento associado a noção de obra de arte evidencia a dimensão existencial da atividade artística abordada pelo filósofo. Merleau-Ponty afirma sobre Cézanne: "(...) esta obra por fazer exigia esta vida" (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 122), ou seja, arte e vida estão imbricadas.

Tratando da história da Arte da Performance, Glusberg cita Dennis Oppenheim (1938-2011) que afirma: "Minha arte não se constitui um sistema tangível, cristalizado. Por volta de 1969, comecei a ocupar-me da exploração da dimensão física do corpo: comecei a ocupar-me de meu cargo, de mim mesmo" (OPPENHEIN *apud* GLUSBERG, 2005, p. 53). Segundo o relato, o *performer* ao voltar-se à corporeidade ocupa-se de si mesmo. Para Glusberg é na superação de problemas artísticos materiais, próprios das formas clássicas da arte, que o artista encontra no corpo a possibilidade de reencontro consigo mesmo. Também neste sentido, a Arte da *Performance* aproxima-se da filosofia merleau-pontyana que considera que "antes de tudo um mundo se dispõe em torno de mim e começa a existir para mim" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 04).

É justamente porque o filósofo entende que vida e arte estão imbricados, que em *A Linguagem Indireta e as Vozes do Silêncio* o conceito de obra de arte perpassa a dimensão do inacabamento, não se trata de uma compreensão objetiva da obra enquanto um em si, mas de um movimento que interpela, provoca e dinamiza a percepção do espectador. Dessa forma, para o filósofo, configura-se como obra de arte:

(...) aquela que atinge seu espectador convida-o a recomenciar o gesto que a criou e, pulando os intermediários, sem outro guia além do movimento da linha inventada, do traçado quase incorpóreo, a reunir-se ao mundo silencioso do pintor, a partir daí proferido e acessível (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 52).

A Arte da *Performance* radicaliza a dimensão do inacabamento, associada por Merleau-Ponty à noção de obra de arte, ao dispor constantemente de signos abertos e ao tornar o ato performativo, na relação com público, uma construção conjunta. Neste mesmo sentido, Glusberg cita Antonin Artaud (1896-1948) ao tratar dos diversos movimentos que dão origem a Arte da Performance. No Manifesto do Teatro da Crueldade de 1932, Artaud ressalta o abandono da concepção de teatro restrito a espacialidade do palco. A relocação espacial do teatro resignifica seu próprio fazer em ato, reinserindo-o na imprevisibilidade do mundo da vida: "o teatro deixará de ser essa coisa fechada, aprisionada no espaço do palco, para converter-se num verdadeiro ato, submetido a todas as solicitações e distorções ditadas pelas circunstâncias, e na qual o acaso volta a ter importância" (ARTAUD *apud* GLUSBERG, 2005, p. 22). Este retorno ao acaso inerente ao mundo vivido "(...) traduz tudo o que a vida dissimula, esquece ou é incapaz de expressar" (ARTAUD *apud* GLUSBERG, 2005, p. 22).

A adesão ao inacabamento e ao acaso do fazer artístico possibilita a abertura à potência presente na relação intrínseca entre o fenômeno perceptivo e o fenômeno expressivo do ser no mundo. Este movimento recoloca a questão motriz da pesquisa em arte:

Já que a percepção nunca está acabada, já que as nossas perspectivas nos dão para exprimir e pensar um mundo que as engloba, as ultrapassa e anuncia-se por signos fulgurantes como uma palavra ou um arabesco, por que a expressão do mundo seria sujeito à prosa dos sentidos ou do conceito? É preciso que ela seja poesia, isto é, que desperte e reconvoque por inteiro o nosso puro poder de expressar, para além das coisas já ditas ou já vistas. A pintura moderna coloca um problema muito diferente daquele da volta ao indivíduo: o problema de saber de que modo é possível comunicar-se sem o amparo da Natureza preestabelecida e à qual se abríam os sentidos de todos nós, de que modo estamos entranhando no universal pelo que temos de mais pessoal. (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 52).

A relação do entrelaçamento intrínseco do pessoal e universal é destacada pela análise da atividade do pintor que conquista, ao longo de seu processo artístico, através de diversas tentativas e diálogo com o mundo e com a tradição artística, o próprio sentir, um estilo. Para Merleau-Ponty, o estilo identificado em cada pintor é oriundo de um movimento pessoal de geminação que possibilita o encontro de um sentido, destacado pelo filósofo como operante, latente e manejável, tornando-se um emblema acessível aos observadores das obras. O estilo emerge atrelado a percepção, ou ainda, “a percepção já estiliza” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 55). Trata-se de um sistema de equivalências que impregna de sentido a ação do pintor:

O estilo é em cada pintor o sistema de equivalências que ele se constitui para essa obra de manifestação, o índice universal da “deformação coerente” pela qual concentra o sentido ainda esparso em sua percepção e o faz existir expressamente. (...) É verdade que, logo depois de extrair seu sistema de equivalências do espetáculo do mundo, o pintor o investe de novo em cores, num quase espaço, numa tela. É mais o sentido que impregna o quadro que o quadro o exprime (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 56).

Diante disso, ressalta-se o questionamento de Merleau-Ponty: “Como o pintor ou o poeta expressariam outra coisa que não o seu encontro com o mundo?” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 58). O encontro fecundo do ser com o mundo instaura o movimento expressivo no qual situa-se o estilo: “Queremos sempre significar, há sempre alguma coisa para dizer, e aproximamo-nos mais ou menos dela” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 58-59). A expressão, no entanto, acontece de maneira alusiva, como que tateando o sentido a pincelar. Assumindo a incerteza da significação que emerge dos silêncios e entre meios, Merleau-Ponty considera que a pintura moderna admite uma verdade para além das realidades pré-determinadas, ao mesmo tempo que, não se configura como ficção ou arbitrariedade: “Para que a obra de arte – que justamente se dirige em geral a apenas um dos nossos sentidos e nunca nos ataca por todos os lados, como o vivido – satisfaça-nos o espírito como faz, é mister que seja diferente da existência arrefecida, que seja, (...) ‘superexistência’” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 58).

Como paradigma dessa relação que não é de definição, mas de imbricamento, Merleau-Ponty aprofunda a utilização do contorno e da cor por Cézanne. Para o pintor, o contorno não visa definir o desenho, mas evidenciar a modulação, a vibração da coisa. Trata-se de linhas de força, sem divisão de tons, sendo que, por meio da

gradação das cores, visam expressar o todo indivisível da matéria sempre em vias de se formar por meio de uma organização espontânea. Nas origens da Arte da Performance, a *action painting* desenvolvida por Jackson Pollock (1912-1956), pauta-se na experiência da construção de um sentido por meio da modulação emergente na relação entre o corpo e o espaço. A *action painting* consiste em lonas como uma espécie de palco, onde o artista transita e espalha sua pintura: “o próprio pintor, e não tão-somente sua mão e seu braço, movem-se no espaço criado pela lona. Seu corpo entra no espaço artístico, embora esse corpo não seja a obra em si” (GLUSBERG, 2005, p. 27). A respeito disso, o próprio Pollock afirma:

Não me dou conta do que faço. É só depois de estar familiarizado que tomo consciência do que eu estava fazendo. Não tenho medo de fazer mudanças ou destruir imagens, porque a pintura tem vida própria. Eu tento deixá-la florescer. É somente quando perco o contato com a pintura que o resultado é caótico. De outro modo, há uma harmonia pura, um fácil dar e receber... (POLLOCK *apud* GLUSBERG, 2005, p. 27).

Também tratando da *action painting* Coen afirma: “Há uma transferência da pintura para o ato de pintar enquanto objeto artístico” (COHEN, 2002, p. 44). Em seguida, o *body art* sistematiza sob esta nova premissa a “(...) significação corporal e a inter-relação com o espaço e a plateia” (COHEN, 2002, p. 44). Trata-se do artista como sujeito de sua obra, pois é na corporeidade do artista que as linhas de força que constituem o espaço-tempo da *performance* manifestam, de forma fluida, a gênese do sentido. Em Merleau-Ponty o sentido originário emerge em meio à intensidade da vida fervilhante das coisas, que aparecem no horizonte perceptivo do corpo, ou seja, o corpo passa ser compreendido como instrumento da ação do artista e não apenas sob a perspectiva das artes cênicas, mas também, das demais artes.

Segundo Merleau-Ponty, o pintor oferece seu corpo ao mundo no ato de pintar. O verbo oferecer utilizado pelo autor evoca o retorno à prática ritualística, realizado pela Arte da Performance, e suas origens tribais e religiosas, bem como, a experiência primordial da percepção tratada por Merleau-Ponty. Trata-se de um movimento de entrega e sacrifício que visa uma experiência que radicaliza a comunhão do ser com o mundo. Glusberg afirma que o corpo como meio de expressão artística se insere na busca por recolocar a pesquisa em arte, em comunhão com as necessidades humanas básicas. Trata-se de um retorno ritualístico de “cerimônias sem deuses, rituais sem crenças (...)” (GLUBERG, 2005, p. 51). Uma pantomina que conduz a superação dos problemas artísticos materiais e encontra no corpo a possibilidade de reencontro consigo mesmo.

Para Merleau-Ponty, o corpo é fenomênico e diverge das concepções objetivistas: “Para compreender essas transsubstanciações, é preciso reencontrar o corpo operante e atual aquele que não é uma porção do espaço, um feixe de funções, que é um traçado de visão e de movimento” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 16). Neste sentido, assim como nas práticas rituais, visão e movimento constituem um mesmo ato. O corpo lança-se ao encontro do mundo que vê, sendo que, já o ato de ver pressupõe movimento: “Só se vê o que se olha. Que seria a visão sem nenhum movimento dos olhos (...)?” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 16). A visão é carregada por um certo poder

de alcance, um “eu posso”. Neste sentido, “o mundo visível e meus projetos motores são partes do mesmo ser.” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 16). Merleau-Ponty considera que a visão nasce em meio ao mundo e que a humanidade presente no corpo se encontra na ambiguidade inerente a sua existência e condição.

A centralidade do corpo na Arte da *Performance* é evidenciada pela dimensão ritualística. Na articulação das noções de tempo, espaço e movimento a *performance* realiza em seu fazer artístico a experiência originária do ser no mundo, assim como Merleau-Ponty identifica na prática do pintor. Neste sentido, na *performance* o movimento articula as noções de tempo e espaço associando às mesmas a potência do “eu posso” vivenciado pelo corpo em situação. A dinâmica de trabalho da ação performativa acrescenta a cada manifestação certa singularidade, uma vez que não é possível para o *performer* realizar a mesma *performance* mais de uma vez, bem como, não é possível ao público participar exatamente da mesma *performance* mais de uma vez, tendo em vista suas circunstâncias e variáveis. Trata-se de um acontecimento nascido do encontro singular entre as condições do *performer*, da *performance* e do público no aqui e agora do tempo real. A noção de tempo na Arte da *Performance* emancipa-se da mensuração cronológica configurando-se a partir de uma experiência existencial e ambígua, ora oriunda do exterior, ora oriunda do interior tanto por parte do artista quanto por parte do público:

É externo à medida que integra as temporalidades existenciais dos atores enquanto indivíduos e de seu público; é interno, desde que a *performance*, como um trabalho artístico, tem suas próprias leis de desenvolvimento que estão interligadas com a relação espaço-temporal. Fica claro que o fator temporal que nos interessa é o relativo à dinâmica estrutural das experiências tomadas como uma totalidade sistemática e não em seus aspectos aleatórios e circunstanciais. (GLUSBERG, 2005, p. 69).

De maneira similar, para Merleau-Ponty a pintura ilustra o enigma presente no fenômeno do corpo: o estilo fundado em um sistema de trocas. A visão gera ecos carnis e a pintura evoca a duplicidade do sentir: “Eles são o dentro e o fora e o fora e o dentro, que a duplicidade do sentir torna possível, e sem os quais jamais se compreenderá a quase-presença e a visibilidade iminente que constituem todo o problema do imaginário” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 18-19). Da mesma forma, a Arte da *Performance* emerge como articulação que evidencia a busca pelo fenômeno expressivo latente nas diferentes manifestações artísticas. Assim como os pintores, segundo a análise merleau-pontyana, a *performance* domina a ciência silenciosa presente na relação visão-movimento para perceber e expressar de maneira ambígua um estilo que nasce e revela na realidade plural, fervilhante e simultânea que compõe a experiência ser no mundo.

Conclusão

A Arte da *Performance* reinvoca em sua realização artística a tradição artística e o constante movimento em busca pela linguagem que melhor expressa a relação do

ser com o mundo. Para além de realizadora de rupturas com as convencionalidades sociais atribuídas à arte, a *performance* configura-se como arte de fronteira, ou seja, espaço de diálogo, encontro, passagem, e ainda, abertura artística e conceitual em detrimento de determinações objetivistas. Para Merleau-Ponty, a noção de obra de arte é atravessada pelo inacabamento que, por sua vez, prescinde a capacidade de reinvoacar em cada ato a potência criativa que realiza o fenômeno expressivo, fundado na relação *quiasmática* do corpo próprio e do ser no mundo.

A concepção de ruptura abordada pelos teóricos da *performance* aproxima-se da *épokhe* fenomenológica, à medida em que, vale-se do distanciamento, espanto, estranhamento e escândalo como estratégias de superação das convencionalidades sociais, técnicas e artísticas para realizar o retorno à experiência originária do ser no mundo. Neste sentido, o *live art*, por meio da aproximação da arte e vida, visa destacar a ambiguidade inerente a atividade artística. Enquanto arte de fronteira, a *performance* realiza em movimentos, gestos e expressão o que Cézanne manifesta na relação traçado e cor, sendo que, o pintor não delimita os objetos, mas os envolve mutuamente. Trata-se da expressão em sua experiência originária na qual não há rupturas entre a forma e conteúdo, entre perceber e expressar.

A relação ambígua entre perceber e expressar possui como pano de fundo a potência criativa de re-criar o mundo segundo uma estética do estilo. Para Merleau-Ponty, o estilo manifesta o entrelaçamento do que o ser possui de mais pessoal com o universal do mundo. Configura-se como um sistema de equivalências alusivas, indiretas e que constantemente tateiam um sentido por expressar, sendo que, o ato de perceber já estiliza. Na ação performativa, o corpo do *performer* evidencia este sistema de equivalências ao articular diferentes linguagens artísticas, como uma engrenagem de diferenças e complexidades, que permite ao *performer* transitar, como que por nuances, entre um estilo que é próprio e o estilo do mundo.

Por fim, a filosofia merleau-pontyana, bem como, a atividade artística da *performance*, evocam a noção de obra de arte como inacabamento que evidencia a abertura e as múltiplas potencialidades da experiência do ser no mundo. Neste sentido, é possível compreender a teoria do estilo presente nos textos estéticos de Merleau-Ponty como um processo de experimentação artística que têm na dúvida, como em Cézanne, no tatear do sentido, como na linguagem, e na investigação, como no enigma do olhar, um método existencial de abertura à inesgotabilidade do mundo e suas ambiguidades. A Arte da Performance por sua vez, transita no terreno fértil das ambiguidades humanas, buscando expressá-las de maneira fenomênica e originária. Portanto, é possível afirmar que a Arte da *Performance* enquanto arte de fronteira, híbrida em linguagens e fundada no aqui e agora da corporeidade encarnada, realiza em sua atividade o fenômeno expressivo presente na teoria da expressão estética de Merleau-Ponty.

Referências

CARDIM, L. N. **A ambigüidade na Fenomenologia da Percepção de Maurice Merleau-**

Ponty. USP. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://filosofia.fflch.usp.br/sites/filosofia.fflch.usp.br/files/posgraduacao/defesas/2007_docs/doc_leandroCardim_07.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

COHEN, R. **Performance como linguagem.** Criação de um tempo-espaço de experimentação. 1ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2002. 176 p.

GLUSBERG, J. **A arte da performance.** Tradução de Renato Cohen. 1ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2005. 145 p.

MATTHEWS, E. **Compreender Merleau-Ponty.** 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2011. 205 p.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____, **A Dúvida de Cézanne.** Tradução de Nelson Alfredo Aguillar. In. Merleau-Ponty. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____, **O olho e o espírito.** Tradução de Maria Ermantina Pereira. 1ª Edição. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

_____, **A linguagem indireta e as vozes do silêncio.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. In. Signos. 1ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Submetido em: 11/10/2019

Aceito em: 12/11/2020

**Regilene Aparecida Sarzi
Ribeiro¹
Laís Miguel Lacerda²**

Corpo – paisagem: identidade e nomadismo nos registros de performance de Ana Mendieta

Body-landscape: identity and
nomadism in Ana Mendieta's
performance records

Cuerpo – paisaje: identidad y
nomadismo en los registros de
performance de Ana Mendieta

Resumo

Trata-se de um estudo sobre o corpo feminino e identidade na arte contemporânea latino-americana a partir dos registros de performance. Exílio, territórios, deslocamentos e corpo são palavras-chave para compreensão da obra *Siluetas Series* (1974), composta por 200 fotografias realizadas em um período de aproximadamente sete anos, pela artista cubana Ana Mendieta (1948-1985). Assim, esse estudo de natureza qualitativa através do levantamento bibliográfico, coleta de dados iconográficos e análise interpretativa dos dados coletados, têm como ponto de partida um panorama histórico iconográfico da representação do corpo feminino e se propõe a refletir os múltiplos conceitos intrínsecos na obra da artista, que tem o corpo como elemento central integrado a paisagem, além de questões de gênero, política, identidade que são subjetivamente estabelecidas de maneira atemporal. Os resultados revelam que a ação poética do feminino na arte midiática pode desconstruir os conceitos enraizados sobre a mulher, tendo o próprio corpo como suporte através das tecnologias.

Palavras-chave: Corpo feminino. Paisagem. Nomadismo. Ana Mendieta.

Abstract

This is a study about the female body and identity in contemporary Latin American art based on performance records. Exile, territories, displacements and body are keywords for understanding the work *Siluetas Series* (1974), composed of 200 photographs taken in a period of approximately seven years, by the Cuban artist Ana Mendieta (1948-1985). Thus, this qualitative study through bibliographical survey, iconographic data collection and interpretative analysis of the collected data, taking as its starting point a historical iconographic panorama of the representation of the female body, to reflect the multiple intrinsic concepts in the artist's work that has the female body as a central element integrated into the landscape, in addition to issues of gender, politics, identity that are subjectively established in a timeless manner. The results reveal that the poetic action of the feminine in media art can deconstruct the concepts rooted in the woman, having her own body as a support through technologies.

Key-words: Female body. Landscape. Nomadism. Ana Mendieta.

¹ Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia –PPGMiT –FAAC/UNESP, SP, <http://lattes.cnpq.br/9617917546962273>, <https://orcid.org/0000-0001-6267-6549>, regilene.sarzi@unesp.br.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia – PPGMiT – FAAC/Universidade Estadual Paulista – UNESP, <http://lattes.cnpq.br/3883575686972027>, <https://orcid.org/0000-0001-8765-4549>, lais.lacerda@unesp.br.

Resumen

El artículo es un estudio sobre el cuerpo femenino y la identidad en el arte latinoamericano contemporáneo basado en registros de performance. El exilio, los territorios, los desplazamientos y el cuerpo son palabras clave para comprender la obra *Siluetas Series* (1974), compuesta por 200 fotografías efectuadas en un período de aproximadamente siete años, por la artista cubana Ana Mendieta (1948-1985). Así, este estudio cualitativo mediante levantamiento bibliográfico, recolección de datos iconográficos y análisis interpretativo de los datos colectados, tomando como punto de partida un panorama histórico iconográfico de la representación del cuerpo femenino, reflejar los múltiples conceptos intrínsecos en el trabajo de la artista que tiene el cuerpo femenino como un elemento central integrado en el paisaje, además de cuestiones de género, política e identidad que se establecen subjetivamente de una manera intemporal. Los resultados revelan que la acción poética de lo femenino en el media art puede deconstruir los conceptos arraigados en la mujer, teniendo como soporte su propio cuerpo a través de las tecnologías.

Palabras clave: Cuerpo femenino. Paisaje. Nomadismo. Ana Mendieta.

Introdução

Este artigo é parte dos resultados da pesquisa de mestrado da autora sobre corpo, performance e arte midiática – registros de performance, fotografia de performance e videoperformance. Trata-se de um estudo cujo recorte é a arte latino-americana e nasce a partir de uma revisão de literatura sobre o tema para chegar à análise de registros de performances de artistas mulheres, visando, sobretudo contribuir para a visibilidade, compreensão e destaque das obras e artistas no cenário artístico contemporâneo. A pesquisa é de natureza qualitativa e segundo os objetivos, exploratória, tendo a procedência de dados secundários e têm como técnicas e instrumentos a observação indireta através de consultas, procedimentos bibliográficos e análise interpretativa dos dados coletados.

Por meio de uma perspectiva estética e sociocultural do percurso do corpo feminino na história da arte, o estudo se detém especialmente sobre elementos bibliográficos e iconográficos em um *corpus* de obras de artes de artistas mulheres latino-americanas. Neste trabalho, apresentamos um estudo da série *Siluetas Series* (1974), que compõe o *corpus* da pesquisa. Trata-se de uma série composta de 200 fotografias que são o registro da presença, em paradoxo com a ausência, do corpo da artista Ana Mendieta, autora da referida obra.

As mulheres participaram da História da Arte por muito tempo apenas como modelos, reclusas e limitadas às posturas rígidas e rótulos construídos a partir de representações pictóricas sensuais, maternais, inocentes, divinas. O corpo feminino era vinculado apenas ao ato de ser admirado, estabelecendo em si um grande paradoxo, uma falsa visibilidade, pois sua imagem esteve constantemente construída através de um olhar masculino.

A célebre pintura *Vênus de Urbino* (1538) de Ticiano [Fig.1] nos remete às inúmeras imagens que representam o corpo feminino de forma estereotipada, seja pelo nu que expõe o corpo e o torna um objeto frente ao olhar masculino ou ainda a metáfora da entrega e sedução do feminino, que de igual forma condiciona o lugar da mulher submetida ao desejo masculino em função da maneira como é representada.



Fig. 1 - Ticiano Vecelli. "Vênus de Urbino", 1538. Óleo sobre tela – 119 x 165 cm, Galleria degli Uffizi, Florença.
Fonte: (<https://www.museusdeflorenca.com/galleria-degli-uffizi/>)

O corpo de Vênus é colocado em uma posição que toma todo o enquadramento da cena. A mulher estabelece contato visual com o espectador e é colocada em um momento íntimo. Trata-se de um registro de posse e domínio do corpo da mulher pelo observador. Segundo Duarte,

No caso da Vênus de Urbino ela já é do observador, já está em sua casa, está em sua cama e com o olhar dela e gestos, ela quer que o observador a possua e não apresentará nenhuma forma de resistência, afinal, ela está se auto-moralizando para satisfazer os impulsos do protagonista do quadro, o observador. Essa noção que o observador é o protagonista é porque ela olha para fora do quadro, olha para quem está na sua frente, afinal a Vênus não protagoniza porque ela é tão objeto quanto a cama e o lençol. Essa forma de representar a mulher não só influencia o imaginário do homem, mas também o das próprias mulheres. (DUARTE, 2017, pp.149-150)

É a partir dos anos 1960 que mundialmente os movimentos sociais eclodem, e o corpo feminino caminha rumo à sua autonomia e libertação através da popularização dos movimentos sociais e das informações disseminadas. Hoje, as imagens das mulheres permanecem estereotipadas e em alguns setores como a publicidade e a mídia é ainda mais forte esta posse sobre o corpo feminino, pois este se tornou um verdadeiro campo de consumo de um imaginário idealizado pela indústria da beleza, da saúde, das cirurgias plásticas, compondo todo um sistema que sustenta a objetificação e o controle dos corpos pela cultura falocêntrica e masculina. No entanto, na Arte, esta concepção passa a ser questionada ao surgirem possibilidades e mais criações de outras descrições femininas feitas por artistas mulheres.

Com as mudanças na representação, as motivações e luta das mulheres e o surgimento das novas tecnologias, foi possível a criação de novos conceitos para os corpos e para as definições do feminino. As vozes dessas mulheres artistas, em seus próprios corpos, surgem cada vez mais altas, como um grito, quebrando assim todo o silêncio que foi imposto por séculos.

A mudança ocorre esteticamente e politicamente por meio do empoderamento das mulheres e da desconstrução de rótulos sendo perceptíveis nas novas significações para o feminino. A arte midiática e o registro de performance favorecem a arte de artistas mulheres por terem como principal suporte o próprio corpo, carregado pelos questionamentos e rótulos que o envolveram por anos, permitindo a desconstrução, reprodutibilidade, reflexões sobre o tempo e a imagem a ser exibida.

Sempre traçada como musas, deusas, virgens, a História da Arte foi figurada por representações imagéticas de mulheres idealizadas que obtiveram destaque, sendo produzidas por uma visão extremamente masculina. Os corpos carregavam consigo as cargas desse olhar, que refletia papéis impostos socialmente, definidas como mães, como inocentes, muitas vezes apenas como apenas corpos sensuais.

(...) em um mundo ordenado pela desigualdade sexual, o prazer de olhar encontra-se dividido entre masculino/ativo e feminino/passivo. O olhar masculino determinante projeta suas fantasias sobre a figura feminina, que se organiza de acordo com aquele. Em seu tradicional papel exibicionista, as mulheres são, ao mesmo tempo, vistas e exibidas. (RUIDO, 2002, p. 22)

A passividade dos corpos retratados ao longo de grande parte da História da Arte, gerou traços de um feminino padrão, envolvidos por delicadezas, fragilidades e submissões. Os corpos femininos se tornaram cada vez mais objetificados e padronizados: brancos, magros, composto de movimentos delicados que desvelam uma sutil nudez dos corpos.

A História da mulher é a história do homem (...) se a realidade é uma construção social e os homens são seus engenheiros, nós estamos diante de uma realidade masculina, é por isso que eu demando dê a palavra às mulheres, para que elas possam se encontrar a fim de chegar a uma imagem da mulher determinada por nós mesmas e, portanto uma representação diferente na função social da mulher, nós mulheres devemos participar da construção da realidade através da mídia (...) a mulher deve então utilizar para si todas as mídias como uma maneira de luta e progressos sociais a fim de libertar a cultura de valores masculinos. Ela fará isso também na arte. (...) A questão do que a mulher pode dar à arte e o que a arte pode dar à mulher pode ser respondida assim: transferindo a situação específica da mulher nos sinais e signos estabelecidos no contexto artístico que são novas formas de expressão que servem também para mudar o entendimento histórico da mulher (RUSH, 2003, p. 94-95).

A amplificação das artes plásticas em direção a um território imprevisível e totalmente diferente, onde não há mais objeto e tampouco valorização pelo resultado, e sim pelo processo, questionava o pensar artístico acumulado durante todo esse tempo e pedia por novos conceitos, novas poéticas e representações. A performance surge como uma resposta à tudo isso, ela propõe novas enunciações e novas possibilidades dentro da História da Arte.

A arte da performance liberou o instante à vertigem de emergência de universos ao mesmo tempo estranhos e familiares, tem o mérito de levar ao extremo as implicações dessa extração de dimensões intensivas, atemporais, aespaciais, assignificantes a partir da teia semiótica da cotidianidade. (GUATTARI, 2000, p 114).

A performance é a linguagem principal que permeia esse estudo, sendo um ponto de partida de extrema importância. Com os novos meios tecnológicos, as artes midiáticas surgem e são a linguagem de muitas artistas mulheres que revolucionaram o jeito de ver a si mesmas e seu próprio corpo em relação à sociedade em que estavam inseridas, mas, é graças a performance que essa descoberta inicial acontece. A descoberta do próprio corpo pelas artistas e o reconhecimento dele, fez com que a verdadeira ebulição dentro das linguagens e da História acontecesse, agora, sendo a própria obra de arte os corpos ganharam novos sentidos e significados.

Na imersão do autoconhecimento e ao se utilizar de seu próprio corpo, tão usado historicamente apenas como aparência, padrões e silenciamentos, as artistas mudam totalmente a postura desse corpo. Agora, é um corpo que passa por dores, resistência, questiona, busca respostas, muda de posição, aparece ativamente como elemento central e própria obra de arte. A relação do corpo é um confronto, o corpo se recria, dando forma a novos significados e ocupa o espaço de maneira própria, trazendo todos os questionamentos internos à tona, como a identidade, o feminino e suas origens.

No momento em que as mulheres usam o seu próprio corpo na arte, estão usando na verdade o seu próprio ser, fator psicológico da maior relevância, pois assim convertem o seu rosto e o seu corpo de objeto a sujeito (LIPPARD, 1985, p. 190).

Antes o corpo era representado pela visão masculina, após a chegada dos novos meios e linguagens que possibilitaram a exploração do seu corpo, da própria história, das marcas de si mesmas no campo artístico, artistas mulheres romperam com a posição passiva em que foram colocadas durante muitos anos.

Na arte midiática e a partir da performance, o corpo feminino se torna um corpo que se transfigura, que sofre ataques, dores, violência, excessos, desafios, que carrega consigo revoluções internas diante do corpo que era representado inclinado para o silenciamento. Quando a mulher passa de submissa para ativa, as relações se invertem e novos significados para o corpo feminino revelam-se.

Entre deslocamentos, fronteiras, paisagens, o resgate à ancestralidade, o feminino e seu próprio corpo, Ana Mendieta (1948-1985) constrói a série *Siluetas* realizada entre 1973 e 1978, sendo mais de 200 fotografias que mostram a impressão de seu corpo, esculpido em múltiplas paisagens, uma conexão visual entre corpo feminino e natureza. Um encontro de forças.

A referida série da artista latino-americana tem em si elementos fundamentais da vida, a efemeridade, os contornos do corpo - fronteiras demarcadas em territórios que se desmancham pelas forças da natureza ao mesmo tempo que o corpo, no vazio que é formado, se une com essas forças em imagens de grande significado e força. Imprimindo seus percursos, vida, questionamento e obras nas paisagens, Mendieta traça importantes questionamentos através do elemento central de sua obra: seu corpo.

Relações que ultrapassam o físico e trazem em suas raízes um corpo impresso na matriz principal, símbolo de vida e maternidade: a terra. É nessa multiplicidade de sentimentos, símbolos que a artista redescobre, radicaliza, imprime, espalha e nomadiza seu corpo registrado através das fotografias.

Ana Mendieta (1948-1985), nasceu em uma família católica em Havana - Cuba, mas, em 1961 em meio ao regime de Fidel Castro foi enviada, por seus pais, para os Estados Unidos chegando no país através de uma organização da igreja católica norte americana que pretendia salvar as crianças do "anti-catolicismo" e do comunismo. Na década seguinte, em 1970 inicia sua formação artística, na Universidade de Iowa. O corpo foi o principal elemento de suas obras, expressando por meio de novas representações o feminino, a espiritualidade, a necessidade da decolonização, feminismo, política elementos refletidos em suas vivências como mulher e sua identidade, em meio à sua trajetória e o exílio prematuro. É dessas experiências que *Siluetas* se caracteriza, trazendo a essência do deslocamento, da necessidade e desejo de pertencimento.

A formação da artista teve desde sempre um viés político e de ruptura que permeava a década de 1960 e 1970, marcadas por movimentações sociais, sendo um dos principais, a popularização do feminismo e importantes acontecimentos na história da arte - a dessacralização do objeto de arte, o surgimento de novas tecnologias,

ambientes e conceitos. Inseriu-se no movimento feminista e reivindicava a igualdade entre o reconhecimento de homens e mulheres.

Mendieta incessantemente se utilizou de seu corpo. Um corpo redescoberto e político apareceu e teve voz no campo das representações artísticas. É nesse recorte histórico que ocorreu a inversão dos ângulos frequentemente vistos, rótulos e definições a que o corpo feminino esteve fadado durante séculos. Destruindo assim esses corpos anteriores e fazendo com que ocorresse o surgimento de novos corpos, corpos políticos. Despido de moralidades, esses novos corpos provocam novas sensibilidades.

Essa conscientização central do corpo nas décadas a partir de 1960 foi disseminada e embarcou nas representações artísticas com muita intensidade, sendo assim uma das maiores transformações históricas na iconografia de representatividade. Indo além do corpo físico, as artistas mulheres traziam em suas poéticas a identidade feminina, sexualidade e a necessidade de se desvincular de características biológicas para o entendimento do corpo.

Conforme o antropólogo e pesquisador, Jérôme Souty, na concepção ocidental e na “etimologia latina, identidade designa a qualidade do que é permanente, indivisível, o que é uno. A identidade será aquilo que é circunscrito ao indivíduo [...]” (SOUTY, 2011, p.389).

No entanto, os estudos sobre as narrativas identitárias, que levam em conta os processos de hibridação, demonstram que na Arte Contemporânea, assim como na sociedade: “não é possível falar de identidades como se tratasse apenas de um conjunto de traços fixos, nem afirmá-las como a essência de uma etnia ou de uma nação” (CANCLINI, 2003, p. 31).

Nas atuais condições de globalização, os conceitos de mestiçagem, sincretismo e hibridação (fusão, confrontação, diálogo, encontro) discutidos por Néstor Canclini (2003), Peter Burke (2003), Stuart Hall (2002), são recursos para reconhecer o diferente e elaborar as tensões entre as diferenças, entre identidade e alteridade.

A partir dos anos 1970, a arte amplia a discussão de temas relacionados às identidades coletivas e contradições de gênero, política, economia e ecologia na era pós-industrial, marcada pelo capitalismo global (CAPRA, 2011).

Para o sociólogo francês Edgar Morin a identidade múltipla, complexa ou a poli-identidade “[...] não é apenas a criação de novas diversidades por meio do encontro; torna-se, no processo planetário, produto e processo de religação e unidade. Introduz a complexidade no âmago da identidade mestiça (cultural ou racial)” (MORIN, 2002, p.67) e ainda acrescentamos, de gênero.

A força das imagens das performances de Ana Mendieta está na franqueza com que expõe as questões de gênero, a violência imposta pela sociedade ocidental ao corpo feminino e o controle por meio da sexualidade e ainda na maneira como torna público o que se sabe ser um sistema de violência e repressão contra o feminino, mas que nada é feito para a promoção de mudanças culturais e estruturais que se revelam cada vez mais necessárias. Isto torna suas obras documentos e registros genuínos cujos traços identitários podem falar e dialogar com muitos outros sujeitos. Michel Maffesoli, sociólogo francês, em *Sobre o nomadismo vagabundagens pós-modernas*

(2001) relaciona o nomadismo a um valor social que expressa o arquétipo do viajante errante ou o mito de Dionísio que nos conduz ao desconhecido, ao encontro com o outro. A presença do outro, suscita questões de identidade e alteridade.

O nomadismo, esse arquétipo do errante que conduz-nos ao encontro com o outro e que aqui associamos a identidade, está presente nas obras de Mendieta por meio de imagens do feminino que atuam como metáforas de uma presença ausente na medida em que representam uma coletividade de mulheres e são a marca de sua presença física, material e também conceitual, mas que se apresenta em contraponto à uma ausência deste mesmo feminino, com a morte que é impingida sobre seus corpos e o controle que apaga sua presença em inúmeras situações de violência e autoridade impostas. Os trabalhos de Ana Mendieta se constituem a partir do outro, através de si mesma, pela alteridade.

O corpo do outro, fugidio e fragmentado introduzido em superfícies planas (na terra como que em pequenos vãos, rachaduras), habita os orifícios, ausências, vazios, aptos a serem vividos, experimentados. Uma ausência que se reverte em presença cada vez que o outro coloca seu corpo ali, a partir daquelas imagens, e aquele vazio se torna um lugar (CAUQUELIN, 2008).

A partir das diferentes imagens que Mendieta produziu deste feminino, a artista pode ser ninguém e ao mesmo tempo representar muitos sujeitos, assumir e criar a partir de múltiplas identidades e alteridades. Conjugando paradoxalmente ausência e presença ele confirma sua condição de eterno estrangeiro, nômade em seu próprio território, sempre em busca do outro (MATTOS, 2009).

Em suma, a busca da alteridade funciona sempre como um espelho de si mesma. A alteridade procurada torna-se parte de uma identidade em construção, múltipla e esse efeito é relevante para as questões de gênero em curso, pois funcionam como uma rasura, uma ruptura dentro do sistema artístico. As performances de Mendieta e sua efemeridade promovem no público, a experiência de um fora de mim. Ao ver as imagens, frutos da performance da artista e seu corpo presente em hibridização com a natureza, é possível se ver nelas, se reconhecer. "O objeto se coloca entre mim e o outro, entre um e os outros [...]", o objeto de arte é aquele que nos convoca a compartilhar a experiência desse compartilhamento descentralizado, fora de mim. O objeto é o agente da experiência estética (RIVERA, 2012, p.88). Este "fora de mim" (RIVERA, 2012) é a experiência do encontro, ali onde a arte convida a estar com outros e outros também são chamados. Implica necessariamente o outro, pois o eu é feito "outro" na própria experiência.

O outro adere ao encontro e eu me reconheço a partir da troca com ele. Cada sujeito deixa sua marca, mas a transmissão da sua presença se dirige a outrem como um errante, um nômade (MAFFESOLI, 2001).

Nesse contexto, Mendieta foi uma artista latino-americana, cubana, que passou por deslocamentos durante a sua trajetória, os quais sucederam diferenças culturais, preconceito e a necessidade da artista de expressar e resgatar em algumas de suas obras, a sua própria nacionalidade e identidade, elementos culturais e de civilizações como a ocidental. Sua vida e obra inspiram e influenciam até hoje os questionamentos dentro do mundo da arte sobre a presença e protagonismo das artistas, protestos,

identidade e pertencimento.

O corpo que se funde com a paisagem: efemeridade e desterritorialização

Eu tenho criado um diálogo entre a paisagem e o corpo feminino (baseado em minha própria silhueta). Acredito que tenha sido resultado direto de ter sido arruinada da minha pátria (Cuba) durante minha adolescência. Sou sobrecarregada do sentimento de ser expulsa desde o ventre (da natureza) para a luta. Minha arte é a maneira que eu reestabeleço os laços que me unem ao universo. É o retorno à fonte materna. Através das esculturas do corpo, eu me torno um com a Terra. Eu me torno extensão da natureza e a natureza se torna uma extensão do meu corpo. (MENDIETA, 1981, p.10)

Os trabalhos que Mendieta produziu ao longo de sua vida propõem um corpo redescoberto, que se vincula às suas vivências pessoais, implicando em situações políticas e sociais. Emergindo assim dessas obras uma nova sensibilidade e visão dos corpos, além de novas significações e descobertas para assuntos considerados *tabus* socialmente principalmente as questões de sexualidade e gênero.

A subjetividade feminina também é relevante na obra da artista, o além corpo físico, é trabalhado, é expresso o desejo da artista – presença e corpo. Os corpos femininos de Mendieta, chamados também de “esculturas de terra-corpo” (*earth body art*), que marcam o solo, amplificam os conceitos que abrangem sexualidade, gênero, permitem a visualização de múltiplos e possíveis posicionamentos. O corpo é o conceito, é a obra de arte, é o pulso que transforma e subverte tudo o que já estava no imaginário enraizado do público.

As obras de Ana Mendieta são atemporais. Mesmo sendo realizadas nos anos 1960 e 1970, as questões que a artista aponta são muito atuais e precisam de ações políticas – como denúncia e visibilidade nos dias de hoje. São sobre lutas que se iniciaram há anos atrás, porém que ainda são necessárias que envolvem a sexualidade das mulheres, o corpo feminino, relações entre gêneros que permanecem presentes em trabalhos de artistas na contemporaneidade, e, neste sentido, a obra de Mendieta é atemporal e marca o pioneirismo da artista na luta e no ativismo da arte contemporânea.



Fig. 2 - Ana Mendieta. Sem título, 1973. Fotografia. (*Siluetas Series*). Fonte: Musée Magazine from © The Estate of Ana Mendieta Collection, LLC, Courtesy Galerie Lelong, New York.

O corpo da artista é como uma matriz, imprime-se em diferentes tipos de solo. Matriz, palavra etimologicamente construída e definida como “mãe”, “útero”. Um encontro entre a própria matriz geradora dos corpos fotografados com a mais simbólica matriz originária: a terra. O encontro da humanidade com a natureza, em uma constante união. A impressão do corpo feminino que tomado pela efemeridade e forças da natureza - vento, fogo, água - se desfaz em si mesmo. É modificado. Como uma pegada, a marcação de sua passagem no lugar, mas com os reforços das mutações e conseqüentemente do desaparecimento posterior. O corpo feminino é redesenhado por sobre a materialidade da terra, há ao mesmo tempo a aparição por meio de seu relevo e desaparecimento já que se trata apenas de um registro efêmero de sua forma.

Mendieta afirma “eu trabalho com a terra, eu crio esculturas na paisagem. Porque não tenho pátria (terra-mãe), sinto a necessidade de me unir à Terra, para voltar ao seu ventre.” (MENDIETA, 1976, s/p.)

É possível observar as constantes realocações do corpo, e principalmente a quebra de fronteiras. Os contornos se dissolvem, desaparecem no vazio da silhueta dos corpos, o deslocamento e essa quebra, que rejeita o colonialismo, pensando em termos contemporâneos, a urgência da decolonização, a obra traz essa necessidade do repensar, das revisões historiográficas e dos territorialismos impostos e propostos durante a história. O lugar, o deslocamento, o pertencimento originário dos povos e seu constante apagamento pela história (Figuras 3 e 4).



Fig. 3 - Ana Mendieta. Hojas Rojas Silueta (da série Silueta), 1977. Fotografia.
Fonte: The Estate of Ana Mendieta Collection, cortesia da Galerie Lelong, Nova Iorque.



Fig. 4 - Ana Mendieta. Sem título (da série Silueta), 1977. Fotografia. Fonte: MOCA, Los Angeles.

O corpo transita por paisagens, ao percorrer o México é possível perceber os simbolismos e esse desejo por origens da artista, a inspiração em sua ancestralidade e a busca em cada vez mais pertencer, na luta por terras, nos locais em que foram desenvolvidas as silhuetas é possível indicar tradições pertencentes aos povos e sua cultura e a forte relação que a cultura mexicana estabelece com a morte. A artista parece relembrar e expressar essas culturas esquecidas e totalmente apagadas pela colonização.

Ana Mendieta torna presente suas origens, nas reconexões entre corpo, humanidade e natureza, se deixa absorver pela paisagem, pelo solo, gradativamente pelo ciclo da vida. Um corpo que se apresenta ritualístico, afastando-se totalmente da tradicionalidade ocidental. A identidade que permeia deslocamentos e lugares, a multiplicidade do corpo, assim como sua organicidade que é explorada. *Siluetas* traz inúmeros conceitos e contestamentos, um grito latino-americano sobre o feminino, sobre os deslocamentos, sobre a necessidade da decolonização, sobre a própria identidade da artista e o pertencimento. O trabalho da artista toca profundamente, as imagens exalam poeticamente a pluralidade de significados, tudo pulsa, desmancha e marca.

Considerações finais

A obra *Siluetas* de Ana Mendieta permite múltiplas conexões em um circuito rizomático de metáforas totalmente relacionada à sua trajetória de vida pessoal, esta série carrega em si os percursos da arte latino-americana e da vida. A terra participa em fundição com o corpo, outros elementos da natureza se unem, formando uma só silhueta, registrada através das fotografias. Fazendo-se presente uma busca incessante pelo pertencimento, pelas terras, pela identidade. Lutas que hoje são atuais, necessárias e lembretes diários de um povo latino-americano.

A integração do corpo na paisagem e os registros que levam o observador a percorrer esses lugares, a ver um corpo se desconstruir e se tornar parte da paisagem. A obra de Mendieta provoca paradoxos que faz refletir sobre a presença dos corpos, a presença que, em *Siluetas* é um rastro, a ausência que faz-se ao mesmo tempo presença. A impressão, o contorno, o corpo que fica ali, sem estar, e, ao mesmo tempo é pertencente na materialidade da paisagem.

Atemporal, a obra de Mendieta nos transporta para lutas políticas contemporâneas e questões que ainda exigem reflexões acerca do corpo feminino, que têm sua imagem desconstruída e reconstruída por elementos da natureza em sua essência efêmera.

O corpo aqui é o sujeito, a matriz central que imprime a si mesma pelas paisagens, a autonomia que o corpo possui, intenso, se faz pertencer entre inúmeros deslocamentos. Em uma perspectiva humana, fundindo-se aos ciclos da natureza, Mendieta e sua obra se faz atual, necessária e indispensável para as questões que necessitam, ainda, de enfrentamento.

Referências

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 2003.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. 7 ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

CAUQUELIN, Anne. **Frequentar os incorporais**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

DUARTE, Luiz Henrique. Vênus de Urbino. Renascimento e Gênero. In **REVISTA DA GRADUAÇÃO DA ESCOLA DE BELAS ARTES - UFRJ** 150 Ano 2 | n. 3 | novembro 2017. Disponível em: <https://revistadesvioblog.files.wordpress.com/2017/11/desvio_3_artigo_luiz1.pdf> Acesso em 28 fev. 2020.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**. Um Novo Paradigma Estético. São Paulo: Ed. 34, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIPPARD, L. (1985, novembro). Ana Mendieta 1948-1985 (obituary). **Art in America Magazine**, p.190.

MAFFESOLI, Michel. **Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MENDIETA, Ana. **Leitura com slides na Universidade de Alfred**. Nova Iorque, 1983.

_____. Introduction. In: **Catalogue of the Exhibition: Dialectics of Isolation**. NY: A.I.R Gallery, 1980

_____. **Artist's Statement**. Exhibition: Ana Mendieta. *Siluetas Series*, 1977.

MEREWETHER, Charles. From Inscription to Dissolution: An Essay on Expenditure in the Work of Ana Mendieta. In: **Ana Mendieta**. MOURE, Gloria (Ed.). Número da edição. Local de Centre Galego de Arte Contemporânea, Barcelona: Ediciones Polígrafa, 1996.

MATTOS, Daniela. Apropriar o que é próprio. In: COSTA, Luiz Cláudio da (org.). **Dispositivos de registro na arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009. p.133-142.

RUIDO, M. (2002). **Ana Mendieta**. Madrid: Nerea.

RUSH, Michael. **Novas Mídias na Arte Contemporânea**. São Paulo: M. Fontes. 2006.

Submetido em: 30/10/2019

Aceito em: 12/11/2020

Ana Carolina Magalhães Salvi¹

A poética de corpos múltiplos e heteróclitos de Oriana Duarte

The poetics of multiple bodies and
heteroclites in Oriana Duarte

La poétique des corps multiples et
heteroclites en Oriana Duarte

Resumo

Este trabalho provém de uma pesquisa de mestrado que identifica o autorretrato como um discurso político no trabalho de Oriana Duarte, pelo trabalho centrado no corpo e sua fluidez e desterritorialização. A partir de uma escrita de si, a artista compõe-se em si, e além de si, em uma existência ciborgue e híbrida que escapa às normas de corpo feminino passivo canonizado na arte. Tecendo uma vida artista, Oriana se faz em devires múltiplos e heteróclitos no diálogo com elementos da natureza e tecnologias de extrapolação da condição humana, posicionando o corpo no epicentro dessa relação.

Palavras-chave: Oriana Duarte. Corpo. Heteróclitos. Arte contemporânea.

Abstract

This paper comes from a Masters research that identifies the self-portrait as a political discourse in the oeuvre of Oriana Duarte, in regards to a body-centred work, and its fluidity and deterritorialization. By a self-writing, the artist composes herself in and beyond herself, in a cyborg and hybrid existence that escapes the norms of a passive female body canonized in art. Drawing an artist life, Oriana constructs herself in multiple and heteroclite becomings, in dialogue with elements of nature and extrapolation of human condition, placing the body in the epicentre of the relationship.

Key-words: Oriana Duarte. Body. Heteroclites. Contemporary art.

Résumé

Cet article vient d'une recherche du master qu'identifie l'autoportrait comme un discours politique dans l'oeuvre d'Oriana Duarte, par le travail centré sur le corps et sa fluidité et déterritorialisation. À partir d'une écriture de soi, l'artiste se compose elle-même et au-delà d'elle-même, dans une existence cyborg et hybride, qu'échappe aux normes du corps féminin passif canonisée dans l'art. En tissant une vie artiste, Oriana se fait en devenirs multiples et hétéroclites en dialogue avec des éléments de la nature et les technologies d'extrapolation de la condition humaine, en plaçant le corps à l'épicentre de cette relation.

Mot-clés: Oriana Duarte. Corps. Heteroclites. Art contemporaine.

¹ Mestre em Artes Visuais e graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: anacsalvii@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6963579349141689>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5722-2216>.

Introdução

Atuante desde o início da década de 1990, Oriana Duarte tem explorado os limites do corpo e suas codificações, flutuante naquilo que considera “zona de fronteiras”, evitando pertencer a lugares fixos. Oriana Duarte tem apresentado um trabalho consistente em bienais e exposições tanto coletivas como individuais, e estendido a criação artística para a academia, em teses sobre performances-experiências. A artista repetidamente busca a transversalização e o escape do sistema, e encontra conforto no incômodo que pode vir a provocar com a arte, apropriando-se, também, de um discurso político-poético. Político na dimensão de insubordinação do corpo disciplinado que performa uma feminilidade normativa e erotizada fabricada pelo sistema patriarcal, e poético na medida em que pensa e atua afetivamente, conduzida pelos desejos e ímpetos de criação.

O percurso artístico de Oriana acontece no decorrer de uma reconfiguração da arte, desmembrada e impossível de ser quantificada como uma cronologia de sucessão de movimentos, mas pautada no pensamento simultâneo e transdisciplinar. A forma de pensamento global passou por reformulações, que na arte tomaram forma pela ampliação dos meios de expressão e adoção de dispositivos inéditos no ato criativo (ARCHER, 2001). O crescimento do capitalismo no pós-guerra impulsionou a mercadorização de produtos, algo que despertou em muitas e muitos artistas a busca por plataformas e dispositivos artísticos não mercadorizáveis, pondo-se no embate ao sistema. Como resultado, o corpo passou de objeto de narrativa externa para suporte expressivo, acarretando o surgimento da performance, bem como os espaços criados aos enfrentamentos ao sistema, principalmente nos trabalhos de sujeitas e sujeitos antes marginalizados na narrativa eurocêntrica e patriarcal da história da arte, viabilizando, portanto, a aproximação entre arte e política. A exemplo, Judy Chicago, Cindy Sherman, Ana Mendieta, Guerrilla Girls, entre outras, que ativamente incorporam os discursos feministas nas obras de arte, especialmente preocupadas com a tradicional exploração do corpo feminino na arte pelo olhar masculino heteronormativo.

A análise que segue costura a vida artista de Oriana Duarte, imbuída de devires múltiplos e moleculares (DELEUZE e GUATTARI, 2012), em conversa com as proposições de Heteróclitos e Escrita de Si por Michel Foucault (2010;1992;2006), em interação com a micropolítica emancipatória, conforme entendida por Suely Rolnik (2016), e o potencial de uma existência ciborgue e desafixada em promover perturbações perante sistemas de dominação (HARAWAY, 2009). O eixo de análise propõe uma reconfiguração do corpo feminino na arte, este que por tradição de uma história da arte eurocêntrica e patriarcal foi elaborado como objeto de contemplação passivo (LOPONTE, 2002).

As travessias de uma artista flutuante

Com uma poética mergulhada nas proposições foucaultianas sobre verdade e sujeito, sobre corpo e experiências heteróclitas, Oriana Duarte coleciona uma vida de performances e obras viscerais e emergentes de flutuações de desejo, de ativação e extrapolação do corpo. Humana, máquina, espaço urbano e objetos se justapõem e criam campos extensos de experimentações, que remexem mesmo nos significados tradicionais e naturais dos elementos e da matéria. Em suas palavras: “corpo artista adere territórios e os toma enquanto campo de ação: máquina que desdobra acontecimentos em diferenciadas ordens das relações corpo-ambiente” (DUARTE, 2008, p. 1).

Proponho que acompanhem as *linhas do desejo*¹ que compõem a cartografia da vida artista de Oriana Duarte, e como desembocam em arte. A começar pela exposição *Playground* (1995), cujas instalações, desenhos e performance exploram o corpo no espaço urbano da cidade do Recife, por um devir corpocidade. Dentre as obras dessa exposição, há uma releitura d’*O Homem Vitruviano* de Leonardo Da Vinci, em que elabora seu corpo andrógono no centro da representação, virada de ponta cabeça, subvertendo as noções de proporção e perfeição associadas à obra de Da Vinci, e que tanto impactaram o campo da Arte no Renascimento. Nas palavras da artista essa obra é “uma coisa meio bruxa também, de cabeça para baixo, era a minha ideia fazer essa alusão, as medidas perfeitas da imperfeição que eu estava mostrando”². *Playground*, uma de suas primeiras obras, prefigura os trabalhos com o corpo, bem como aquilo que tornar-se-ia o palimpsesto de Man Ray na obra *Selvagem Sabedoria* de 2004.

Em seguida, tem-se a experiência d’*A coisa em si* (1997), realizada ao longo de seis anos, em que o corpo se pôs a digerir sopas de pedras de locais anteriores àquelas da performance – devir pedra, terra. Há nessa performance a reconfiguração de uma substância imprópria ao consumo humano - a pedra - em alimento, bem como a transmutação de sólido em líquido. O processo d’*A coisa em si* iniciou em sua cidade natal na Paraíba, em um ato afetivo-criativo de ingerir partes da cidade que lhe deu origem, como a deglutir memórias e vivências do passado. Apropriando-se da metáfora de Heráclito “o tempo amplifica tal desconcerto, pois essas águas *agora sempre* nunca são as mesmas, sejam rio ou lago” (DUARTE, 2013, p. 28), pois a pedra recolhida não era transformada em sopa no mesmo local, e mesmo que sempre sopa, jamais as mesmas pedras, ou os mesmos lugares. A substância ingerida já não é a mesma coletada, o corpo que digere nutre-se de outros elementos. Portanto, existe o descumprimento das regras de lugar, de matéria e fisiologia, o desejo transforma o intragável em alimento, e se desloca de lugar à terra, de presente a passado.

Já em *Dos Heteróclitos: enquanto campo de ação* (2002) a artista devém edifício, imerge em um monumento, o Edifício Copan na cidade de São Paulo, e cria um campo de ação heteróclito, que, segundo Michel Foucault, representa a impossibili-

¹ Linhas que compõe uma cartografia, segundo Suely Rolnik (2016), e que se tratam tanto da micropolítica – os afetos, o desejo, a subjetividade – como da macropolítica – máscaras de real social pouco flexíveis a essas ondulações da subjetividade – e seus cruzamentos.

² Oriana Duarte em entrevista com autora, 2019.

dade de uma nomeação estável, ou heterotopias que “desfazem os mitos e imprimem esterilidade ao lirismo das frases” (1999, p. XII). Em outras palavras, heteróclitos são a multiplicidade de campos de existência e de formas-de-ser de sujeita/os. Destarte, Oriana Duarte desenha conexões que se fazem nos entre-territórios de humano e construção, deslocando os sentidos tanto da forma do corpo como da funcionalidade e forma dos objetos de arte.

Oriana Duarte ondula nessa constituição heteróclita, seja pelo mergulho no Copan, boiando ao mar, ou esmoendo as pedras, e se lança às mutações do corpo, da cidade e do espaço, evidenciado no trecho: “é possível que reste um lugar para outra coisa ou a coisa é o próprio lugar e outra coisa passa a ser outra coisa que está no lugar... quando não suporta, supera tudo vai para fora e o corpo emerge na superfície” (DUARTE, 2002, p. nd).

Os objetos e lugares em exaustão de si mesmos reconfiguram-se em outra forma e função. Como as marcas do corpo – tatuagem – impressas no livro de artista (Figura 1), o corpo continua no espaço e livro de artista-instalação:

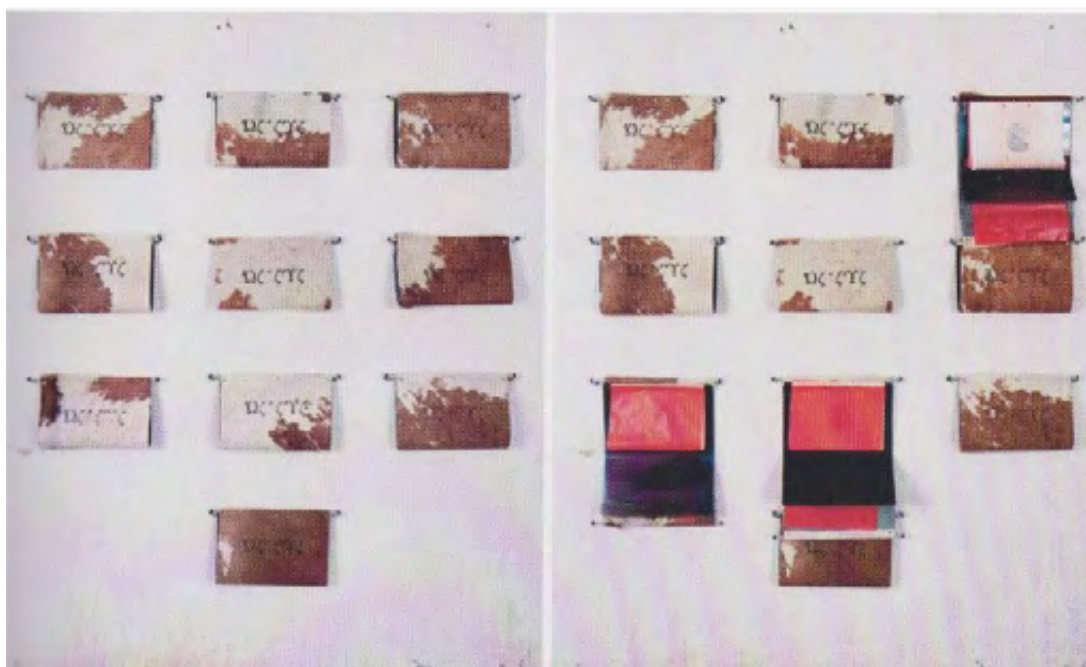


Fig. 1 - Os Cadernos de E.V.A – Oriana Duarte, 2005. Foto: Flávio Lamenha. Fonte: TEJO, Cristiana (Org.). Salto no Escuro: curadoria de arte como experimento. Recife: Funcultura, 2011.

A metamorfose segue as flutuações do desejo na série *Querer Viver* (2004), por entrecruzamentos da impossibilidade de digerir um luto, o corpo em sua mortalidade, e a banalidade dos corpos nas revistas e na mídia. Salta às proposições do corpo: o corpo que padece, o corpo que sente, o corpo vivo e o corpo explorado. E, assim como o salto no vazio (*bunguee jump*), após a queda retorna à superfície com a série *Querer Viver*, desenvolvida por uma miríade de “laboratórios de superação”: do formato do corpo, da potência e da força deste, investida em intensas sessões de musculação, e superação do medo ao conviver com uma cobra.

O corpo atlético inflamado de saúde e o corpo animal inflamado de medo.

Assim surgiram as obras *Os Riscos de EVA* (2005) e *A Selvagem Sabedoria* (2004)³: a primeira consistiu na realização de esportes radicais como o *bunguee jump*, rapel e escalada, situações limítrofes de liberação de adrenalina e ativação do corpo. Desde a concepção da performance, aos preparativos e até os acidentes⁴, não há nada na trajetória que disperse, pois, cada acontecimento é ele mesmo a arte. Já na segunda, a artista produz uma série de fotografias que remetem à obra de Man Ray intitulada *Le Violon d'Ingres* (1924), funcionando como um palimpsesto na raspagem da visibilidade do corpo feminino passivo e reescrita deste como corpo (*cri*)ativo.



Fig. 2 - O Beijo de Boreas ou 10 Dias Após o Salto, Oriana Duarte, 2005. Foto: Paulo Meira. Fonte: TEJO, Cristiana (Org.). Salto no Escuro: curadoria de arte como experimento. Recife: Funcultura, 2011.

³ Figura 3

⁴ Figura 2: durante o salto de bunguee jump a artista sofreu uma eritropsia.

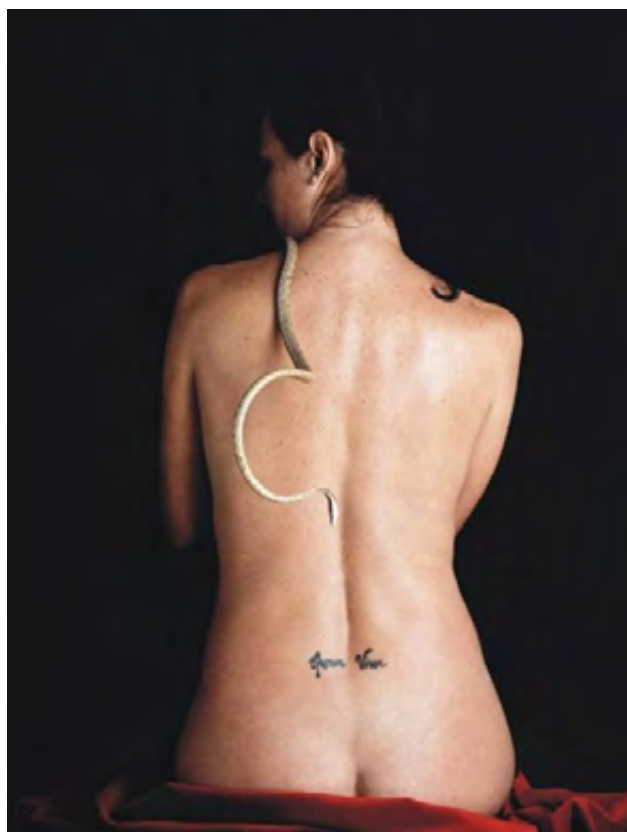


Figura 3: Selvagem Sabedoria, Oriana Duarte, 2004. Fotografia: Liz Donovan e Ricardo Linck.
 Fonte: <http://www.limiaries.com.br/fotografos/oriana-duarte>

Para a realização da série, conviveu por semanas com uma cobra-cipó, camuflando-se uma na outra no cotidiano e em sonhos, até tornarem-se parte de fotografias. Sobre esse processo, Oriana comenta:

A experiência de você estar lidando com a cobra, viver trancada uma semana com a cobra, só sentindo medo, sem conseguir fazer nada com aquela cobra a não ser sentir medo e sabendo, tendo uma imagem o tempo inteiro na sua cabeça, que era uma imagem que suscitava uma imagem da arte, um palimpsesto da arte. Então era aquela imagem, vinha a arte, como se só a arte pudesse estar ali convivendo com o medo [...] eu sabia que o tempo inteiro o que eu queria era ficar nua, e tinha aquela imagem, e fazer aquele Man Ray e o Ingres e dialogar com a arte, mas eu tinha que viver uma semana daquele jeito, então são processos bonitos de acordar o corpo.⁵

Após percorridos os corpoterra, corpoedifício, corpomar, corpocobra, a artista mergulha em outra experiência de extrapolação: *Plus Ultra* (2006-2012), ou “mais além”. Em *Plus Ultra*, performance e tese de doutorado, rema pelos rios urbanos do Brasil, transforma-se em barco e se perde no horizonte: “em qual criatura me faço! Esquartejada, de unhas vermelhas... alguém nota que sou um barco?” (DUARTE, 2013, p.15)⁶.

⁵ Oriana Duarte em entrevista com autora, 2019

⁶ Figura 4

LÁ VEM O CORPO. LÁ VEM O BARCO. LÁ VEM O CORPOBARCO.

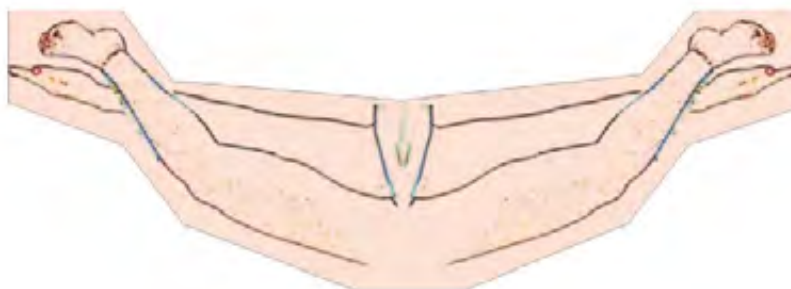


Fig. 4 - Oriana Duarte, 2012. Fonte: *Plus Ultra*: o corpo no limite da comunicação. (Tese, Comunicação e Semiótica) – PUCSP, São Paulo, 2012

O corpo devém barco para que possa permanecer em água, tonar-se apto a ela e contrapor a natureza do corpo humano terrestre. Assim, excede novamente os limites do corpo, impregnada dos movimentos do remo, do balanço das águas. A própria noção de corpobarco é *plus ultra*, mais além, e não se restringe ao devir-objeto. O corpobarco se desenha pela intersecção do objeto, momento, movimento, direção e potência, pelas intensidades. Como a individuar-se em *hecceidade*: na relação entre movimento e repouso, efêmero e múltiplo (DELEUZE e GUATTARI, 2012). Posto isso, a experiência de *Plus Ultra*, bem como o conjunto de sua obra, não pode ser lida como um acontecimento único, ou materializada em um objeto apenas, uma vez que ocorre no corpo junto à mente, no texto, remo e instalações, nos rios e garagens de remo, desde Recife até Manaus, Salvador ou Rio de Janeiro.

Essa interação é evidenciada na imagem (Figura 5) e trecho a seguir: “configuro a filosofia de Foucault como uma ponte, que se sabe, é local próprio ao deslocamento, bem como, ao realçar das bordas esboçadas a cada travessia pelos seus extremos” (DUARTE, 2012, p. 23).



Fig. 5 - CORPOPONTE, 2007. Fonte: Catálogo da exposição *Plus Ultra* (Nós, errantes) do Santander Cultural, 2011

O devir *corpoponte* é atravessado pela digestão da filosofia foucaultiana, pelo objeto e substantivo ponte, e pela transfiguração. O corpo torna-se ponte e proporciona deslocamentos, agencia travessias.

Em *Plus Ultra*, o devir e a individuação acompanham a escrita de si, e Oriana constrói a si mesma no percurso das transformações ao longo das remadas, esquadriinha seu corpo e sua mente e elabora sua vida em arte, por uma estética da existência mergulhada na construção de uma verdade própria. A escrita de si é, para Foucault (1992), uma prática de liberdade que desvincula de um corpo de doutrina e cria um corpo de verdade, uma ética própria emancipada das fabricações de uma sociedade de disciplina. Essa “estilística da existência” lhe é absorvida, conforme descreve:

Pela arte de viver, se realiza um exercício sobre si mesmo, e disto se elabora, se transforma, e atinge um certo modo de ser (2006a, pag. 265). Este modo de ser, denominado de *êthos*, e que se trata da liberdade enformada no sujeito, é o que os gregos entendiam por ética (DUARTE, 2012, p. 17/18).

Tanto Oriana Duarte como Michel Foucault, têm pela arte um caminho de *par-résia*, ou coragem da verdade, pois, pela arte se pode tornar “artesão da própria vida”, pelo apreço de confeccionar um *ethos* próprio com o mesmo afincamento que se põe a uma obra de arte.

Oriana situa a escrita de si como alavanca na série de estudos com o corpo, por entender a potência que carrega o olhar para essa vida e transformar-se em sujeita ética. Segue que, conforme Foucault (2006), a emancipação das identidades, atenta à micropolítica, é uma poderosa ferramenta de subversão de regras e esquemas sociais. Similarmente, a escritora Suely Rolnik considera o plano micropolítico “as questões que envolvem os processos de subjetivação em sua relação com o político, o social e o cultural, através dos quais se configuram os contornos da realidade em seu movimento contínuo de criação coletiva” (2016, p. 11). É onde se encontra o plano dos desejos e da subjetividade, esta que pode amplamente ser construída a partir das técnicas de si, incluindo a escrita de si, porém não restrita a ela.

Os devires em uma vida artista

Aqui, traçar a relação entre o corpo múltiplo e híbrido como elusivo aos sistemas de dominação, interpela alguns pontos principais propostos por Donna Haraway, Michel Foucault, Margareth Rago e Suely Rolnik: a identidade fronteira, a subjetivação como prática de liberdade, especialmente quando associada às práticas de escrita de si de sujeitas mulheres, e a fluidez do desejo na produção de formas de vida múltiplas.

É nesta linha de pensamento que Donna Haraway (2009) descreve o mito do ciborgue como uma fé blasfema, cuja ironia consiste na tensão de manter unidos elementos supostamente incompatíveis, que compõem as novas configurações de identidade pós-modernas. Contrapõe-se à noção estável e previsível das categorias bem nomeadas e delimitadas, aquelas mesmas entendidas por Foucault como estruturas de poder e disciplina, ou que Suely Rolnik nomeia territórios do olho visível, ou macropolítica. Assim como os devires moleculares, feitos de intensidades e *hecceidades*, segundo Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012), o/a sujeito/a ciborgue, para Haraway (2009), é éter e quintessência, fluidez e desterritorialização, são identidades

que se misturam dinamicamente a animais, máquinas ou culturas, e produzem visões múltiplas que, por conseguinte, conferem perigo às estruturas de dominação. A vida ciborgue é um terreno extremamente fértil e os/as ciborgues estão constantemente reescrevendo seus corpos.

A identidade ciborgue, como devires plurais, assemelha-se em alguns pontos à micropolítica e produção de subjetividade desterritorializada, como propostas por Suely Rolnik (2016), em que as ondulações do desejo e a multiplicidade de devires instáveis e imprevisíveis, que podem grudar ou gorar momentaneamente a máscaras de real social, são essenciais no desmanchamento de mundos obsoletos, estruturas ultrapassadas. Isto é, o corpo pode desejar ser ponte, barco ou cobra, mas o corpo deseja, e nesse ínterim ativa a subjetivação, ou, produção de subjetividade. Posto isso, os modos de subjetivação se opõem aos modos de sujeição, protagonizados pelos dispositivos de norma e controle dos aparelhos sociais, algo que para Foucault configura “uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão a relação si para consigo” (2006, p. 306).

Portanto, o corpo múltiplo de Oriana Duarte é também um corpo de resistência, pois se trata de uma mulher artista em domínio de sua própria visualidade, que conduz a prática criativa pelos deslocamentos do desejo, e modifica o corpo, seja enfrentando diretamente expectativas sociais depositadas no corpo feminino, ou escapando a elas. Nesse sentido, a adoção de uma estilística da existência, confeccionada pelas técnicas de si, adquire uma outra camada de relevância, de uma arte situada e política.

A emancipação das subjetividades, pormenorizada com afinco por Foucault em seus estudos do cuidado de si, é trazida para um paradigma alinhado aos feminismos sob a tutela de Margareth Rago em *A aventura de contar-se* (2013), pela premissa de uma *parrésia* feminista que produz verdade de sujeita autogovernada, contrária à narrativa tradicional dessas sujeitas pelo outro masculino. A noção de cuidado de si empregada por Rago parte dos trabalhos ontológicos de Michel Foucault, focados na ética de sujeito e na moral, cujo axioma é representado pelas “técnicas de si”, recolhidas a partir do mergulho nos costumes dos antigos.

Na primeira hora da aula de 12 de janeiro de 1983, Foucault discorre sobre os três eixos que compõem a experiência de sujeito: “o da formação dos saberes e das práticas de verdicção; o da normatividade dos comportamentos e da tecnologia do poder; enfim, o da constituição os modos de ser do sujeito a partir das práticas de si” (2010, p. 42). Ao que cabe como foco, aqui, o terceiro eixo, onde a *parrésia* se faz vital, pois, apenas conhecendo a si mesmos é possível cuidar de si, e, ainda, apenas cuidando de si é que se pode cuidar dos outros. Assim, Foucault elenca o cuidado de si como uma prática necessária para um “bem coletivo”, por assim dizer, afirmando essa prática como uma potente ferramenta de transformação social. Oriana nutre-se desse eixo proposto por Foucault para construir seu trabalho centrado no corpo, na confecção de uma vida artista:

A questão da estética da existência é um posicionamento político na minha vida, inclusive desloca essa ideia de uma vida de artista para uma vida artista,

que é bem diferente uma coisa da outra, uma vida artista, e não apenas um artista de carteirinha, pode ter esse comprometimento com a estetização da sua existência, fazer da sua existência uma obra, ele vai além, desloca o local, cria um desvio na noção de obra, na objetivação de obra⁷.

De tal modo, a escrita de si opera na construção de si mesma, na subjetivação que através das metamorfoses do corpo enfrenta as normas deste, em especial do feminino, e trama formas outras de existência que conduzem a verdades de sujeita além de si, mesmo que ainda em si. Guilherme Castelo Branco (2017) nos conta que uma vida artista luta contra o assujeitamento, a dominação e a exploração, inicia no/a sujeito/a, e “prolonga-se no mundo social, e é tarefa constante criar e recriar novas experiências, tanto pessoais quanto comunitárias” (p.116). Oriana ao conduzir uma vida artista não transforma apenas a si em plano individualista, mas desafia territórios de constrangimento, oferece uma camada a mais nas políticas de subjetivação, estas que podem, por bem, vibrar em outrem.

Conclusão

Oriana Duarte produz sua subjetividade por alianças heteróclitas, pelo grudar e gorar de cada performance e experiência, adota a premissa do devir como “essa forma de evolução que se faz entre heterogêneos” (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p.16), por linhas de fuga. Portanto, escapa ao cânone do corpo feminino erotizado por uma narrativa vertical na arte, em um gesto próprio da arte contemporânea, que traz a arte para o corpo e faz-se poética e política. Assume o governo da própria imagem e constrói um corpo autônomo, de intensidade e movimento. As fronteiras entre humanidade, tecnologia e natureza se desalinham nos atos de devir-barco, devir-cobra, devir-ponte. Transformar pedras em sopa descaracteriza o próprio estado da matéria – sólido é feito líquido, e o indigerível se digere. O corpo devém cobra e devém remo, “e faz de seu corpo, assim como as águas dos rios e oceanos, substância irrefreável e metamórfica” (SALVI, 2020, p.111).

Referências

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

CASTELO BRANCO, G.. **Vida artista, vida livre**. Revista DoisPontos:, Curitiba, São Carlos, n.1, v. 14, p. 115-119, abril de 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/doisPontos/article/view/56542>>. Acesso em: 04/2020.

⁷ Oriana Duarte em entrevista com autora 2019

DELEUZE; G. GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2ª ed. São Paulo: Editora34, 2012. v.4.

DUARTE, O. **Dos heteróclitos como categoria de ação**. São Paulo: Bienal, 2002

_____. **Usei meu corpo: das vísceras fiz sopa, dos membros fiz pontes**. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS (Congresso), 5ª ed., 2008. Belo horizonte. Anais... Belo Horizonte, ABRACE, 2008. p. 1-4

_____. Oriana Duarte. In: TEJO, C. (Org.). **Salto no Escuro: curadoria de arte como experimento**. Recife: Funcultura, 2011. p.66-81

_____. **Plus Ultra: o corpo no limite da comunicação**. 2012. 317p. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. **Nós, errantes: as travessias plus ultra de uma Artista Atleta**. Parte I. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013.

_____. **Nós, errantes: as travessias plus ultra de uma Artista Atleta**. Parte II. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160

_____. **As palavras e as coisas**. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HARAWAY, D.; TADEU, T.; KUNZRU, H. **Antropologia Ciborgue: As Vertigens do Pós-Humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LOPONTE, L. G. **Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino**. In: Revista de Estudos Feministas. Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 283-300, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2002000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06/2019.

RAGO, M. **A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**.

2 ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SALVI, A. C. **Selvagem Sabedoria: a mulher artista e o discurso político do autorretrato em Oriana Duarte.** (Dissertação, Artes Visuais). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2020.

Submetido em: 30/10/2019

Aceito em: 12/11/2020

Daniel Machado¹

Taiza Mara Rauen Moraes²

Fotografia **rizomática:** uma proposta para cartografia de memórias

Rhizomatic photography: a proposal
for memory cartography

Photographie rhizomatique: une
proposition de cartographie
mémoire

Resumo

Propomos no artigo o alinhamento do conceito de rizoma de Deleuze & Guattari à fotografia, compreendendo-a como um artefato cultural possível para estudos culturais. A fotografia rizomática é apresentada como articuladora da história, da cultura e da memória.

Palavras-chave: Rizoma. Fotografia. Estudos culturais. Memória.

Abstract

We propose in the article the alignment of rhizome concept of Deleuze & Guattari's to photography, understanding it as a possible cultural artifact for cultural studies. Rhizomatic photography is presented as an articulator of history, culture and memory.

Key-words: Rhizome. Photography. Cultural studies. Memory.

Résumé

Nous proposons dans l'article l'alignement du concept de rhizome de Deleuze & Guattari sur la photographie, en le comprenant comme un possible artefact culturel pour les études culturelles. La photographie rhizomatique est présentée comme un articulateur de l'histoire, de la culture et de la mémoire.

Mot-clés: Rhizome. Photographie. Études culturelles. Mémoire.

¹ Fotógrafo e pesquisador. Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade pela UNIVILLE. Docente nos cursos superiores de Fotografia e Publicidade e Propaganda da UNIVILLE. Link para lattes: <http://lattes.cnpq.br/7460430091613884>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3624-5339>. E-mail: contato@fotografodaniel.com

² Doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora da graduação, mestrado e doutorado em Patrimônio Cultural e Sociedade da UNIVILLE. Coordenadora do PROLER UNIVILLE. Link para lattes: <http://lattes.cnpq.br/5574002164226642>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6389-1133>. E-mail: moraes.taiza@gmail.com

Introdução

O artigo visa demonstrar que o conceito de rizoma proposto por Deleuze & Guattari, é passível de propiciar novas perspectivas de percepção da fotografia imbricando-a com a metodologia da história oral para cerzir identificações através das memórias manifestadas em decorrência das imagens, como “formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22), ou seja, a partir de sua superfície ramificada pelos múltiplos elementos que compõe a fotografia, a paisagem, os personagens, vestimentas, objetos, e até mesmo os suportes, o papel; evocam lembranças que se expandem em múltiplos sentidos até a concreção em narrativas.

Compreendemos a *fotografia rizomática* como um artefato cultural apresentado em coleções específicas, elaboradas por seus proprietários – fotografias de viagens, da casa, dos filhos -, que possibilita e promove múltiplas conexões desencadeadas pelo conteúdo imagético visível e pelo conjunto das narrativas coletadas, conteúdos orais heterogêneos conectáveis em diversos pontos na mesma narrativa e coleção fotográfica, bem como com outras narrativas e coleções fotográficas apreciadas no mesmo contexto. Em decorrência na *fotografia rizomática* “cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22), abrindo-se a diversos sistemas de comunicação utilizados pelos grupos que apresentam suas coleções.

A natureza rizomática da fotografia conduz as memórias e consequentes narrativas por caminhos imprevistos, resultados das relações e vivências de cada observador, as quais, como afirma Aleida Assmann, não devemos entender como ficção ou mentira aquilo que não é aderente à “verdade histórica”, mas como “recordações formuladas a partir de padrões interpretativos adquiridos nesse meio-tempo, [o tempo do fato ocorrido e o tempo da recordação] [...] uma contribuição importante para a estabilização das recordações no desenvolvimento de uma identidade pessoal” (ASSMANN, 2011, p. 275). Uma fotografia, ou um conjunto de fotografias apreciado por pessoas diversas, resultará em memórias diferentes, assim como, a mesma fotografia ou conjunto, apreciado pelo mesmo observador em momentos diferentes, resultará em memórias diferentes. No conceito de Deleuze & Guattari (2011, p. 25), são estas multiplicidades as linhas de fuga – aqui, as memórias - que “mudam de natureza ao se conectarem às outras”.

Fotografia como rizoma

Prosseguindo a discussão de conceito de fotografia rizomática, abordaremos o princípio de “ruptura assignificante” proposto por Deleuze & Guattari (2011, p. 25), no qual “um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas”. Na observação de um conjunto de fotografias é comum o observador romper sua observação

sobre um tema específico e ser atraído por outros temas a partir de outras fotografias, logo, se constata que o tema anterior volta à tona trazido por novas fotografias, produzindo um movimento de rupturas e conexões inesperadas.

Percebemos na observação de conjuntos fotográficos apresentados por quem com eles possui relações, que o princípio de cartografia se faz presente no movimento de observação e apresentação. Não há um roteiro determinado neste movimento e por mais que se busque seguir um caminho, facilmente o narrador é levado para outros rumos, motivado por uma fotografia ou memória inesperada demarcadores de novos trajetos. Bem como, assimilamos o princípio de cartografia à fotografia rizomática, a qual não se compõe por meio de um modelo estrutural rígido, pois a elaboração cartográfica e as narrativas decorrentes estão "inteiramente voltadas para uma experimentação ancorada no real" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

A heterogeneidade da fotografia considerada um rizoma promove conexões com quem a lê e faz brotar múltiplos saberes. A cada momento da vida em que a fotografia é lida suscita novas leituras porque a memória é associada ao presente vivido. Neste sentido, a fotografia é viva quando plantada em terreno fértil e cresce entre os seus, desvelando aspectos de seus criadores, das pessoas próximas a eles ou próximas ao contexto apresentado, por quem possui com elas maior dialogismo. Portanto, a fotografia identificada como rizoma é investigada como uma linha que se conecta em múltiplos pontos e não como a árvore que se fixa em único lugar, pois a cada leitura ela pode conduzir o olhar a diferentes lugares e criar novas conexões.

Deleuze & Guattari (2011, p. 25) ao articularem o princípio de multiplicidade no conceito de rizoma, advertem que "o ideal de um livro seria expor toda coisa sobre tal plano de exterioridade, sobre uma única página, sobre uma mesma paragem: acontecimentos vividos, determinações históricas, conceitos pensados, indivíduos, grupos e formações sociais". Podemos ver na fotografia esta paragem, esta página em que todos os elementos citados pelos autores são expostos através da narrativa de memória de quem com ela possui relações. Quanto maior o dialogismo com o artefato, maior o "tal plano de exterioridade" da fotografia. Assim, a fotografia também pode ser compreendida como o rizoma, a-significante, pois os saberes, pensamentos, narrativas desenvolvidas a partir de seu conteúdo, quando rompidos podem retomar outro ponto de contato a partir da mesma fotografia ou mesmo de fotografias análogas. A leitura da fotografia, portanto pode viabilizar ou não apenas a retomada de pontos de contato, visto que o rompimento pode também causar a fuga. Bem como pode ser uma fagulha responsável por disparar uma explosão de pensamentos, memórias, linhas que não necessariamente precisam retornar a ela para ter continuidade.

Linhas se espalham pelo campo pesquisado permitindo a leitura por atalhos ou caminhos não previstos. Esse movimento da leitura da narrativa a partir de uma fotografia decorrente da adoção do princípio da cartografia proposto por Deleuze & Guattari (2011), parte da negação de modelos estruturais ou gerativos. Em decorrência, a construção é efetuada no caminhar, no conhecer os pontos que surgem no encontro das linhas narrativas e de conceitos. Portanto, a pesquisa cultural baseada em narrativas de memórias provocadas por fotografias é aberta, "conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações cons-

tantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). A forma rizomática permite múltiplas entradas de leitura e em qualquer ponto, pois num mapa a leitura pode ser desenvolvida a partir da escolha entre os inúmeros caminhos possíveis sem um roteiro prévio a ser seguido, o leitor é quem estabelece as rotas de seu trajeto. Portanto, devido ao caráter aberto do rizoma, a pesquisa não pode ser fechada, “arborificada”¹, porque ela se encontra no entre lugar, das memórias, das narrativas, e como afirma Deleuze & Guattari (2011, p. 32), “seria necessário sempre ressituar os impasses sobre o mapa e por aí abri-los sobre linhas de fuga possíveis”. Em decorrência, os resultados da pesquisa orientada no movimento da *fotografia rizomática* não são passíveis de serem lidos como unidades que possuem começo e fim, porque são um meio, “um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43).

Assim sendo, nesta ótica a pesquisa é concebida como um conjunto de platôs² por estar no meio, tendo o meio não como uma média, como afirma Deleuze & Guattari (2011), como um lugar de exponenciação das coisas, no entorno da história e das memórias. Nela não há capítulos possíveis com pontos de conclusão, mas platôs que se comunicam e complementam-se entre si, interligados por uma raiz “subterrânea” conectável em múltiplos pontos, possíveis de extensão e de variados caminhos de leitura, possibilitando ao leitor posicionar e relacionar as narrativas a seu próprio modo.

A fotografia compreendida como rizoma, é focada como um artefato cultural capaz de abrir brechas históricas no conhecimento de costumes, ritos, expressões e práticas diversas, capacidade que vem da potencialidade em suscitar memórias as quais, na conexão com a história oral, constroem narrativas e constituem narradores. Benjamin (1994), ao refletir sobre a narrativa evidencia que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores”, assim, ao descrever uma fotografia, quem a apresenta nem sempre viveu o que está nela representado, mas aciona memórias que lhe foram transmitidas.

História oral e as narrativas a partir de fotografias de família

A conexão entre cartografia e História Oral possibilita abordagens francas às fontes orais, de onde emanam as narrativas que dão vida e conteúdo à investigação. Podemos afirmar que a abordagem é franca, porque o papel do entrevistador não é criticar ou buscar modificar crenças, opiniões e visões do colaborador (ALBERTI, 2013), nem persuadi-lo a seguir este ou aquele caminho. As memórias emersas a partir das fotografias apresentadas pelo colaborador são resultantes de sua experiência de vida, e não convém o julgamento em uma pesquisa que busca conhecer aspectos culturais.

¹ “Quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 32). Deleuze utiliza o termo arborificado para contrapor a proposta de rizoma. Enquanto o rizoma conceitua o pensamento horizontal, ramificado, com muitas vertentes e conexões, o pensamento arborificado se fecha num único eixo estrutural ou gerativo, constituído de hierarquias.

² “Gregory Bateson serve-se da palavra “platô” para designar algo muito especial: uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 44)

Apoiados em Benjamin, podemos considerar os colaboradores das entrevistas a partir da *fotografia rizomática* como narradores que “retira[m] da experiência o que ele[s] conta[m]: sua[s] própria[s] experiência[s] ou a relatada pelos outros. E incorpora[m] as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p. 201). Vale ressaltar que, na história oral, as narrativas decorrentes da *fotografia rizomática* não visam se opor “ao domínio escriturístico moderno” (GUIMARÃES NETO, 2012, p. 16–17), e sim, possibilitar um olhar sobre outro ponto de vista, “de baixo”, do meio do povo, como no exemplo da narrativa de Máuri citada por Portelli em “A filosofia e os fatos” (1996), como uma alternativa às narrativas impostas e geralmente institucionalizadas que são construídas “do alto”, por quem muitas vezes não teve contato com o povo, mas apenas com documentos oficiais. Mais do que uma documentação cartesiana do passado, a proposta da metodologia é dar espaço as vivências, as individualidades, buscando conhecer o todo de uma cultura, de um local, através da experiência individual, abordando o passado na relação entre entrevistador e colaborador, nessa filosofia da memória, na qual “recordar e contar já é interpretar” (PORTELLI, 1996).

A *fotografia rizomática* suscita narrativas culturais que podem ir além da reprodução do visível, pautada em *tornar visível* “os sem-imagem, excluídos tanto da visibilidade dominante como da vida social e política: os estrangeiros em seu próprio país [fotografando não] ‘as’ coisas ou ‘as’ pessoas, mas os estados de coisas e com as pessoas” (ROUILLÉ, 2009, p. 184).

O intenso dialogismo presente na fotografia de família permite o acesso acentuado a vivências dos grupos familiares e das conseqüentes situações retratadas, por estar o operador da câmera aqui, compartilhando rotineiramente sua vida com o outro. A força expressiva das fotografias de família está menos em sua estética e mais na “imanência de seu dialogismo” (ROUILLÉ, 2009, p. 186), que trás consigo características profundas do campo cultural em seu entorno, aprofundadas também pelo fato do “leque temático” destas fotografias ser bastante restrito, “dominado por um número limitado de lugares, objetos, indivíduos e de situações que as imagens conjugam infinitamente” (ROUILLÉ, 2009, p. 186).

Em decorrência, a observação das fotografias de família, apresentadas por seus proprietários imbricadas aos relatos e memórias associadas aos conjuntos fotográficos apresentados, (re) significam-na em artefato cultural repleto de expressão, munido de um conteúdo sobre o universo cultural em que a família está inserida. Artefato cultural que apresenta situações específicas de determinada família, comunidade, grupo social, retratando objetos familiares, carros, casas, brinquedos, temas cotidianos, festas familiares, cenas de lazer, onde vez ou outra, está representado o patrimônio cultural imaterial, como define a UNESCO (2003) com “práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados”, manifestados nas “práticas sociais, rituais e atos festivos, nos conhecimentos e práticas relacionados à natureza e ao universo” em que a família está inserida. Assim, apesar de na fotografia de família encontrarmos frequentemente capturas fugidias de momentos cotidianos, capturas de objetos, veículos, imóveis, são as fotografias de eventos como casamento, pri-

meira comunhão, aniversário, retratos produzidos por algum ente próximo ou por fotógrafos profissionais que ocupam normalmente as paredes das casas ou porta-retratos distribuídos pelos móveis.

As fotografias familiares, representam valores de memória para a família e por convenção popular ocupam comumente os álbuns ou caixas de fotografias, suportes que, como afirma Rouillé (2009, p. 186) são “ponto de encontro dos indivíduos com sua própria imagem e com a de seus próximos”, e que, cada vez que abertos são como imposição externa que insinua fragmentos da memória, mutável em “harmonia instável, bricolada”, como afirma Certeau (2009). Olhar para as fotografias de família como artefatos culturais evoca o caráter cultural deste material definido muitas vezes como simples ferramenta útil, e as posiciona juntamente com o movimento recente da fotografia, que segundo Rouillé (2009), tem se voltado para o campo das pesquisas, das teorias e dos textos a partir da década de 1970, quando também iniciou seu reconhecimento cultural. Estes artefatos culturais abrem janelas em nossa memória e fazem emergir relatos sobre o que vivenciamos ou o que ouvimos de quem vivenciou, guardou e apresentou determinada fotografia. Janelas possíveis em qualquer área da fotografia, mas que na fotografia de família é impulsionada pelo dialogismo presente no circuito fotógrafo – modelo – receptor – herdeiro.

O movimento da leitura da narrativa a partir de uma fotografia decorrente da adoção do princípio da cartografia proposto por Deleuze & Guattari (2011), parte da negação de modelos estruturais ou gerativos, assim a construção é efetuada no caminhar, no conhecer os pontos que surgem no encontro das linhas narrativas e de conceitos.

A pesquisa, nesta ótica é concebida como um conjunto de platôs por estar no meio, tendo o meio não como uma média, como afirma Deleuze & Guattari (2011), mas como um lugar de exponenciação das coisas, no entorno da história e das memórias. Nela não há capítulos possíveis com pontos de conclusão, mas platôs que se comunicam e complementam-se entre si, interligados por uma raiz “subterrânea” conectável em múltiplos pontos, possíveis de extensão e de variados caminhos de leitura.

Fotografia e memória

A fotografia é um “símbolo externo” responsável pela preservação de nossa memória, “um objeto que faz lembrar” no contato com a “mente que lembra” resultando na metonímia conhecida por memória (ASSMANN, v. 19, 2016). Ela é um artefato da memória cultural na qual heranças identitárias são preservadas e transmitidas através das narrativas de memória suscitadas por sua observação, se tornando um significativo suporte da identidade coletiva e individual, importante para o reconhecimento do indivíduo ou do grupo, no espaço em que ele se encontra e fora dele.

As memórias afloradas pela fotografia foram inscritas em quem as observou em ocasiões como o momento da captura, quando a fotografia lhe foi apresentada juntamente com os relatos de quem vivenciou a captura, ou ainda pode não possuir

relação nenhuma com a fotografia em questão, mas com o que está nela apresentado, sendo a fotografia, no pensamento de Certeau (2009), uma circunstância para a lembrança dessas “escrituras invisíveis”.

Quando a memória é revelada a partir de uma fotografia, é comum vermos o narrador integrando o fotografado aos outros pontos de sua história, seja quando ele vivenciou o que está representado na fotografia ou não. Desta forma, a narrativa decorrente de uma fotografia, quando reproduzida, nunca será idêntica mesmo que reproduzida pelo mesmo narrador, porque ele trará a cada reprodução vivências diferentes assimiladas à fotografia. Esta distinção tende a ser ampliada quando a fotografia é apresentada por outra pessoa, alargando as percepções de olhares.

Cada memória acionada a partir de uma fotografia é revelada à sua própria luz, pois a memória “não possui uma organização já pronta de antemão que ela apenas encaixaria ali. Ela se mobiliza relativamente ao que acontece - uma surpresa, que ela está habilitada a transformar em ocasião. Ela só se instala num encontro fortuito, no outro” (CERTEAU, 2009, p. 150), e aqui podemos considerar o “outro” como a pessoa a quem a fotografia é apresentada, mas também como o próprio artefato fotográfico que mesmo sem ser apresentado à alguém, provoca um “encontro fortuito” entre memória, fatos presentes e a imagem capturada.

O narrador, segundo Benjamin (1994), e aqui podemos incluir aqueles que tomam como base para seus relatos as fotografias, o fazem de maneira artesanal, com muita naturalidade, utilizando sua própria forma de linguagem, sem amarras técnicas e estruturais, relatando suas memórias ao seu próprio modo, muitas vezes revelando fatos difusos, criando os elos que lhes são pertinentes, avançando e retornando no tempo, caminhando pelo espaço físico e das fotografias da maneira que lhes convém, buscando propositalmente construir uma narrativa envolvente para conduzir o ouvinte, mas também em certos momentos sendo eles mesmos conduzidos pelo tempo de emergência de suas memórias. Não há ponto final quando conversamos com e a partir de uma fotografia, pois as indagações possíveis são inúmeras e as memórias suscitadas tendem a evocar outras séries de imagens, físicas ou mentais.

O senso prático característico dos narradores, como citado por Benjamin (1994), também é algo muito presente nas narrativas conduzidas a partir de fotografias. É muito comum que entre um relato e outros, surjam conselhos, dicas práticas de vivência e pequenos ensinamentos científicos como a forma de assar um pão “corretamente” ou o melhor período para plantar determinado legume. O narrador nato almeja a precisão, por isso não se importa de complementar sua narrativa sobre a fotografia que ilustra um campo coberto pela geada com ensinamentos de como prever os prejuízos decorrentes de uma geada, ou a partir do retrato de uma tia, lembrar de uma “torta” que ela fazia e replicar a receita para o ouvinte.

O fim do narrador fotográfico com base em Benjamin é previsível em decorrência da cultura virtual, na qual estamos inseridos e pelo conseqüente descarte veloz de informações, incluem-se aqui as fotografias, principalmente as digitais. Com o descarte acontecendo “nessa dinâmica de velocidade incontida, desenfreada, perdem-se as referências, diluem-se os substratos da vida, reduzem-se as possibilidades de construção do saber” (DELGADO, 2003, v. 6, p. 22). Assim sendo, aquele narrador

que observa uma fotografia de forma apreciativa, deixando fluir as memórias, emoções, análises, reflexões, tende a desaparecer com os intuídos hábitos de visualização digital, onde a velocidade do dedo é mais rápida que o tempo do olhar.

Fotografias de família à luz de Didi-Huberman

Didi-Huberman (2012, v. 2, p. 213) ao refletir sobre as imagens atenta que elas não estão “no presente”, e por isso “são capazes de tornar visíveis as relações de tempo mais complexas que incumbem a memória na história”. Benjamin comparou a narrativa às “sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas” (BENJAMIN, 1994, p. 204), podemos aqui fazer uma analogia com as fotografias, que quando armazenadas não em câmaras, mas das câmeras para outros suportes como as caixas de sapato, álbuns, porta retratos, cada vez que revisitadas têm sempre a “força germinativa” de suscitar memórias e narrativas.

Estas sementes fotográficas convenientes para a produção de rizomas em forma de narrativas históricas e culturais, são aditivos para o motor historiográfico, possuem a capacidade de abrir brechas na história, pois suas linhas visuais desdobram-se em linhas verbais a partir da narrativa de seu observador, que por sua vez podem ser valorados em uma pesquisa cartográfica.

A fotografia nunca esteve tão em evidência, nunca se fotografou tanto e se publicou tantas fotografias, mas com esse excesso de informação imagética, há também uma crítica em alta, nunca se observou tão pouco. Seguindo o pensamento de Didi-Huberman (v. 2, 2012), esse excesso de fotografias publicadas ultimamente, em sua grande maioria não são verdadeiras, pois são tão efêmeras que não chegam a tocar o real. O contrário acontece com fotografias de acervos familiares, guardadas às vezes por mais de uma geração ou fotografias recentes, até mesmo digitais, mas que possuem uma relação com quem as apresentam, fotografias que foram capturadas com propósito de guarda, conservação de um determinado momento ou objeto, e não apenas como um ato quase instintivo de clicar-publicar.

Os saberes revelados com a pesquisa que tem como base a *fotografia rizomática* para conhecimento de uma cultura, dispõe-se a auxiliar na resposta da questão levantada por Didi-Huberman (2012, v. 2, p. 209), em seu texto “Quando as imagens tocam o real”: “Que tipo de contribuição ao conhecimento histórico é capaz de aportar este «conhecimento pela imagem?”. Aqui, a contribuição ao conhecimento histórico está nas narrativas trazidas à tona a partir das fotografias de quem está inserido na história, na cultura do tema pesquisado, sendo a fotografia um reforço para “a posterioridade da memória, o hiato que se verifica entre a experiência e sua repetição na recordação” (ASSMANN, 2011, p. 179).

Essa contribuição permite uma cartografia de memórias cuja montagem inicial é produzida de dentro para fora, sendo os agentes inseridos no tema pesquisado os primeiros a darem as cartas, no caso, as fotografias, uma vez que são eles quem selecionam o que é apresentado ao pesquisador que pode iniciar a abordagem da

pesquisa solicitando fotografias que de alguma forma possuam relação com o tema pesquisado. A partir daí o colaborador apresenta o que julga pertinente ao tema e muitas vezes, ao navegar entre uma foto e outra, é comum apresentar fotografias que para ele são importantes, são marcos em sua vida pessoal, o que pode vir acompanhado de uma memória que se distancia do foco da pesquisa.

Tal contribuição abre brechas em uma história habitualmente elaborada de forma hegemônica, pois os saberes de pessoas não celebrizadas são comumente deixados de lado. Brechas que facilmente podem permanecer fechadas permanentemente, uma vez que o conhecimento, os saberes, as memórias daqueles responsáveis por suas aberturas apagam-se com o tempo, com a morte. É comum que até as fotografias percam seu valor afetivo quando a memória relacionada a elas é perdida. Quando isso acontece, os saberes possíveis acerca destas fotografias tornam-se limitados ao visível na imagem, tornando latente aquilo que somente a memória e as relações podem manifestar.

Considerações finais

O conhecimento pela imagem, especificamente aqui, pelas fotografias pessoais de quem está inserido na história, e que afloram memórias que geram narrativas pessoais, produz uma contribuição ao conhecimento histórico do tema pesquisado que não possuem precedentes e dificilmente poderá ser reproduzido de forma idêntica, considerando principalmente o fato de que as memórias são mutáveis e também, que o conjunto de fotografias selecionadas de forma pessoal tende a ser alterado no percurso da vida do colaborador. Temos um “conhecimento dotado de um índice de identidade” (ASSMANN, 2016, v. 19, p. 126) pois emerge da memória de indivíduos.

O material com o qual estamos tratando nesta pesquisa não é do presente, a fotografia é responsável por desencadear memórias, observadas aqui na dimensão dos estudos culturais, considerando portanto, como sugere Assmann (2011, p. 23), os “meios culturais e técnicos da memória”, que no tempo presente são emersões do passado, provocando um olhar através do tempo que trás em si a marca da historicidade, memórias que segundo Assmann (2016, v. 19, p. 116), são “a faculdade que nos capacita a formar uma consciência da identidade”. Delgado (v. 6, 2003) afirma que o tempo não pode modificar o que passou, no entanto, ele “atua modificando ou reafirmando o significado do passado”, pois há “um deslocamento fundamental entre o que foi arquivado e sua recuperação” (ASSMANN, 2011, p. 33). Isso é evidente ao analisar o conjunto de narrativas de uma cultura na qual as memórias sobre um mesmo fato são trazidas à tona por mais de uma pessoa, porém com intensidades e significados diferentes.

Desta forma, é impossível recompor os fatos do passado de forma integral, este seria um objetivo audacioso e incoerente afinal, “a memória não deve ser compreendida como um recipiente protetor, mas como uma força imanente, como uma energia com leis próprias” (ASSMANN, 2011, p. 34). Além do mais, não visamos entender o passado, mas revelá-lo, utilizando da síntese entre tempo e identidade provocada

pela memória (ASSMANN, v. 19, 2016) que deve ser apreciada como um caminho da temporalidade da vida do colaborador, sujeito a acidentes, embates, pontes e buracos. O mesmo podemos afirmar em relação ao lugar, uma vez que “a memória mediatiza transformações espaciais” (CERTEAU, 2009, p. 149), e nela é possível a transgressão da “lei do lugar” pensada por Certeau na qual

um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do ‘próprio’: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que define. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. (CERTEAU, 2009, p. 184)

Através da memória, portanto, a indicação de estabilidade é substituída pela instabilidade do lugar que nem sempre possui uma posição definida, pode-se deslocar no vacilo da memória ocasionando inclusive na possibilidade de duas coisas ocuparem o mesmo lugar. No movimento de observação da *fotografia rizomática* é perceptível como a memória é construída e organizada no processo, frequentemente a partir de vinculações com outras mídias expostas no movimento assim como, com fatos vivenciados em momentos distintos daqueles apresentados nas fotografias. É perceptível também, como a memória transpõe gerações a partir da fotografia quando um narrador apresenta relatos de um momento que não foi por ele vivenciado, mas que dele possui memórias pois alguém da geração passada, pais, avós, tios, lhe apresentaram a fotografia com o que dela possuíam de memórias, ou ainda quando hoje, a fotografia é apresentada para novas gerações, transmitindo ou retransmitindo relatos de memória a partir dela. Movimento que no processo de digitalização das fotografias vem sendo reduzido, ou ao menos modificado, pois a prática de imprimir fotografias foi consideravelmente reduzida nos últimos anos e com isto, a observação coletiva presencial de fotografias de família se tornou um hábito menos frequente.

Cerzir a história a partir das narrativas de memória de uma população é possibilitar a preservação de “seus elos, sua base identitária e a substância de sua história”, fatores que se “perdem na dinâmica incessante do tempo” (DELGADO, v. 6, 2003, p. 14). Perdem-se com a morte que leva consigo a memória do narrador, apagam-se com a perda dos referentes responsáveis por fazer emergir determinadas memórias, como no caso da fotografia que se extravia. Isso sem falar das histórias hegemônicas que se impõe a determinadas culturas e acabam por sobrepor as memórias nativas. Conforme proposto por Certeau (2009), as narrativas populares são imbricadas ao discurso científico como “modelo”, e não apenas como “objetos textuais a tratar”. Compreendemos em consonância com o pensador francês, que as memórias expostas pelos habitantes através da narrativa são “um ‘saber-dizer’ exatamente ajustado a seu objeto e, a este título, não mais o outro do saber mas uma variante do discurso que sabe e uma autoridade em matéria de teoria” (CERTEAU, 2009, p. 141).

Referências

- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- ASSMANN, A. **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural**. Campinas: Unicamp, 2011.
- ASSMANN, J. **Memória comunicativa e memória cultural**. *História Oral*, v. 19, n. 1, p. 115-128-128, 8 ago. 2016.
- BENJAMIN, W. **O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 198-221.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1
- DELGADO, L. de A. N. **História oral e narrativa: tempo, memória e identidades**. *História Oral*, v. 6, p. 9-25, 2003.
- DIDI-HUBERMAN, G. **Quando as imagens tocam o real**. *Pós*, v. 2, p. 204-219, 2012.
- GUIMARÃES NETO, R. B. **Historiografia, diversidade e história oral: questões metodológicas**. *História Oral, desigualdades e diferenças*, v. 1, n. 1, p. 333, 2012.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, E A CULTURA (UNESCO). **Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial**, 2003.
- PORTELLI, A. **A Filosofia e os Fatos**. *T e m p o*, v. 1, p. 9, 1996.
- ROUILLÉ, A. **A fotografia entre documento e arte contemporânea**. São Paulo: Senac, 2009.

Submetido em: 30/01/2020

Aceito em: 06/11/2020

Giovanni Lucena Costa¹
Alberto Ricardo Pessoa²

A beleza do estranho: a poética grotesca e sua reconfiguração estética no rock

The beauty stranger: the grotesque
poetics and their aesthetic
reconfiguration in rock'n'roll musical
genre

La belleza del extraño: poesía
grotesca y su reconfiguración
estética en rock

Resumo

O presente artigo esmiúça o conceito do grotesco em torno das belas artes que perpassa pelo renascimento cultural, e analisa a reconfiguração no gênero musical rock, tanto no discurso musical, verbal e visual, por meio de estudos de caso contemporâneos. O objetivo da pesquisa é entender por qual razão o grotesco, um gênero estético oriundo dos primórdios da poética visual, encontra-se presente e em constante processo de reconfiguração no cotidiano da arte contemporânea, com ênfase no gênero musical rock. Nossa metodologia se baseará em estudos de casos, e nossa fundamentação teórica irá integrar os autores CARROL (1999); ARAÚJO (2014); KAYZER (2013); SODRÉ e PAIVA (2014); Victor Hugo (2014), BECKMAN (2019) que são autores que estabeleceram teorias, fundamentos e conceitos frente ao estudo da estética grotesca e também do horror.

Palavras-chave: Grotesco. Arte. Rock. Renascimento. Estéticas.

Abstract

The Article Through detail the grotesque concept around Fine Arts that pass by the cultural renaissance, we will analyse how the grotesque of renaissance reshapes itself in the rock musical genre, not only in the musical speech, but verbal and visual through case studies. The research objective is to understand why the grotesque, a aesthetic genre that comes from the visual poetic, lies present and constantly in a reconfiguration process on the daily contemporary art, with emphasis on rock musical genre. Our methodology will be based on case studies and our theoretical foundation will be integrated by the authors CARROL (1999); KAYZER (2013); SODRÉ and PAIVA (2003); Victor Hugo (2014), authors who will establish theories, foundations and concepts against or study grotesque aesthetics and also horror.

Key-words: Grotesque. Art. Rock. Renaissance. Aesthetics.

¹ Mestrando em Artes Visuais pelo programa de Pós Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Membro do projeto de pesquisa e extensão Arte, Museu e Inclusão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Graduado em Design Gráfico pela Faculdade Estácio de Sá da Paraíba. E-mail: giovannicosta.contato@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3556668591672348>; Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-2568-1634>

² Possui Licenciatura em Educação Artística pela Faculdade de Artes Alcântara Machado (2003), Mestrado em Artes Visuais pela UNESP (2006) e Doutorado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2010), Pós-Doutorado em Sociologia pela UFPB (2014). É professor do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV UFPB/UFPE), em nível de Mestrado, e Vice-Coordenador do mesmo programa. mail: albertoricardopessoa@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6167799335143402>. Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-0231-3778>

Resumen

El presente artículo desglosa el concepto de lo grotesco en torno a las bellas artes que atraviesa el renacimiento cultural, y analiza cómo la reconfiguración en el género musical rock, tanto en el discurso musical, verbal y visual, a través de estudios de casos contemporáneos. El objetivo de la investigación es comprender por qué el grotesco, un género estético desde los inicios de la poética visual, está presente y en un proceso constante de reconfiguración en la vida cotidiana del arte contemporáneo, con énfasis en el género musical rock. Nuestra metodología se basará en estudios de casos y nuestra base teórica estará integrada por los autores CARROL (1999); KAYZER (2013); SODRÉ y PAIVA (2003); Victor Hugo (2014), autores que establecerán teorías, fundamentos y conceptos contra o estudiarán la estética grotesca y también el horror.

Palabras clave: Grotesco. Arte. Rock. Renacimiento. Estético.

Introdução

O objetivo deste estudo é analisar como o conceito do Grotesco da renascença se mantém presente na arte e estética do rock contemporâneo, por meio de seu constante processo de reconfiguração, oriundo de artistas que consideram o grotesco como um meio de representação poética importante em nosso cotidiano.

Nossa questão norteadora é entender por quê o grotesco é utilizado e referenciado por diversas obras audiovisuais do rock, seja por meio de artistas, ilustradores, músicos, para construir seus processos criativos e poéticas visuais, que resultam em obras artísticas que ressoam na sociedade, com ênfase no jovem e adolescente de tal maneira que representa uma determinada geração um referencial de formação cultural.

O escopo teórico é oriundo de autores como Victor Hugo (1827), Wolfgang Kayser (1957), Lena Beckman (2019) e Muniz Sodré e Raquel Paiva (2002) que estabelecem ao longo da história diálogos acerca do grotesco e as respectivas artes, linguagens e meios que permeiam o gênero rock, não somente na questão musical, mas da comunidade que se insere enquanto representação cultural. O grotesco dialoga com o conceito do horror quando temos o rock como recorte de análise, tanto na representação gráfica quanto na narrativa audiovisual, presente em vídeo clipes ou conceitos de seus respectivas músicas e álbuns.

Assim, iremos refletir acerca dessa relação a partir os estudos de Rafael Araújo (2014) e Noel Carroll (1999). Em poética visual com ênfase no gênero musical rock, iremos dialogar com os estudos de caso de Florent Mazzoleni (2013) e citaremos passagens de Philip Norman (2013), jornalista musical e autor do livro de memórias do músico Mick Jagger.

O percurso do artigo visa analisar o conceito do grotesco e horror sob a ótica de diversos pesquisadores acerca do tema, expor casos de uso da estética do grotesco e do horror no processo criativo de artistas dedicados ao gênero musical rock e a reconfiguração poética visual em seus respectivos discursos.

O Grotesco e o Horror

Os estudos acerca do Grotesco enquanto estética visual remonta do século XIV ao XVI. O termo grotesco servia para designar antigas ornamentações em Roma e outras regiões da Itália, que resultaram, segundo Kayser (1960) em desconhecidas pinturas ornamentais antigas.

...todos esses motivos, que se originam da realidade, são hoje repudiados por uma voga iníqua. Pois, aos retratos do mundo real, prefere-se agora pintar monstros nas paredes. Em vez de colunas, pintam-se talos canelados, com folhas crespas, e volutas em vez de ornamentação dos tímpanos, bem como candelabros, que apresentam edículas pintadas. (VITRÚVIO Apud KAYSER, 2013, p.18)

Temos o início do Renascimento (século XIV - XVI) como estilo e base filosófica nas artes visuais, verbal e sonora:

Na palavra *grotesco*, como designação de uma determinada arte ornamental, estimulada pela antiguidade, havia para a renascença não apenas algo lúdico e alegre, leve e fantasioso, mas, concomitantemente, algo angustiante e sinistro em face de um mundo em que as ordenações de nossa realidade estavam suspensas, ou seja: a clara separação entre os domínios dos utensílios, das plantas, dos animais e dos homens, bem como da estática, da simetria, da ordem natural das grandezas. (KAYSER, 2013, p.20)

No entanto, não há um consenso geral sobre o significado do grotesco. O conceito encontra-se em aberto e discutido por diversos autores. segundo Lena Beckman¹ (2019, p.03), o grotesco

(...) ainda é um termo inconclusivo, ainda em avaliação, ligado tanto aos processos sensoriais, culturais quanto formais. Em estudos mais recentes, as conotações negativas da palavra, que se originaram nos anos 1700, foram removidas, e o grotesco é parcialmente restaurado às suas raízes semânticas originais dos anos 1500 italianos, o Cinquecento, relacionadas ao fantástico. (Tradução nossa).

Ao longo da história da arte o grotesco foi diversas vezes reconfigurado. No entanto, apesar não haver um consenso geral em torno do significado da palavra, existe um apanhado de pesquisadores que relatam ter encontrado vestígios do grotesco na época do renascimento cultural, seja nas peças e escritas de Shakespeare, vulgo *Tragédia do Rei Lear*, obra que possui uma narrativa calcada na tragédia e no riso; de Dante Alighieri em sua *Divina Comédia*; Leonardo da Vinci e os seus esboços. Segundo Lena Beckman² (2019,pg.07)

A origem semântica do grotesco vem com a descoberta de *Domus Aurea*, escondida sob as ruínas dos banhos de Tito, por volta de 1480. Era o palácio de Nero que havia sido encontrado em 8 grutas, e nas paredes havia decorações e imagens pintadas que teriam um grande impacto no final dos anos 1400 e em todo o Cinquecento, e além dos nossos dias. Michael Squire ressalta que foi a primeira descoberta arqueológica que revelou imagens do mundo antigo, uma época tão significativa para o Renascimento. (tradução Nossa) (BECKMAN, p.07, 2019).

Nós tomamos como base a definição do adjetivo grotesco dada no século XVIII no dicionário alemão-francês de Schmidlin referenciada por Kayser: "*Figuradamente grotesque (ou grotesk) significa o mesmo que singular, desnatural, aventureiro, esquisito, engraçado, ridículo, caricatural*" (KAYSER, 2013, p.27).

1 (...) is still an inconclusive term, still being evaluated, connected as it is both to sensory, cultural and formal processes. In newer studies, the negative connotations of the word, that originated in the 1700s, have been removed, and the grotesque is partly restored to its original semantic roots of the Italian 1500s, the Cinquecento, relating to the fantastic. (2019, p.03)

2 The semantic origin of the grotesque comes with the discovery of *Domus Aurea* hidden under the ruins of the Baths of Titus, around 1480. It was Nero's palace that had been found in 8 grottoes, and on the walls were painted decorations and images that would have a great impact on the late 1400s and on the whole Cinquecento, and beyond to our days. Michael Squire points out that it was the first archeological find that revealed images from the ancient world, a time so significant to the Renaissance. (2019, p.07)

Ao debruçarmos mais a fundo sobre o grotesco, vimos que os pesquisadores Muniz Sodré e Raquel Paiva (2002) redigiram a respeito do tema e destacaram alguns elementos que marcam o grotesco na poética visual nas artes: as características do riso (cômico) e do horror (trágico) são constitutivos para a categoria estética do grotesco.

Ao esmiuçar os estudos específicos sobre o horror, consideramos que as fundamentações a respeito do tema possuem claras relações com os estudos do grotesco. Segundo Rafael Araújo (2014), o horror *“é uma forma de entender como o humano lida com os terrores que lhe circundam, como lida com o espanto do cotidiano e as contingências que atuam sobre ele”* (ARAÚJO, 2014, p.18).

Ainda sobre o horror, devemos também considerar que o medo; a repulsa; o desespero; a ameaça, como sendo características contextuais do grotesco, ajudam a ampliar o interesse das pessoas por parte da estética visual grotesca. Segundo Carroll (1999), o medo constrói emoções, chama ele de horror artístico, ao destacar o horror como elemento visual presente tanto nos famosos longas da Universal Pictures, Drácula, Frankenstein quanto em pinturas de Goya, na literatura de HP. Lovecraft e Stephen King etc. O autor diferencia o horror artístico do horror natural quando estabelece uma barreira entre a ficção, no caso do horror artístico, que podemos assimilar nas artes visuais e audiovisuais, do horror natural, aquele impactou a história da humanidade, como o nazismo, holocausto e as guerras mundiais.

Horror artístico; por convenção, pretende referir-se ao produto de um gênero que se cristalizou, falando de modo bastante aproximado, por volta da época da publicação de Frankenstein - ponha ou tire 15 anos - e que persistiu, não raro ciclicamente, através dos romances e peças do século XIX e da literatura, dos quadrinhos, das revistas e dos filmes do século XX. Além disso, esse gênero é reconhecido no linguajar comum, e minha teoria sobre ele deve em última instância ser avaliada em razão da maneira como segue a pista do uso ordinário (CARROLL, 1999, p. 28)

O horror artístico descrito por Noel Carroll integra a estética do grotesco de forma oportuna, uma vez junto ao elemento do riso, constrói um ponto de interseção entre o interesse; emoção; prazer e medo. Ao observarmos o cotidiano da sociedade contemporânea, vemos o horror artístico nas mais diversas reconfigurações culturais e visuais no que se diz respeito às religiões, crenças, mitos e movimentos sociais.

No gênero musical rock, por exemplo, temos um elemento em comum entre os grupos que destaca o prazer, bem como a própria repulsa. A a Invasão Britânica³ continha grupos que questionava os valores éticos, morais, sociais e econômicos da época através do horror artístico. Na banda de rock The Rolling Stones, por exemplo, o conceito de horror artístico de Carroll era construído em torno das encenações de palco do vocalista Mick Jagger, que continha desde danças epiléticas em suas apresentações aos berros e gritos de discórdia e raiva contra o sistema numa época pós assassinato do presidente Kennedy, em que a Inglaterra sofria uma mudança social

³ A Invasão Britânica foi um fenômeno cultural e movimento musical iniciado na Inglaterra durante os anos 1960, continha bandas de rock e com rápidas batidas que logo fizeram sucessos nos Estados Unidos e posteriormente no mundo inteiro, influenciadas por Elvis Presley, Chuck Berry, Little Richard, Jerry Lee Lewis, BB King... as bandas eram The Beatles, The Rolling Stones, The Animals, The Kinks, The Yardbirds, The Who, dentre outras. (tradução nossa) Fonte: <<https://www.britannica.com/event/British-Invasion>> acesso em 11 de junho de 2020.

e cultural devido ao movimento hipster e da contracultura, movimento opositor ao conservadorismo da época, segundo o biógrafo NORMAN (2012). De acordo com Philip Norman, Mick Jagger era um astro cuja atitude transgressora calcada no horror construía sensações de prazer e medo para o público. Ele era a representação da juventude insatisfeita dos anos sessenta. Cantava sobre simpatia pelo demônio; satisfação em negar uma ordem; bombardeios da Segunda Guerra; e flores mortas. Um lirismo que buscava enfatizar a tragédia frente uma indústria fonográfica que estava prestes a produzir os mais irreverentes artistas da música do século nas décadas posteriores: Alice Cooper; Ozzy Osbourne; David Bowie; Glenn Danzig; Marilyn Manson, dentre outros que construíram suas carreiras por meio do horror artístico.

Assim, o grotesco é considerado um estilo calcado na repulsa, ao integrar elementos do horror para construir reflexões sobre sociedade e cultura, seja nas artes visuais, na comunicação, na literatura.

Ao refletirmos acerca da etimologia da palavra “grotesco” de origem italiana, *grotta*, ou gruta, que significa porão, podemos referenciar pequenos traços discursivos nos artistas renascentistas, com ênfase em Leonardo da Vinci.

Em seus pequenos desenhos de caricaturas de pessoas com aparência que o mesmo considerava engraçada, feitos com tinta e pena, chamou de “*visi monstruosi*”, que hoje é chamado de grotesco. A intenção de Leonardo da Vinci era satírica, uma vez que os cartões eram utilizados para contação de histórias e piadas.

De acordo com Isaacson (2017) “os grotescos são exemplos de como as habilidades de observação de Leonardo serviram de alimento para a sua imaginação” (ISAACSON, 2014, p.144) uma vez que os grotescos de Leonardo da Vinci o ajudaram em relacionar características faciais com emoções, como pode ser lido em sua biografia (2017). Dentre esses desenhos encontra-se Cabeças Grotescas (1494); Guerreiro e um Grotesco (1490), dentre outras ilustrações.



Fig. 1 - Cabeças Grotescas (Leonardo da Vinci, 1490) Fonte: Wikipédia (2019) Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Cabe%C3%A7as_Grotescas#/media/Ficheiro:Leonardo_da_Vinci_Grotesque_Heads.jpg > Acesso em: 07 de fev. de 2020

As características do trágico (horror) e do riso (cômico) podem ser vistas na figura 1 acima, visto que as expressões faciais dos rostos que foram desenhados por ele possuem distorções das formas faciais humanas que o artista usou para construir emoções, ao utilizar elementos faciais dos animais, para representar de forma exagerada *“características humanas como a loucura, demência e megalomania”* (ISAACSON, 2017, p.147).

A ilustração ao mesmo tempo que cômica, também é trágica, pois os rostos ali representados parecem variáveis dos rostos que o artista observou nas ruas para contação de histórias e piadas, em tons de ironia e sarcasmo. *“Se o pintor quiser enxergar belezas capazes de arrebatá-las, ele é o próprio mestre de sua criação; e, se quiser ver monstruosidades terrivelmente caricatas, ou ridículas, ou lamentáveis, ele é o mestre de tudo isso”* (DA VINCI APUD ISAACSON, 2017, p.144)

A representação do grotesco se subdivide em gêneros, que de acordo com eles, é o grotesco representado: *“Trata-se das cenas ou situações pertinentes aos diferentes tipos de comunicação indireta”* (SODRÉ; PAIVA, 2002, p.62) e o grotesco atuado: *“Trata-se de situações de comunicação direta, vividas na existência comum dos palcos, interpretadas como grotesco, de natureza”*. (SODRÉ; PAIVA, 2002, p.62).

Além dos tipos de grotesco, existem as modalidades expressivas, que Sodré e Paiva chamam grotesco escatológico: *“Trata-se de situações escatológicas ou coprologicamente caracterizadas, por referências a dejetos humanos, secreções, partes baixas do corpo”* (SODRÉ, PAIVA, 2014, p.64); grotesco teratológico: *“são referências risíveis a monstruosidades, aberrações, deformações, bestialismos”* (SODRÉ, PAIVA, 2014, P.64); (SODRÉ, PAIVA, 2014, P.64); Grotesco chocante: *“Seja escatológico ou teratológico, quando voltado apenas para a provocação superficial de um choque perceptivo, geralmente com intenções sensacionalistas”* (SODRÉ, PAIVAM, 2014, p.64) e grotesco crítico: *um recurso estético para desmascarar convenções e ideias, ora rebaixando as identidades poderosas e pretensiosas, ora expondo de modo risível o tragicômico os mecanismos de poder abusivo.*(SODRÉ, PÁIVA, 2014, p.64).

O conceito grotesco nos primórdios do rock

A liberdade de expressão, de oposição e a estética grotesca (de provocar com o riso, o trágico) fomentou o processo criativo de diversas bandas do segmento rock e heavy metal, como Black Sabbath, Kiss e Iron Maiden.

Buscamos encontrar o conceito do gênero musical rock nos estudos de Florent Mazoleni (2013) sobre as questões sociais e raciais que permeiam o gênero, e consideramos

(...) o rock'n'roll dos anos 1950 definiu como o de nenhuma outra década as mudanças que ocorreram no período, entre as quais a aceitação progressiva dos músicos negros, o reinado da juventude, o consumismo desenfreado e o nascimento de ícones dos tempos modernos. (MAZZOLENI, 2013, p.158)

Ao esmiuçar os estudos de Mazzoleni (2013) descobrimos que Screamin Jay

Hawkins foi um dos cantores que primeiro reconfiguraram o grotesco no gênero musical rock na música *I Put Spell on You*, de 1956: “*Screaming Jay Hawkins classificava seu estilo como “rock do vampiro”, dando mostras de uma teatralidade sem limites*” (MAZZOLENI, 2013, p. 217).

I Put Spell on You foi um dos compactos mais hipnotizantes já gravados, alcançado por Little Demon, um lado B em que ele deu asas a todos os seus delírios vocais. Clássico Instantâneo graças ao seu fulgurante scretismo entre um feitiço vudu e gritos selvagens sobre um ritmo de missa negra, *Put Spell on You* a princípio foi censurada, mas depois estourou nas paradas de sucesso. (MAZZOLENI, 2013, p. 217)



Fig. 2. - *I put a spell on you* (Screamin Jay Hawkins, 1958). Fonte: Poddtoppen Screamin Jay Hawkins. 2020.

Fonte: <https://poddtoppen.se/podcast/1437402802/a-history-of-rock-music-in-five-hundred-songs/episode-53-i-put-a-spell-on-you-by-screamin-jay-hawkins>. Acesso em 8 de setembro de 2019

No videoclipe ao vivo da música *I put Spell on You* de Screaming Jay Hawkins, de 1958, nós observamos diversos elementos os quais tornaram-se presentes no imaginário das bandas de rock posteriormente. O discurso do grotesco é reconfigurado, numa performance que possui diversos elementos retirados dos primórdios do teatro da *Commedia Dell’Arte* de Jacques Callot (1622). O riso (cômico) e horror (trágico) estão presentes em meio às referências bestiais e ao mundo animal, com máscaras, chifres e caveiras, como pode ser visto na figura 2. Na performance o músico utiliza o grotesco crítico, e reconfigura a poética visual integrando na música elementos teatrais do renascimento cultural e da comédia, em clima de carnavalesação.

O mundo “quimérico” da commedia dell’arte no rock

O renascimento produziu a *commedia dell’arte*, que se trata de um tipo de teatro de comédia que surgiu na Itália, final do século XVI, que continha espetáculos

baseados no cômico e no horror, primeiramente pelas ilustrações de Jacques Callot⁴. Algumas das apresentações continham humanos com máscaras espalhafatosas de animais.

Ao observarmos a peça de Jacques Callot, *Cucorongna - Pernoualla, from the Balli di Sfessania* (1622), considerada pelos estudiosos, críticos e historiadores da arte como um dos precursores do grotesco, podemos notar ali

(...) um indício do caminho que tornaria a acentuação ulterior das figuras, já então caricaturescamente torcidas - Pentalone é o velho caricato, sempre louco de amor e sempre enganado; o Dottore é um fanfarrão arrogante e sempre desmascarado, e assim por diante; tudo, num estilo excêntrico de movimento que abarcou "toda a criação do palco". O elemento quimérico, por seu lado, foi ainda intensificado pelo fato de os atores usarem máscaras que iam acima do nariz. (KAYSER, 1960, p.43).

O uso das máscaras, de acordo com Kayser (1960, p.43): "*servem meio para aplicar aos corpos humanos algo de animalesco*".

No rock, é comum observarmos bandas que lidam com discursos com as espécies (ou modalidades expressivas) de escatológico, teratológico, chocante e crítico. O discurso lírico e sonoro do rock encontra visualidade em exemplos do cotidiano e cultura popular que caracterizam e classificam como grotesco, à exemplo do carnaval e do circo no caso do grotesco atuado.



Fig. 3 - Capa do LP *Psycho Circus* (Kiss, 1998). Fonte: Wikipedia.
Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Psycho_Circus> Acesso em: 12 de fev. de 2020.

No que se diz respeito à peça de Jacques Callot, observamos uma reconfiguração acerca do grotesco teatral no conceito do álbum *Psycho Circus* da banda Kiss, de 1998, que pode ser visto na figura 3. O Capa do álbum possui um apanhado de referências aos antigos circos renascentistas. No videoclipe da faixa título, *Psycho Circus*, os elementos do trágico e cômico estão espalhados em meio ao uso excessivo de máscaras, maquiagens, fogo, bestialismos e marabalismos, caracterizando-se como grotesco teratológico e suporte imagístico.

4 Gravador e desenhista francês, grande mestre da água forte (SODRÉ; PAIVA, 2002, p.34).



Fig. 4 - (Secos & Molhados, 1973). Fonte: Prêmio da Música. Disponível em: <http://www.premiodamusica.com.br/as-7-musicas-mais-iconeas-do-secos-e-molhados-com-ney-matogrosso/>. Acesso em 08 de setembro de 2018.

No rock brasileiro outro exemplo oriundo do grotesco teratológico e escatológico e reconfiguração da *commedia dell'arte* aplica-se no figurino e performance da banda Secos & Molhados, como pode ser visto na figura 4. No videoclipe ao vivo da música *Sangue Latino*, de 1973, a banda se apresenta numa lógica teatral, onde o cantor Ney Matogrosso faz uso de máscaras que remetem ao animalesco, ao mesmo tempo que utiliza maquiagens e faz movimentos que lembram os antigos circos e peças das *commedia dell'arte* do século XVI, mesclando conceitos sobre a libido humana e o imaginário animal, com danças.

A poética visual do grotesco no rock



Fig. 5 - *Cabeça Dinossauro* (Titãs, 1986) Fonte: Titas.net Disponível em: <http://www.titas.net/discografia>. Acesso em 28 de ago. de 2019

A arte de Da Vinci foi reconfigurada pelo rock, como pode ser vista na figura 5 acima. A banda Titãs realizou em 1986 o álbum conceitual Cabeça Dinossauro e colocou como capa um dos estudos de Da Vinci. Ao analisarmos o processo de reconfiguração em torno do grotesco, observamos que o discurso é alterado. Se em um primeiro momento Leonardo Da Vinci realiza um desenho de observação com intuito satírico, a banda reconfigura a imagem com o nome Cabeça Dinossauro, termo que Da Vinci desconhecia e conseqüentemente em sua configuração de estudo não considerou tal relação. Coube aos Titãs reconfigurar e dar novo sentido ao grotesco no estudo de Da Vinci, de gênero representado, na pintura e desenho, grotesco teatrológico.



Fig. 6 - Until It Sleeps (Metallica, 1995) Fonte: Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eRV9uPr4Dz4>> Acesso em 12 de fev. de 2020

O período da renascença também produziu um dos principais pesquisadores visuais do grotesco que é o artista Hieronymus Bosch, um pintor que flerta com o fantástico e com a subversão do grotesco em suas temáticas artísticas. Bosch influenciou diversos movimentos artísticos, inclusive o Surrealismo. No rock, este autor do século XV foi diversas vezes reconfigurado, com destaque na versão do videoclipe dirigido pelo diretor Samuel Bayer da música Until It Sleeps da banda norte americana Metallica em 1995. Encontra-se na figura 6 uma imagem do videoclipe do Metallica em comparação com a pintura do Bosch. Por gênero o grotesco no videoclipe se trata do representado em suporte imagístico, e escatológico como modalidade expressiva.

A literatura do grotesco no rock

Ao pesquisar sobre os escritores e poetas renascentistas, procuramos buscar os que possuem em suas obras elementos da poética grotesca os quais dialogam com a questão norteadora desta pesquisa. Com ênfase em Dante Alighieri, que possui um obra que contém elementos acentuados do grotesco, que é A Divina Comédia (1321), como diz Victor Hugo (1827) em seu prefácio de cromwell,

Quando Dante Alighieri terminou o temível “inferno”, fechou suas portas, e não lhe resta mais senão dar um nome à sua obra, o instinto do seu gênio faz com que veja que este poema multiforme é uma emanção do drama, não da epopéia, e no frontispício do gigantesco monumento, escreve com sua pena de bronze. (HUGO, 1827, p. 45)

A divina comédia é uma obra de três partes (Inferno, purgatório e paraíso) que narra a história do personagem Dante em sua jornada do inferno ao paraíso, em forma de poesia.



Fig. 7 - Dante XXI (Sepultura, 2006) Fonte: Site Sepultura. Disponível em: <<https://www.sepultura.com.br/dante-xxi>>. Acesso em 12 de fev. de 2020

É com os brasileiros da banda heavy metal Sepultura que o inferno de Dante Alighieri é revisitado e reconfigurado. Pois o álbum Dante XXI lançado pela banda em 2006 revisita a obra do poeta da renascença, onde as músicas que compõem o disco narram a trajetória do protagonista, como pode ser assimilado na figura 7.

Na música *Convicted In Life*, por exemplo, os brasileiros narram a trajetória de um homem condenado que se encontra preso no inferno. No videoclipe da música, de 2006, os elementos simbólicos do grotesco estão presentes em pleno retrato reconfigurado da Divina Comédia: bestialismos animais, horror, sangue, tortura e sofrimento, num conjunto simbólico que remete ao grotesco teratológico.

Considerações finais

O grotesco encontra-se presente no processo criativo dos mais variados artistas contemporâneos, e ao tratar-se de rock, por exemplo, o grotesco partilha dos conceitos provenientes do rock como gênero musical e movimento social, que trata-se da liberdade de expressão, da libertação individual, sexual, de enxergar o belo por meio do ridículo, do feio, do asqueroso e do cômico, como pode ser assimilado

nos estudos de caso aqui citados. Se no rock o objetivo é provocar de forma crítica, contestar, dar espaço para alguma minoria, o grotesco, por outro lado, também é provocar, por meio do trágico e do riso, uma reflexão à respeito da vida e do papel do ser humano perante a sociedade. Pode ser observado tanto nas obras de Leonardo Da Vinci, Jacques Callot, Hieronymus Bosch, Dante Alighieri quanto outros artistas da renascença que se apropriaram do conceito da poética visual do grotesco em algum momento de suas histórias e obras.

Ao nos debruçarmos com os estudos de Kayser (2013), Lena Beckman (2019) Victor Hugo (1827) e Muniz Sodré & Raquel Paiva (2014) constatamos que o grotesco é estudado em amplas perspectivas sociais e culturais. Esses teóricos sintetizaram o grotesco na literatura, na pintura, no teatro e no cinema das mais variadas obras audiovisuais. Esses estudos ajudaram a construir uma reflexão acerca do grotesco como categoria estética. A arte grotesca encontra-se em forte evidência nos movimentos culturais do cotidiano da sociedade contemporânea.

Já nos estudos específicos sobre o horror de Rafael Araújo (2014) e Noel Carroll (1999) descobrimos que o horror é uma fuga da realidade, uma forma que o ser humano tem de lidar com os terrores do cotidiano. Essas características encontram-se presentes tanto no grotesco dos artistas aqui citados e referenciados, quanto no imaginário das bandas de rock e heavy metal de som pesado, no caso do horror artístico, onde a fuga como válvula de escape ao realismo que fez presente ao longo do século XX, com ênfase nos anos 1950, fez emergir o gênero rock. Uma vez que é constatado no livro de Florent Mazzoleni (2013) que a crise econômica norte americana e o medo de uma suposta bomba nuclear, dentre a guerra do Vietnã e do Golfo, foi peça fundamental para o surgimento do rock.

Esse artigo abre uma questão que irá nortear diversas outras pesquisas e estudos acerca do grotesco, que é o caso da poética visual do grotesco no romantismo, nas artes modernas e suas reconfigurações na indústria cinematográfica, nas histórias em quadrinhos e nos movimentos sociais brasileiros e internacionais.

Consideramos que o grotesco protesta contra a censura; os regimes; o status quo; o conformismo; às regras. O grotesco da renascença lida com a ironia; o sarcasmo; a tristeza; o desespero; o refúgio mental; a crítica; o choque; a fuga. As bandas de rock lidam com a contemplação e celebração da vida; das reflexões que permeiam o campo político, social e econômico e das incongruências que o mundo pode trazer para um ser humano.

Referências

ARAÚJO, Rafael. **A experiência do Horror: Arte, Pensamento e Política**. São Paulo: Alameda, 2014.

BECKMAN, Lena. **The grotesque in el grecobetween form - beyond language - beside the sublime**. Påbyggnadskurs (C) i konstvetenskap Hötterminen 2019.

CARROL, Noël. **Filosofia do horror ou paradoxos do coração**. Campinas, Papirus, 1999.

HUGO, Victor. **Do grotesco e do sublime**: Tradução do prefácio de Cromwell. São Paulo: 2ª edição, 2014.

ISAACSON, Walter. **Leonardo da Vinci**. São Paulo: Editora WMF Martins Pontes, 2017.

KAYSER, Wolfgang. O Grotesco. **Configuração na pintura e na literatura**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

MAZZOLENI, Florent. **As raízes do rock**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2013.

NORMAN, Philip. **Mick Jagger**. 1ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SODRÉ, Muniz; PAIVA, Raquel. **O Império do Grotesco**. 1ª edição. Editora Mauad, 2014.

Submetido em: 16/09/2019

Aceito em: 27/07/2020

Ana Camila M. de Almeida¹

Pequenas distâncias: entre Richard Long e aborígenes australianos

Small distances: between richard
long and aboriginal australians

Pequeñas distancias: entre richard
long y aborigens australianos

Resumo

Para discutir a aproximação entre arte contemporânea internacional de peças oriundas de culturas não ocidentais, abordamos a exposição *Magiciens de la terre*, realizada no Centro George Pompidou e no Centro Cultural Grande Halle de la Villette, ambos em Paris, no período de 18 de maio de 1989 a 14 de agosto de 1989. O escopo da abordagem foi a obra *Círculo de terra vermelha*, de Richard Long, 1989, e a pintura *Yam Dreaming*, realizada por artistas da comunidade Yuendumu, 1989, Alice Spring, Austrália. Considerando que, na década de 1980, surgiu a teoria da pós-colonialidade, e também estudos antropológicos sobre as relações que comunidades aborígenes australianas teriam com seus objetos visuais, surge a indagação sobre a maneira que a teoria da pós-colonialidade teria influenciado a organização da exposição de modo a repercutir no debate sobre como lidamos com objetos visuais de artistas não ocidentais e suas histórias locais.

Palavras-chave: Arte Contemporânea. Exposição *Magiciens de la Terre*. Arte não ocidental. Arte aborígene australiana. Richard Long.

Abstract

In order to discuss the approximation among international contemporary art and artworks from non-Western cultures we approached the exhibition *Magiciens de La Terre*, held at the Centre Pompidou and at the Grande Halle de La Villet, both in Paris, between May 18, 1989 and August 14, 1989. The scope of this approach were the piece *A Circle of Red Earth*, by Richard Long, 1989, and the painting *Yam Dreaming*, by artist of *Yuendumu* community, 1989, Alice Spring, Australia. Considering that, in the 1980s, a theory of post-coloniality emerged and the anthropological studies on the relations that Aboriginal Australian Communities held towards their visual objects, a question emerged. The question was concerning the way the theory of post-coloniality influences the organization of the exhibition in order to reflect on the debate about how to deal with visual objects made by non-Western artists and their local histories.

Key-words: Contemporary art. Exhibition *Magiciens de la Terre*. non-Western art. Aboriginal Australian art. Richard Long.

Resumen

Para discutir la aproximación del arte contemporáneo internacional a piezas de culturas no occidentales, nos acercamos a la exposición *Magiciens de la terre*, celebrado en el Centro George Pompidou y en Centro Cultural Grande Halle de la Villette, ambos en Paris, en el período del 18 de mayo 1989 el 14 de agosto 1989. El alcance del enfoque fue el trabajo *Círculo de tierra roja* de Richard Long, 1989 y la pintura *Yam Dreaming*, realizada por artistas de la comunidad *Yuendumu*, 1989, Alice Spring, Austrália. Considerando que, en la década de 1980, surgió la teoría de la poscolonialidad, y también estudios antropológicos sobre las relaciones que las comunidades aborígenes australianas tendría con sus objetos visuales, surge la pregunta de cómo la teoría de la poscolonialidad habría influido en la organización de la exposición para impactar el debate sobre cómo tratamos los objetos visuales de los artistas no occidentales y sus historias locales.

Palabras-claves: Arte Contemporaneo. *Magiciens de la Terre*. Arte no occidental. Arte aborígen australiano. Richard Long.

¹ Mestranda em Artes Visuais pela Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Teoria e História da Arte (PPG-Arte/UnB) mac.almeida@hotmail.com <http://lattes.cnpq.br/8168131924548497> <https://orcid.org/0000-0002-9485-5952>

Magiciens De La Terre

A utilização de objetos não ocidentais para produzir a arte ocidental já acontecia na história da arte desde as vanguardas europeias. Assim, o artista oitocentista Eugène-Henri-Paul Gauguin pesquisou e utilizou elementos estéticos dos trópicos em suas obras. Neste mesmo período, Pablo Picasso incorporou elementos da cultura africana em seus trabalhos. Tendo em vista a realização dessa aproximação cultural, surge o debate sobre a utilização de objetos considerados, pela historiografia da arte, como etnológicos e não artísticos. Essa aproximação não é um fato recente na história da arte, já faz 30 anos que a exposição *Magiciens de la terre*¹ trouxe à tona o debate sobre o fenômeno de internacionalização da arte, problematizando não apenas modos dominantes de política, mas também de culturas (MARTIN, 1990).

O presente artigo debate elementos da aproximação entre arte contemporânea internacional de peças oriundas de culturas não ocidentais. Para isso, na exposição *Magiciens de la terre*, abordaremos a obra *Círculo de terra vermelha*, de Richard Long, 1989, e também a pintura *Yam Dreaming*, realizada por Paddy Japaljarri Sims, Paddy Japaljarri Stewart, Neville Japangardi Poulson, Francis Jupurrurla Kelly, Paddy Jupurrurla Nelson, Franck Bronson Jakamarra Nelson, Towser Jakamarra Walker da comunidade *Yuendumu*, 1989, situada em Alice Spring, Austrália. Essa abordagem considera que na década de 1980 surge a teoria da pós-colonialidade de Homi K. Bhabha, descrita em sua obra *The Location of Culture*; considera também os textos e ensaios realizados com o intuito de modular a política cultural, dos escritores Edward Said, Gayatri Spivak e Terry Eagleton, assim como os estudos antropológicos das décadas de 1950 e 1960, sobre as relações que comunidades aborígenes australianas teriam com seus objetos visuais. Considerando esses aspectos, surge a indagação: por que essas obras foram aproximadas e compartilharam de um mesmo espaço na exposição *Magiciens de la terre*?

A exposição *Magiciens de la terre* ocorreu no período de 18 de maio de 1989 a 14 de agosto de 1989, no Centro George Pompidou e no Centro Cultural Grande Halle de la Villette, em Paris. A exposição foi montada intencionalmente para levantar o diálogo sobre o centro e a periferia, debate que permeou o início das vanguardas euro-americanas, embora tenha sido abordado na exposição de modo diferente. A mostra, que contava com a exibição de cinquenta obras de artistas ocidentais e cinquenta não ocidentais, foi considerada uma exposição precursora no diálogo entre arte contemporânea² internacional e produções de grupos autóctones. Para Nathalie Heinich, o termo “arte contemporânea” é empregado com caráter de transgressão: vai além do objeto artístico como um produto final, ultrapassando o senso comum do sentido conhecido de arte.

¹ O curador J. Martin optou por não utilizar a palavra “artista” no título da exposição, por considerá-la estritamente ligada à cultura ocidental. Ele escolhe o termo “mágico”.

² Entre as várias definições de arte contemporânea, considera-se no presente artigo a definição da socióloga Nathalie Heinich “Na arte contemporânea, a transgressão mais importante dos critérios comuns usados para definir a arte é que a obra de arte já não consiste exclusivamente no objeto proposto pelo artista, mas em todo o conjunto de operações, ações, interpretações etc. provocadas por sua proposição. Isto é, de fato, uma questão sociológica, questão esta que precisa ser considerada por aquele que se aventura no mundo da arte contemporânea” (HEINICH, 2014, p.377).

A exposição *Magiciens de la terre* foi um grande acontecimento na história da arte, possibilitando, em um mesmo espaço, a aproximação de objetos de culturas ditas periféricas - em relação com centros culturais ocidentais - a objetos produzidos pela cultura dominante ocidental euro-estadunidense. Entre os participantes, encontravam-se as pinturas de Cheri Samba, artista do Zaire; de Rasheed Araeen, da Grã-Bretanha; de Richard Long, da Inglaterra; e pinturas da comunidade *Yuendumu*, situada em Alice Spring, Austrália, entre outras. Havia ainda três artistas participantes brasileiros: Cildo Meireles, Mestre Didi e Ronaldo Rego (CONDURU, 2013, p. 22). Além disso, o crítico de arte McEvilley evidenciou a problemática levantada pelos artistas participantes da exposição de haver culturas dominantes, que visitavam outras culturas de maneira a andar com eles em nome de uma arte (ARCHER, 2008, p. 216-220).

O curador da exposição, Jean-Hubert Martin, convidou apenas artistas vivos. Assim, a decisão tomada dificultou a realização da exposição, pois necessitava que os artistas aceitassem se deslocar até Paris. Era importante, para a realização da exposição, que os artistas fossem de diferentes contextos geopolíticos, mesmo que a exposição fosse voltada a novas proposições de arte contemporânea ocidental (cultura dominante entendida pelo curador Jean-Hubert Martin) que as aproximavam a produção artística não ocidental. Metade dos artistas convidados eram oriundos de contextos distintos e não compartilhavam do mesmo sistema de crenças (MARTIN, 1989, p. 5).

Para Jean-Hubert Martin, *Magiciens de la terre* acompanhou o debate sobre o centro e as periferias. Debate esse que acompanhou a década de 1980, período de grandes transições, entre regimes políticos e polaridades que marcaram o século XX na história mundial. Assim, após a Segunda Guerra Mundial, os países passaram por transições de regimes, até então o mercado euro-americano detinha o monopólio econômico, e as mudanças e transições políticas ocorridas nesse período desencadearam, nos anos de 1990, o surgimento os blocos geopolíticos de comercialização que estreitaram as relações entre as Nações. Com essas transições, as periferias ou países emergentes passaram a ganhar visibilidade. Assim, ganhou força também os estudos de pós-colonialidade, com intuito de dar visibilidade a diferentes culturas. Ademais, inserir novas histórias e seus assuntos locais, objetivando diminuir as injustiças cometidas pelos antigos detentores de monopólios econômicos, respeitando as diferenças locais (SMITH, 2017, p.155). Tendo em vista os aspectos observados, no âmbito das artes, um dos eventos mais interessantes ocorreu em 1989: a mudança geográfica dos tradicionais centros da arte ocidental, na qual Nova York passa a ser a nova sede do mercado de arte internacional, espaço tradicionalmente ocupado por Paris (HOBBSAWN, 1990).. Ao passo que não há um consenso sobre uma mudança efetiva em relação aos centros de arte, podemos falar que ocorreu uma complexificação da relação entre novos e antigos centros, de modo que a história da arte assume essas novas formas de pensar a relação autor-sujeito³.

Entre os vários contextos abordados, o papel do artista e a função do objeto não

³ Magia para Paula Montero no sentido de ritual individual (MONTERO, 1990, p.12).

são de todo percebidos como o modo de pensar europeu⁴. De modo que a relação que os ocidentais lidam com seus objetos artísticos é diferente da maneira que muitos autores de produções visuais advindos de comunidades autóctones não ocidentais lidam com seus objetos.

A teoria pós-colonial, pensada por Homi K. Bhabha, integrou uma série de 12 ensaios escritos a partir de 1985. Com o intuito de teorização das relações da cultura ocidental e suas incongruências de proposições sobre a identidade ocidental, seus estudos destacam a noção de nação. A partir da análise das relações culturais ocidentais modernas o autor oferece uma teoria do hibridismo cultural.

Colonizador e colonizado são construídos num processo de negociação e troca constante de ações culturais que produzem um reconhecimento mútuo e mutável da diferença cultural. Portanto, há uma ênfase sobre o caráter performativo e temporal da produção das diferenças étnicas e culturais. Desse modo, o espaço de engajamento das partes - seja no sentido de afiliação e consenso ou de antagonismo e conflito - é entendido como um lugar híbrido que produz o significado cultural. Esse espaço liminar, observável nas metáforas de fronteira (viagem, ponte, escada, margem) das linguagens ordinárias e na arte contemporânea, passam a ser o foco da análise e do autor (GERMANO, 1996, p.150).

Para ele, a utilização do prefixo "pós" condiz com uma desorientação das noções tradicionais de passado/presente e inclusão/exclusão, o intuito é pensar além dessas estratégias de narrativa e sim o seu entremeio. Para o autor, a pergunta a ser posta nesse contexto dos anos 80 é o que essas mudanças mundiais podem modificar a representação e fortalecimento dos não ocidentais (GERMANO, 1996, p.150).

A modernidade traz consigo novos paradigmas: a ideia de originalidade nas obras. O artista passa a ser visto como gênio, ideia que ganha potencialidade, o artista criador não pretende mais simular uma realidade. Levando em consideração esses aspectos, a pós-modernidade, no período de 1960 a 1970, volta a utilizar os elementos simbólicos do passado, como suportes tradicionalmente utilizados na história da arte. Além disso, em meados de 1975 surge uma nova linguagem, que faz com que se abandone a modernidade e passa-se a aderir aspectos oriundos de culturas não ocidentais e também elementos simbólicos tradicionais da história da arte, que Icleia Cattani identifica como mestiçagem⁵ e também hibridização⁶. A mestiçagem pode ser compreendida como qualidade gerada pela diversidade, desencadeando novas proposições que regulam os novos conjuntos. Já o hibridismo funde elementos distintos e gera novos elementos, mas não necessariamente desencadeando novas proposições, de modo a permitir a utilização de diversos signos, mesclar a pintura com as palavras, trazendo para si significados de outras áreas do saber que se alimentam mutuamente e criam novas sentido.

⁴ (MARTIN, Martin, 1989, p.5).

⁵ "A mestiçagem não é da ordem do homogêneo, mas do heterogêneo: ao invés de fundir os diversos elementos num todo único, ela os acolhe em permanente diversidade. Não se trata de algo heterogêneo e alguma coisa, mas do heterogêneo em si mesmo, como qualidade intrínseca, regulando as relações dos elementos de um conjunto." (CATTANI, 2010, p.28).

⁶ "O híbrido é o produto do cruzamento de dois elementos de gênero e de espécies diferentes. Eles mencionam que o híbrido une nature-cultura, peixe-gato,... operando uma fusão com esses elementos..." (CATTANI, 2010, p.22)

Para Jean Hubert-Martin, a percepção dos objetos visuais integra um debate que muitas vezes outras artes não compactuam em relação a sua originalidade. Bem como quando utilizamos peças de comunidade não ocidentais do campo da música e do teatro, e não nos questionamos enquanto sua originalidade.

[...] a história da arte é vista como um mosaico de contribuições feitas por indivíduos de renome, cujas obras são icônicas, e cujas vidas pessoais e as relações que tiveram com a sua época merecem a nossa atenção. Porém existe uma exceção a esta definição do estudo da arte que foca na criatividade individual e na cronologia histórica. Na concepção ocidental predominante, uma obra de arte proveniente de uma origem alheia às tradições mundiais é considerada como o artesanato de um personagem sem nome que representa o conjunto de sua comunidade e que segue sem pré-reflexão os preceitos de uma tradição secular (MARTIN, 1989, p. 61).⁷

No campo das artes visuais, é comum questionar sobre a originalidade de tais objetos, advindos de culturas visuais não ocidentais, e questionar se podemos considerá-los artísticos. Assim, podemos notar que os objetos advindos da cultura visual têm uma relação intrínseca com o social. De maneira que esse debate extrapola o campo da antropologia sendo pertinente também à historiografia da arte (MARTIN, 1989).

Aproximação - Richard Long

Abordaremos a obra *Círculo de terra vermelha*, produzida pelo artista Richard Long na exposição *Magiciens de la terre*. Richard Long já ocupava um local no meio da arte internacional. Também abordaremos a pintura produzida pela comunidade Australiana de Alice Spring. Dessa forma, levantaremos o debate de como foi realizada a aproximação desses objetos artísticos de culturas tão distintas.

Richard Long é um artista britânico que há 55 anos desenvolve seu trabalho artístico. Ao longo de sua trajetória ele mantém o hábito de trabalhar sozinho, utiliza materiais naturais como pedra, água, argila, fogo e cinza, entre outros. Para Richard, o fazer manual e a utilização de elementos da natureza são maneiras de manter os laços ancestrais com os primórdios da humanidade. Entre suas obras, destacam-se *The stones sink slowly with the melting ice of summer*, Noruega, 1973; *Touareg circle*, Deserto do Saara, 1988; e *A Walking and running circle, Warli Tribal Land*, Maharashtra, Índia, 2003. Richard Long utiliza o deslocamento do seu corpo para a composição de suas obras de arte. O artista realiza as pinturas a partir de movimentos repetitivos como andar, carregar, jogar, espalhar, deixar, cair e imprimir, sem pretensão científica, apenas visando o movimento do próprio corpo (BARBOSA, 2012, p.3661-3668). Podemos considerar a obra realizada na exposição *Magiciens de la terre*, intitulada *Círculo de terra vermelha*, 1989, como um ritual de criação, aproximando-se assim do sentido de *magiciens*⁸, rituais considerados mágicos e sua relação com a ances-

⁷ Texto do antropólogo Sally Price, que integra o *Cahier de la exposition les magiciens de la terre*. (MARTIN, 1989, p.61, grifos nossos).

⁸ Magia, para Paula Montero, no sentido de ritual individual, aqui utilizaremos no sentido de magia compreendido para o sociólogo e antropólogo Marcel Mauss “[...]a magia mesmo quando praticada por indivíduos isolados, nunca é a criação de um homem só; ela está sempre fundada

tralidade. A obra consistiu em uma ação realizada com terra vermelha, em que o artista utilizou um andaime: ele se dispunha em pé para realizar movimentos circulares repetitivos com as mãos, que criava uma pintura na parede de um tamanho monumental. No mesmo espaço, localizada no chão, encontrava-se a pintura da comunidade Australiana *Yuendumu*.

Aborígenes Yuendumu - Yam Dreaming

A pintura *Yam Dreaming*, 1989, realizada pela comunidade *Yuendumu*, de Alice Spring, consistiu em desenhos aparentemente geométricos realizados no chão, que aos nossos olhos, consideraríamos em alguma medida como abstratos, por não compartilharmos o mesmo sistema de significados e signos, de maneira a não sabermos qual a finalidade de suas produções. Foi notado também que a obra realizada pela comunidade *Yuendumu* não foi assinada por um artista, ela carregou o nome de sua comunidade. Na década de 1980, a cidade de Alice Spring torna-se um núcleo de produtores de arte, que se reúnem em cooperativas, tornando-se o núcleo de produção e distribuição de obras oriundas das aldeias próximas. Assim, a comunidade *Yuendumu* tem bastante visibilidade por haver muitos artistas originários dela, como Warlipi, que utilizava em suas obras luminosidade e cores livres de expressão, assim como Emily Kame Kngwarreye que já em sua velhice produziu mais de 5000 obras⁹.

Tradicionalmente, as aldeias aborígenes australianas desenvolvem obras coletivas com o intuito de contar suas histórias, eles chamam essas obras de *Dreaming*. A noção de família nessas aldeias é mais forte do que a de indivíduo, essas pinturas fazem parte de uma tradição passada para as gerações seguintes e é com elas que eles aprendem os mitos de seus antepassados.¹⁰ Dessa maneira, etnias de aborígenes australianos possuem quantidade expressiva de atuantes no mercado de arte internacional. Essa produção exacerbada, destinada a um mercado de arte internacional, pode ocasionar o esvaziamento da intencionalidade de seus ancestrais.

Em suma, nos últimos anos a Austrália ganhou bastante visibilidade no mercado de arte internacional. Atualmente, a principal fonte de renda dos povos indígenas da Austrália é a produção artística. Relatos apontam a existência de mais de 70 cooperativas que surgiram na década de 1970, que forneciam os materiais para os artistas com o intuito de impulsionar o mercado de arte e de auxiliar aqueles que trabalhavam no nicho. Existe a estimativa de haver mais de 7 mil artistas que participam do circuito de arte *mainstream* (ALTMAN, 2005 apud GOLDSTEIN, 2012).

O Homem Aborígene

em crenças coletivas. Qualquer rito ou cerimônia só tem sentido e eficácia porque quem está agindo através do mágico é a própria sociedade” (MONTERO, 1990, p.12).

⁹ O Tempo dos Sonhos: Arte Aborígene Contemporânea da Austrália. Exposição da Caixa Cultural, (2017, p. 33).

¹⁰ (GOLDSTEIN, 2012, p.82).

Com o intuito de compreender a relação que esses grupos oriundos de comunidade autóctones não ocidentais mantêm com os objetos que consideramos artísticos, nos apoiaremos nos estudos realizados nos anos de 1960 pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss¹¹ que, ao analisar as comunidades australianas *Bastas* e *Orissa*, problematizou as suas relações individuais e coletivas. Será necessário nos aproximarmos desse debate no intuito de compreender essas relações com os objetos culturais.

A antropologia considera que as comunidades ditas primitivas também elejam seus artistas célebres. Para a comunidade australiana *Bastas* e *Orissa*, as pinturas murais por elas realizadas faziam parte de tradições mágico-religiosas¹², o artista era o próprio curandeiro, esse curandeiro/feiticeiro encaminhava-se até a casa do doente e era pago para realizar uma pintura com o objetivo de curar determinada enfermidade. A produção da pintura que havia sido realizada teria inspirações pessoais e também traria elementos de cânones estabelecidos por essas comunidades. O antropólogo Lévi-Strauss considera que essas imagens, realizadas por pintores curandeiros, são de difícil distinção para os que não compartilham do mesmo sistema de crenças. Podemos notar nesse relato tanto as inspirações pessoais quanto a influência do coletivo. Em virtude dos fatos mencionados, chega-se a um ponto no qual o individual e o coletivo se anulam e tornam-se um mesmo. (CHARBONNIER, 1980, p.62)

Para Claude Lévi-Strauss, existem três diferenças notáveis entre a arte dos ocidentais e as representações culturais das comunidades consideradas primitivas. A primeira é a distinção entre individual e coletivo. A segunda é a da arte "possessiva", cada vez mais representativa e menos significativa. E uma terceira é situar-se não em relação aos objetos, mas em relação à tradição ou academicismo. Ele considerou que, a partir do modernismo, não se aplicariam mais essas distinções, pois teriam sido superadas. Em relação à terceira diferença, propõe-se que tenha sido superada pelo impressionismo, que não busca mais inspirações no mestre e sim no verdadeiro objeto. Contudo, o cubismo supera a segunda diferença, não tendo a intenção de apenas representar, mas de significar, a fotografia possibilitou o acesso a obras realizadas por outras comunidades e com isso ressignificá-la. As ressignificações não ocorriam entre as comunidades primitivas que, ao conhecer a representação do outro, tinham a atitude de repúdio, preservando sua própria linguagem. No entanto, a primeira diferença se revela impotente para uma superação, pois não basta um desenvolvimento formal para superá-la.

Considerações Finais

¹¹ Para o estudo utilizou-se a entrevista realizada pelo George Charbonnier, *Arte, Linguagem, Etnologia: Entrevista com Claude Lévi-Strauss*, que compõe uma série de onde entrevista realizadas, em 1960. Na mesma década Lévi-Strauss assumiu a cadeira de antropologia social no Collège de France (CHARBONNIER, 1960).

¹² O termo "magia", no final do século XIX e início do século XX, era interpretado como uma tentativa ilusória de intervir na ordem do mundo. Já para a antropologia, magia pode ser compreendida de maneira mais ampla como uma forma simbólica de ritos que intervêm na ordem do mundo (MONTERO, 1990, p. 5-7).

O título *Pequenas distâncias: entre Richard Long e Aborígenes Australianos*, foi escolhido porque as obras se encontram na mesma exposição, aproximadas por uma distância física, compartilhando o mesmo recinto, mesmo espaço e tempo, embora sejam oriundas de contextos tão distantes que as separam.

Para tentar elucidar as questões postas no decorrer do artigo, considerando as situações expostas, surge a indagação: por que essas obras foram aproximadas e compartilharam de um mesmo espaço na exposição *Magiciens de la terre*? Como reflexão para essa questão, podemos notar que existem elementos de continuidade em relação às crenças que nos inserem intrinsecamente ao meio social, tanto na obra de Richard Long quanto na realizada por aborígenes australianos de *Yuendumu*. Mesmo as obras sendo de contextos diferentes, ocidental e não ocidental, compartilhavam de aspectos como a utilização de materiais da natureza e ritualísticos.

Os conflitos mundiais e a mudança dos polos de poder fazem com que o ano de 1989 seja propício para estabelecer o diálogo entre centro e periferia na contemporaneidade. Assim, as tensões e dilemas, que já entravam em choque nas vanguardas, são teorizadas como a pós-colonialidade, o hibridismo cultural e a mestiçagem, dando visibilidade e fazendo com que se estabeleçam novas proposições nas relações entre as periferias e os antigos colonizadores.

A análise das obras nos aproxima do contexto que exemplifica as relações de produção de objetos visuais da comunidade aborígene de *Yuendumu*, nota-se que ela pode até assemelhar-se visualmente com o trabalho realizado por Richard Long, porém o sistema de crenças e os resultados de seus objetos visuais têm finalidades distintas, pois são inseridos em diferentes sistemas de crenças. De modo a comercializar esses objetos, ou ao darmos visibilidade, podemos em alguma medida utilizar a relação de poder dos novos detentores de capital para gerenciar essas novas relações, mesmo que o debate das periferias seja de âmbito internacional no circuito de arte do mundo globalizado, mantemos ainda monopólios, pois as comunidades aborígenes em algumas ocasiões não têm alternativas econômicas para não precisarem compactuar suas crenças mágicas e individuais com o resto do globo.

O antropólogo Claude Lévi-Strauss traz para o debate três diferenças entre a arte modernista e a primitiva e, apontando a superação das técnicas artísticas pelas gerações subsequentes, evidencia que o aspecto que não pode ser superado na relação do homem com seus objetos é a distinção entre o individual e o coletivo pois, para esses aborígenes, suas crenças e mitos fundadores fazem parte de quem eles são. Assim, nota-se que as teorias de mestiçagem e hibridismo compactuam com essas proposições: mesmo que as técnicas artísticas sejam superadas ou modificadas pelo contexto histórico, o que sempre permanece é a relação do indivíduo com sua sociedade.

Um dos questionamentos do presente artigo foi: qual seria a relação oriente e ocidente na produção da arte internacional; essa relação foi marcada por teorias que antecedem a exposição *Magiciens de la terre*, como a teoria da pós-colonialidade, que propõe uma construção mútua entre colonizador e colonizado, problemática que vem à tona na exposição. Assim, podemos notar que, atualmente, a comunidade de *Yuendumu* da Austrália vive da produção de obras de arte voltadas para um mer-

cado internacional. Entretanto, esse noção de “pós” designada por Homi K. Bhabha que tratava como a inclusão de um entre meio, não ocorre de maneira efetiva, porém tais objetos artísticos vêm se distanciando do sentido dos quais eram produzidos, esvaziando-se de sua intencionalidade pelo esgotamento e reprodutibilidade.

Ao levantar essas proposições sobre as relações ocidentais e não ocidentais, cabe-nos ainda perguntar sobre a questão levantada pelos autores/artistas participantes da exposição *Magiciens de la terre: Culturas andam juntas em nome de uma arte?* Em nome de uma arte internacional?¹³

Referências

ARCHER, Michael, **Arte Contemporânea: Uma História Concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARBOSA, Iracema. **Richard Long, um artesão cósmico**. In: 20º Encontro Nacional da ANPAP, 2011, Rio de Janeiro. Subjetividade, Utopias e Fabulações. Rio de Janeiro: Anais do Encontro Nacional da ANPAP, 2011. v. 1. p. 3661-3673.

CATTANI, Icleia Borsa. **Mestiçagens na Arte Contemporânea**. Editora UFRGS, 2010.

CHARBONNIER, Georges. **Entretiens avec Claude Lévi- Strauss**. 1980.

CONDURU, R. L.T. **Arte da África. Arte e Ensaio (UFRJ)**, v. 30, p. 118-127, 2015.

CONDURU, Roberto Luís Torres. **Brasil: terra de mágicos?** Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. 2013.

CORRÊA, Amélia Siegel Corrêa. **Artistas ou mágicos? Arte afro-brasileira em Magicien de la Terre**. 42º Encontro Anual da Anpocs. 2012.

GERMANO, Idilva. **A Perspectiva Pós-colonial em Homi K. Bhabha**. Revista de Ciências Sociais, v.27, n.l/2, 1996.

GOLDSTEIN, Ilana Seltzer. **Autoria, Autenticidade e Apropriação: Reflexões a partir da pintura aborígene australiana***. 2012.

GOMBRICH, Ernest. **História da Arte**. Editora: LTS, 1990.

HAUSER, Arnold. **História Social da Arte e da Cultura: Os tempos da pré-históricos Grécia e Roma**.

¹³ Artigo revisado por Douglas da Silva Jorge, graduado em Letras – Língua Inglesa e Respectiva Literatura, pela Universidade de Brasília. E-mail: dougsjorge@outlook.com

MARTIN, Jean-Humbert. **Magiciens de la Terre, Catálogo de Exposição**. Musée National d'art Moderne - Centre Georges Pompidou, editor, Paris, 1989

MONTERO, Paula. **Magia e Pensamento Mágico**. Série princípios. Editora Ática. São Paulo. 1990.

HEINICH, Nathalie. **Práticas da arte contemporânea: Uma abordagem pragmática a um novo paradigma artístico* sociologia&antropologia** | Rio de Janeiro, v.04.02: 373–390, outubro, 2014

Organização: 2 levels – arte & cultura (Brasil-Austrália) e Coe-ee Art Gallery. O Tempo dos Sonhos: Arte Aborígene Contemporânea da Austrália. Exposição da Caixa Cultural. Sidney – Austrália, 2017.

LONG, Richard. **Entrevista à Claude Gintz. “Richard Long, la vision, le paysage, le temps”**. Paris: Art Press, n.104, 1986.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991 / Eric Hobsbawm**; tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. — São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

FONSECA, Mônica Eustáquio. **“Os loucos anos 20” - O Primitivismo ou a Inscrição da Terra Braselis” No Concerto Internacional**. Cadernos de Arquitetura e Urbanismo, Belo Horizonte, v. 11, n. 12, p. 99-116, dez. 2004.

SMITH, T. **Arte contemporânea: correntes mundiais em transição para além da globalização**. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, p. 146-163, 31 maio 2017.

Submetido em: 01/12/2019

Aceito em: 11/11/2020

Marina de Aguiar Casali Dias¹

Trajetos têxteis: possibilidades de percursos criativos no contexto feminino

Textile paths: possibilities of creative routes in the female context

Caminos textiles: posibilidades de rutas creativas en el contexto femenino

Resumo

Revisitando os valores modernos que se referem ao papel do artista e suas ações, o artigo propõe analisar as dificuldades experienciadas pelas mulheres em relação ao acesso do espaço público e ao gesto de compor trajetórias através dele. Sugere-se que os meios têxteis proporcionaram um meio de percurso criativo que reconhece a si e ao ambiente doméstico como paisagem a ser apropriada e construída.

Palavras-chave: Técnicas têxteis. Feminismo. Trajetórias. Modernidade. Contemporaneidade.

Abstract

Revisiting the modern values that refer to the role of the artist and his actions, the article proposes to analyze the difficulties experienced by women in relation to the access of the public space and the gesture of composing trajectories through it. It is suggested that the textile media provided a means of creative journey that recognizes the self and the home environment as a landscape to be appropriated and built.

Key-words: Textiles. Feminism. Trajectories. Modernity. Contemporary.

Resumen

Revisando los valores modernos que se refieren al papel del artista y sus acciones, el artículo propone analizar las dificultades experimentadas por las mujeres en relación con el acceso al espacio público y el gesto de componer trayectorias a través de él. Se sugiere que los medios textiles proporcionaron un medio de viaje creativo que se reconoce a sí mismo y al entorno del hogar como un paisaje para ser apropiado y construido.

Palabras clave: Textiles. Feminismo. Trayectorias. Modernidad. Contemporaneidad.

¹ Artista visual e pesquisadora. Bacharel em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestranda em Arte, Moda: História e Cultura pela Universidade Federal de Juiz de Fora; orcid.org/0000-0003-4012-6698; lattes.cnpq.br/6208823780335467; marinaacasali@gmail.com

Introdução

As práticas artísticas configuram um modo de atravessar o mundo. Desenvolver um trabalho criativo é, por si só, entregar-se a experiência e assim agenciar uma travessia¹. Ao visar interpretar as relações entre corpo, percurso e paisagem, orienta-se neste artigo pela ideia de “espaços e paisagens que se configuram a partir da interação entre objeto, sujeito e lugar. Na fusão e interpenetração do espaço interior-exterior” (GUIMARÃES, 2017, p. 2516). Compreende-se a prática têxtil como um conjunto de gestualidades através das quais é possível inserir-se em lugar e um tempo, adquirindo saberes através da experiência da fatura, desbravando territórios externos e internos.

Ao refletir sobre os meios têxteis como métodos de travessia, nas quais é possível desenvolver percursos pelos territórios íntimos - corporais e domésticos; e públicos, a paisagem e a cidade; propõe-se inicialmente um resgate histórico que demonstra as limitações das mulheres em compor seus próprios trajetos, sendo confinadas no ambiente privado ou experienciando transferências forçadas, como no caso das populações diaspóricas vítimas da escravidão e das migrações impostas por guerras e genocídios. Esta realidade se justapõe aos valores modernos que celebram o acesso ao espaço público e a afirmação da sexualidade através dele; e, assim, questiona-se como seria possível para as mulheres criativas - mulheres artistas que resistiram através do tempo - produzir arte, compondo estas travessias de mundo e de si, visto que o perigo contido na experiência não limitava-se ao desconhecido atraente, o vazio necessário à criatividade; implicando um risco material que colocava em cheque seus papéis sociais, seus corpos e suas vidas.

A modernidade, com o crescimento das cidades, as inovações tecnológicas, as novas velocidades de troca de informação e transporte, inaugura um modo de experiência arquetípico² que pode ser observado a partir da figura do flâneur. A partir deste sujeito entregue à vivência urbana, que flana através da multidão em anonimato, absorvendo a essência de seu tempo; o artista moderno produz inspirado por estas tensões e deslocamentos. Este modo de produção instaurado pela modernidade é um dos pilares que solidificam o ideal artístico que tem habitado o senso comum desde o surgimento da História da Arte como disciplina, que compreende o produtor de arte como um sujeito atípico, iluminado; um sujeito, por conseguinte, masculino e branco (Nochlin, 2016, p. 14). O ponto de partida deste estudo se dá, portanto, no questionamento sobre a experiência das mulheres na modernidade, buscando compreender quais os métodos possíveis para a geração de travessias provocadas pelo gesto criador neste contexto.

Um dos tópicos de análise de Pollock (1988, p. 70) no que se diz respeito a produção da diferença na modernidade no campo das artes é de fato a questão do espaço. Analisando como estes demarcam fronteiras da diferença de gênero, dá ên-

¹ Bondía (2002, p. 25) justifica a percepção da experiência como travessia, afirmando: “A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova.”

² O autor Nicolas Bourriaud trabalha o conceito de flâneur como comportamento arquetípico do artista moderno em *Formas De Vida - A Arte Moderna E A Invenção De Si*, 2011.

fase à celebração desse conjunto específico de práticas pela história da arte modernista, afirmando seus mitos e representações. Além disso, afirma que espaço e sexualidade são fatores interligados, considerando que a modernidade é demarcada pela perspectiva masculina, que compõem seu imaginário com ambientes de bares, bordéis e até mesmo as ruas, nas quais a mulher torna-se um signo a ser consumido através da visão do observador. Estas mulheres, em sua vivência, estavam submetidas aos valores da feminilidade, que pode ser compreendida não como uma condição inerente ao gênero feminino, mas sim um mecanismo de controle da sexualidade, assim como um fator de diferenciação e hierarquização das mulheres entre si. As antinomias da mulher burguesa/trabalhadora, virgem/prostituta, mulher pública/privada, demonstram como a ideia de feminilidade aborda os diferentes grupos sociais e determina as experiências, condicionando a produção. Parker (1984, p. 2) relaciona o imaginário da feminilidade com o bordado, enfatizando a evocação do estereótipo da virgindade em oposição à prostituta, fornecendo uma versão infantilizada da sexualidade feminina. As produções das mulheres na modernidade, deste modo, inscrevem a diferença sexual, uma vez que evocam o ambiente doméstico e a vida privada demonstrando um valor feminino e o lugar da mulher, negando representações da sexualidade como enaltecidas pela lógica do período.

É importante denotar, entretanto, que a própria concepção de feminilidade não é compartilhada por todas as mulheres. Mulheres racializadas e pertencentes a classe trabalhadora, por exemplo, nunca foram vistas como detentoras das características inerentes ao estereótipos femininos; e, por questões de racismo e/ou por ocuparem o ambiente urbano e do labor, foram destituídas das qualidades que configuram a mulher. Muitas vezes, estes grupos estavam engajados na produção têxtil, e pela intersecção entre os preconceitos de classe, raça e gênero, tiveram suas produções invisibilizadas pela disciplina da História da Arte. Neste contexto, técnicas como cestaria, cerâmica, arte corporal e bordado, constituem um tabu na arte ocidental (BLANCA, 2014, p. 20), e, assim como o crochê, o tricô e as diversas formas de tecelagem, foram sendo apagadas do contexto da produção cultural sob o viés das artes.

E não necessariamente essa exclusão se deu como uma via de mão única, ou como um movimento impositivo, de cima para baixo. Como afirma Nochlin (1971, p. 8), as artes, assim como diversas áreas de conhecimento não pareciam atraentes para pessoas que não se enquadrassem nas categorias homem, branco e de classe alta. Segundo Pauls (2014, p. 82), a adequação aos valores do artista moderno - individualidade, sexualidade, a exposição no espaço público - também implicariam o abandono das suas comunidades, famílias, contextos e meios de produção:

Em outras palavras, o mundo no qual muitas artesãs tradicionais viveram não permitia que perseguissem esta identidade destemida e independente necessária ao verdadeiro "artista". A adaptação à arte significaria colocar em risco tudo aquilo que importava a elas. (PAULS, 2014, p.82, tradução minha³)

A história da arte oferece uma narrativa que leva a concluir que mulheres não

³ "In other words, the world in which many traditional craftswomen have lived does not allow for them to pursue the fiercely-independent identity that is necessary to be a real "artist." The embracing of a fine art approach would mean an jeopardizing everything else that they care about."

teriam sido capazes de produzir trabalhos relevantes para serem considerados no contexto da modernidade, sugerindo que não retrataram com precisão o sentimento moderno⁴. Mas, analisando as condições de produção à elas impostas, e refletindo sobre a impossibilidade do deslocamento como exercício criativo, busca-se refletir quais outras trajetórias foram possíveis a partir das técnicas têxteis, que, inseridas no cotidiano e incentivadas de acordo com os estereótipos da feminilidade e da exploração da mão de obra, têm sido uma parcela vital para compreender a história das mulheres.

Gestualidades como percursos

É possível notar, portanto, que a modernidade não foi experienciada de maneira universal, e que seus valores estabelecidos como cânones impedem o reconhecimento de determinados sujeitos como produtores de arte. É por esse fato que autoras que têm investigado meios têxteis nas artes e questionado as estruturas disciplinares sugerem novas leituras sobre a modernidade, colocando em xeque a perspectiva eurocêntrica e masculinista. Segundo Celentani (2014, p. 24), a modernidade nos países colonizados instaura o racismo como mecanismo de controle da sociedade trabalhadora, controle esse não apenas econômico, mas também cultural. A partir disso, afirma:

O sujeito da história é um ser antinatural, antipopular, misógino e racista que passou pelo disciplinamento da razão contra o corpo. [...] é um homem sem corpo, que não é natureza, não é besta (com quem ele identifica também o povo, ou melhor, os pobres e os índios), e sim um “eu” ou indivíduo da sociedade mercantilista, competitiva e masculino-centrada. (CELENTANI, 2014, p. 25, tradução minha⁵)

Um fator importante na separação entre arte e artesanato e relevante para a análise da produção têxtil é a questão da arte ser associada à um processo mental, enquanto o artesanato consistiria apenas em uma expressão de destreza manual. Segundo Pauls (2014, p. 24) “A elevação do conceitual sobre o manual está relacionada às tradições culturais e filosóficas ocidentais, que demonstram um favorecimento da mente sobre o corpo e da idéia sobre a matéria.”⁶ Isto se atrela, num contexto mais amplo, aos valores racistas e sexistas fundadores das nações européias e suas colônias, que estabelecem sujeitos racializados e mulheres não como portadores de inteligência, mas apenas como corpos a serem explorados sexualmente e/ou como mão de obra.

Separar o corpo da mente tem sido portanto um dos mecanismos de deslegiti-

⁴ Aqui está uma articulação entre a afirmação de Nochlin (2016, p. 7) de que de fato, não houve grandes mulheres artistas pois o próprio ideal de arte tem sido moldado para abranger categorias socialmente inacessíveis para mulheres e pessoas não-brancas; e a reflexão de Pollock no capítulo “Modernity and the Spaces of Femininity” de que, pelas condições de produção a elas impostas, não teriam sido capazes de descrever a modernidade através de suas obras, pois sua experiência está moldada pela diferença sexual.

⁵ “[...] el sujeto de la historia es un ser antinatural, antipopular, misógino y racista que ha pasado por el disciplinamiento de la razón contra el cuerpo. [...] es un hombre que no es cuerpo, que no es naturaleza, que no es bestia (con el que identifica también al pueblo o, más bien, a los “pobres”, y a los “indios”), sino un “yo” o individuo de la sociedad mercantilista, competitiva y masculino-centrada.”

⁶ “The conceptual’s elevation over the manual is related to the general Western cultural and philosophical traditions, which demonstrate a favoring of the mind over body and idea over matter.”

mação de práticas artísticas e culturais que centralizam a corporalidade, colocando-a como fio condutor do processo de criação⁷. Frente a estes mecanismos do racionalismo instrumental que se instaura definitivamente na modernidade e “tem perdurado até a contemporaneidade neoliberal, é possível notar que o ato de preservar, cuidar, atravessar e construir como o bordar vão mais além da técnica, constituindo-se dentro de processos intersubjetivos e de identificação”⁸ (BLANCA, 2014, p. 29).

Logo, desvinculam-se os processos manuais de um pensamento estético, como pretexto para uma hierarquização entre meios artísticos. Porém tanto na filosofia quanto nas artes - e principalmente nas fronteiras de contaminação entre os dois campos, autores-artistas têm se questionado sobre a validade destas separações, propondo uma reabilitação do corpo sensível a partir do qual seria possível desencadear processos e investigações poéticas, o que estaria de acordo com as práticas e concepções das produtoras têxteis. Como afirma Dias (2011, p. 13), parte do projeto de Nietzsche era, através da arte como modo de vida, fazer do corpo o pensador a partir do qual é possível criar o mundo, aperfeiçoando a existência. Segunda a autora, Nietzsche “exorta cada um a esculpir sua existência como uma obra de arte. A vida deve ser pensada, querida, e desejada tal como um artista deseja e cria sua obra, ao empregar toda sua energia para produzir um objeto único”.

Rolnik (1997, p. 3), ao falar sobre a questão da subjetividade em seus métodos de cartografia sentimental e incentivando a ativação de um corpo vibrátil, encontra na figura do artista um modelo de sensibilidade singular, por sua permeabilidade com os afetos que o atravessam e sua capacidade de existencialização das marcas que se fazem em seu corpo. Se a separação entre mente e corpo cai por terra e este é percebido como condutor de processos e fonte de saberes, é possível compreender os fazeres têxteis como atividades capazes de desencadear o compromisso com a criação de mundos, expressões da vontade criadora que se expande e busca aperfeiçoar a vida; interferindo no ambiente ao seu redor. Sendo o gesto de tessitura um gesto reflexivo, recursivo, a tecelã pode ser capaz de conhecer a fundo seus materiais, produzindo junto a eles, seguindo os fluxos de representação que se apresentam. É possível reconhecer as lições que a matéria contém, conhecendo profundamente a técnica, internalizando suas coreografias, suas texturas, a elasticidade de cada fio, desenvolvendo paciência para decifrar cada ponto, para desfazer cada nó.

As próprias gestualidades do tecer são atravessamentos pela subjetividade da produtora, no engajamento em um processo de criação junto aos materiais. Estes movimentos podem ser entendidos como trajetos traçados através da superfície e de si. Guimarães afirma sobre sua leitura poética sobre o bordado:

[...] compreendo o bordado como nome, o bordar como um ato e a bordadura como uma condição, um modus de estar no mundo; vincula, aproxima, cria redes e conexões. É presença, permite-se a liberdade, mesmo quando

⁷ Dias (2011, p. 50), afirma: “A crítica nietzschiana da metafísica implica a reabilitação do corpo. Eis o essencial: tomar o corpo como ponto de partida é fazer dele o fio condutor.”

⁸ “Frente al racionalismo instrumental de la contemporaneidad neoliberal, podemos percibir que el acto de preservar, custodiar, traspasar y construir como bordar va más allá de la técnica. Se constituye dentro de procesos intersubjetivos y de identificación.”

segue o risco. Possui avesso e direito, como a própria experiência, como a própria vida. É travessia. (GUIMARÃES, 2017, p. 2513)

Assim, a fatura têxtil pode ser compreendida como um modo próprio de existir, de criar e atravessar o mundo, ainda que performada em um lugar fixo - um jardim, um quarto, uma cadeira de balanço. Perceber a tessitura como um saber que se dá no corpo, capaz de gerar um modo de existência consciente e desejante, permite reconhecer que esse valor da arte - o de saltar sobre o vazio, entregar-se ao desconhecido da experiência - pode dar-se de muitas formas, que se mostram mais potentes quando analisadas em suas singularidades, à parte das hierarquizações impostas pelas matrizes disciplinares.

Habitar - o ambiente doméstico como universo criativo

O ambiente público da cidade; suas ruas, bares, restaurantes e bordéis não eram permitidos para as mulheres burguesas, e eram exclusivamente laborais para as mulheres trabalhadoras. Assim, as práticas do flâneur e suas representações da cidade eram inacessíveis. A esfera pública é formada por espaços marcados pela diferença sexual e pela sexualidade masculina, que funda o ideal de artista da modernidade e do modernismo. As condições de produção das mulheres tem, portanto, imposto o espaço doméstico como espaço de criação, assim como o uso de determinadas técnicas, como as têxteis.

Na análise formal de Pollock (1971, p. 78) sobre as obras de Cassat e Morisot, a autora identifica a recorrente presença de fronteiras, estabelecidas através da introdução de varandas, muros, janelas; arranjos de justaposições e articulação de ambientes delimitando público e privado, masculino e feminino. As obras estariam de fato relacionando os espaços representados às posições de representação ocupadas pelas artistas. Se as narrativas da modernidade descrevem ambientes masculinos e posições de poder ocupadas pelo homem branco europeu, os trabalhos das pintoras permitem compreender os espaços da feminilidade da mulher burguesa. O âmbito doméstico, e a noção de uma vida criativa dentro dele está intrinsecamente ligada à fatura têxtil no contexto ocidental, que pode ser identificada como “um processo capaz de atravessar o racional e o instrumental, ressignificando práticas que transitam entre o doméstico, o íntimo, o público e o privado”⁹ (BLANCA, 2014, p. 28).

Nas obras analisadas, a autora percebe uma correspondência entre o espaço social e o espaço pictórico da representação; até mesmo um senso de compressão ou aprisionamento, passado através dos recursos formais do preenchimento da superfície da tela. Pensando no caso dos meios têxteis, o espaço doméstico torna-se a superfície das obras, como no caso das colchas analisadas por Pauls (2014, p. 10); objetos através dos quais as mulheres foram capazes de expressar suas visões criativas e reflexões sobre suas experiências durante os séculos XIX e XX.¹⁰ Deste modo,

⁹ “[...]procesos capaces de atravesar lo racional y lo instrumental, resiniendo prácticas que transitan entre lo doméstico, lo íntimo, lo público y lo privado.”

¹⁰ “Because quilting was a woman-dominated craft for much of the 19th and 20th centuries in the United States, it became a practice that has provided an outlet for women to express their own visions of creativity and reflections of their experiences”.

foi no ambiente privado que se fez possível exercitar a liberdade criativa, mesmo este sendo contraditoriamente um espaço de confinamento.

Se as delimitações da diferença forçaram a produção dos meios têxteis a ocuparem espaços não legitimados pela arte como no ideal construído pela modernidade, é necessário revisitar esses locais de produção, reinscrevendo significados a partir de novas posições de consumo, como sugerem os estudos feministas desde a década de 70 até as produções mais recentes. Bryan-Wilson reitera:

Enquanto um grande volume de autores enfatiza as perspectivas pessoais e privadas dos produtores da chamada Folk Art, feministas compreenderam práticas têxteis como consequências políticas e sociais que os relocavam ao reino do privado. (BRIAN-WILSON, 2017, p.17, tradução minha¹¹)

Existe, de fato, uma ambiguidade quando se pensa no espaço doméstico como o espaço de criação. É justo afirmar que esta condição surge da imposição às mulheres à uma vida dedicada ao lar, ao matrimônio e a maternidade. Mas a negação completa da potência da mulher e da sua ação sobre este ambiente através da história prejudica a compreensão de que mulheres criativas sempre existiram e estiveram em atividade. Positivar essa experiência, mesmo que contextualizando-a dentro da realidade patriarcal, é um esforço que tem feito parte do projeto de reconstrução da história das mulheres. Um bom exemplo seria a exposição “Casa Bordada”, apresentada no CRAB – Centro Sebrae de Referência do Artesanato Brasileiro, de curadoria de Renato Imbroisi. As obras são dispostas formando a estrutura de uma casa, tomada do chão ao teto por trabalhos de artistas de todo Brasil. Assim, público e privado se articulam à medida que a instituição se propõe a valorizar uma atmosfera que remete ao íntimo, positivando as vivências que ali se inscrevem e afirmando essa zona como um território de produção estética.

Esse exercício estetização da vida, como tendência moderna que se aplica à experiência do espaço público pode ser, portanto, colocado em jogo com a estetização do espaço privado - um universo criativo ao qual a mulher estabelece um certo tipo de domínio. É como Walker observa, refletindo sobre a criatividade ativa da mulher em sua casa:

Eu noto que é somente quando minha mãe está trabalhando com suas flores que ela se encontra radiante, quase ao ponto de estar invisível – exceto como Criadora: mão e olho. Ela está envolvida no trabalho que sua alma demanda. Ordenando o universo à imagem de sua concepção pessoal de Beleza. (WALKER, 1972, p. 6)

Engajar-se na criação de um objeto e na construção de um ambiente configura um modo de existir criativo, envolvendo gestos através dos quais se torna possível gerar um trajeto pela subjetividade e pelo espaço. As mulheres tem criado universos inteiros dentro de suas casas, interferindo sobre cada canto, escolhendo ponto a ponto uma configuração estética que parecesse dar sentido a inquietações internas.

¹¹ “However, while the volume’s authors emphasized the folk makers’ personal, “private” visions, feminists understood textile practices as fraught with political and social consequences that rippled out beyond the realm of the “personal.”

A corpo da mulher que tece pode ser compreendido como um território interno, em relação de contaminação com a casa - esse primeiro lugar conquistado para moldar um mundo ordenado que configura sua própria concepção de beleza.

Novas posições, novas formas de se deslocar

Da impossibilidade de pôr-se em trânsito à criação de um universo criativo no ambiente doméstico, as mulheres têm encontrado meios de manterem-se criativamente ativas através dos anos, mantendo tradições que muitas vezes se apresentam não apenas como formas de construir o mundo e a paisagem ao seu redor, mas também como um gesto de manutenção de si. Assim, desde os anos 70 com a segunda onda do feminismo e os movimentos de mulheres, as artistas têm se interessado em resgatar os meios têxteis como forma de afirmar o valor cultural do trabalho feminino e reconhecer o papel da mulher na história da arte, denunciando a estrutura excludente que edifica a disciplina.

Este capítulo pretende reunir algumas artistas que dão continuidade às tradições têxteis, se apropriando de seus métodos. Porém, usufruindo das novas posições conquistadas pelas mulheres, podem colocar-se fisicamente em trânsito, ocupando espaços e delineando novos trajetos.

O tecer como travessia da própria subjetividade, como refletido anteriormente, toma outras dinâmicas na era da tecnologia e da produção de conteúdo nas redes sociais. Uma artista que articula estas questões é Marissa Noana, que confecciona um trabalho confessional através da palavra bordada, exposto via instagram. Os fragmentos narrativos vão compondo a tessitura de uma paisagem subjetiva, construída de frases, fatos e memórias que se conectam, hora ocultas, hora aparentes. A artista executa uma cartografia sentimental, como sugere Rolnik (1987, p. 2), ou seja; um mergulho na geografia dos afetos, inventando pontes de linguagem para fazer sua travessia.



Fig. 1 - S/ título, Marissa Noana, fotografia, 2019.

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/ByJMPfngNY/> (acessado em: 25/10/2019)

A exposição do avesso pode apontar também um novo atravessamento, no qual as mulheres ultrapassam a esfera do íntimo, ou até mesmo abrem as portas e janelas deste universo criando novas formas de acesso. Se as técnicas de bordado eram ensinadas como métodos de disciplina e controle das mulheres, impondo a cópia de modelos e a execução de um avesso perfeito; este movimento rompe com a tradição da domesticação e da feminilidade controlada, denunciando a fatura e negando a perfeição de um duplo comportado e sem erros. Simbolicamente, revela um aspecto singular do trabalho; brinca com a duplicidade que revela o secreto, demonstrando uma imersão em si e uma busca de desenvolvimento da subjetividade através dos gestos de travessia inspirados na agulhas (DIAS, 2017, p. 59).

Considerando que, à menos de 100 anos as mulheres casadas precisavam de autorização do marido para viajarem, ou que mais da metade da população brasileira é fruto de uma diáspora forçada instaurada pela escravidão, ou, ainda, que milhares de pessoas são levadas a migrarem por conta da exploração capitalista do território e seus recursos naturais; o deslocamento é definitivamente um ato político. Como afirma Lima (2019) “é preciso viver para tornar-se, é preciso deslocar-se para ver.” A mobilidade, assim, configura um modo de experiência, e como notado, este modo foi só recentemente conquistado por determinados grupos. Assim, a possibilidade de transitar através do espaço e produzir poeticamente a partir desse movimento é relativamente nova no campo da produção feminina e têxtil. Torna-se recorrente, também, coletivos que trabalham a partir deste tipo de produção no campo da intervenção urbana, como é o caso das ações do Coletivo Linhas (MA), que propõe instalações de crochê nas cidades; ou os bordados grupais do Coletivo Avesso (CE) no Poço da Draga, entre tantos outros grupos brasileiros de mulheres que têm se reunido para ocupar a cidade com gestos de tessitura. A tendência a formar coletivos deriva, segundo Pauls (2014, p. 108), “da validação que mulheres recebem das comunidades criativas, que podem ser necessárias para que se sintam seguras o suficiente para expressar seus sentimentos através de práticas criativas”¹². Essa validação também pode estar, no caso das proposições citadas acima, associada à questão da segurança de produzir no espaço público e das singularidades do corpo-mulher que se coloca em trânsito num contexto patriarcal.

Pensando ainda sobre trajetos e ações da subjetividade, e sobre ideia de que mover-se através do espaço é também mover-se através de si, produzir em movimento pode ser uma forma inovadora de pensar a fatura têxtil. A artista Clara Nogueira desenvolve uma investigação sobre as mulheres tecelãs de Pernambuco, onde cria um mapeamento afetivo da produção têxtil no estado. A partir das idas e vindas da produção da pesquisa, produz “linhas de ônibus”¹³, trabalho em vídeo no qual interfere sobre as cortinas dos veículos, que se sobrepõe a paisagem.

¹² “Therefore, the validation that women receive from creative communities may be necessary for them to feel safe enough to express their feelings through creative practices.”

¹³ Disponível em: shorturl.at/swxBZ (acessado em: 25/10/2019)



Fig. 2 - Frames de "linhas de ônibus", Clara Nogueira, vídeo, 2017.

A artista articula, desta forma, um modo alternativo para o fazer, que se põe em movimento, em um deslocamento simultâneo ao da linha e agulha. Pode-se refletir sobre como as novas tecnologias tem aberto possibilidades para a linguagem têxtil, podendo introduzir o fator do movimento, da luz, da interlocução entre imagens e sons; bem como formas alternativas de pensar a fatura, inserir-se no tempo e no espaço, ou mover-se por dele.

Gestos através do tempo

Foi possível, através de um breve vislumbre sobre as condições modernas da produção estética das mulheres, demonstrar os artifícios de invisibilização e estigmatização usados pelas matrizes disciplinares para rejeitar a possibilidade de considerar o gesto de criação através do ambiente privado, instaurando o pensamento de que saberes manuais não refletem uma atividade simultaneamente corporal e reflexiva. Dessa maneira, a divisão entre os espaços público e privado e a separação conceitual entre mente e corpo tornam-se importantes fatores de análise para a compreensão do valor das produções têxteis no contexto feminino.

Apesar disso, o ato de tecer estende-se através do tempo. Ganha continuidade pelas mãos das mulheres que, ainda hoje, mantém vivas as tradições ancestrais do tricô, crochê, bordado, tapeçaria, entre tantos outros métodos que compõe o fazer têxtil; permitindo que as práticas se reinventem, ganhem novos significados e espaços. Entrando em contato com novas superfícies - os muros, as telas de celular, a areia da praia e o asfalto - demonstram que a fatura configura sim um processo estético, de articulação entre forma e pensamento, ativando os saberes do corpo,

deixando-se guiar pela manualidade na construção de outros mundos possíveis. Se antes era apenas sobre o espaço da casa que a mulher era capaz de expressar seus sentimentos pela criação, hoje a rede cada vez mais firme de apoio e produção permite que esses passos sejam dados para fora do beiral da porta. Ainda assim, pensar a casa sob esta nova ótica, nem positiva, nem negativa, mas sensível, permite reconhecer esse espaço e assim compreender os diferentes lugares a partir dos quais se produz, nas tentativas cotidianas de fazer o mundo, produzir a realidade, interferir sobre o espaço e ser interferida por ele.

Em conclusão, é possível pensar a fatura e o gesto criador como um percurso, uma trajetória. No caso das técnicas aqui trabalhadas, podem ser verdadeiras travesseiras que, no ir e vir entre direito e avesso, na repetição dos pontos, na sobreposição de linhas que formam tramas; constroem um caminho que ativa o corpo, protagonista de um processo de criação de si, da própria vida, e dos mundos que rodeiam as mulheres que tecem.

Referências

BLANCA, R. EL BORDADO EN LO COTIDIANO Y EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO: ¿PRÁCTICA EMERGENTE O TRADICIONAL? **Revista Feminismos**, Salvador, v. 2, n. 3, p.19-31, set. 2014.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. /, n. 19, p.20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/site/rbe/rbe>>. Acesso em: 25 out. 2019.

BRYAN-WILSON, J. **Fray: art and textile politics**. Chicago: The University Of Chicago Press, 2017. 326 p.

CELENTANI, F. G. **Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América**. Ciudad de México: Corte y Confección, 2014. Disponível em: <<http://francescagargallo.wordpress.com/>>. Acesso em: 25 out. 2019.

DIAS, M. C. Bordado e subjetividade: O bordado como gesto cartográfico. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 11, n. 23, p.50-61, jan. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/13278/9714>. Acesso em: 30 mar. 2020.

DIAS, R. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LIMA, D. **O MELHOR DA VIAGEM É A DEMORA**. 2019. Disponível em: <<https://valongo.com/>>. Acesso em: 28 out. 2019.

NOCHLIN, L. **Why Have There Been No Great Women Artists?** Tradução de

Juliana Vacaro. São Paulo: Edições Aurora / Publication Studio SP, 2016.

PARKER, R. **The Subversive Stitch**: Embroidery and the making of the feminine. Londres/nova Iorque: I.b. Tauris & Co. Ltd, 1984.

PAULS, M. A. **Piecing together creativity**: feminist aesthetics and the crafting of quilt. 2014. 216 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arts, Department Of Women's And Gender Studies, College Of Liberal Arts And Sciences, Chicago, 2014.

POLLOCK, G. **Vision and Difference**: feminism, femininity and the histories of art. Londres/ Nova Iorque: Routledge, 1988.

ROLNIK, Suely. **CARTOGRAFIA ou de como pensar com o corpo vibrátil. 1987**. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/suely%20rolnik.htm>. Acesso em: 30 mar. 2020.

ROLNIK, S. **Uma insólita viagem à subjetividade**: fronteiras com a ética e a cultura. fronteiras com a ética e a cultura. 1997. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/suely%20rolnik.htm>. Acesso em: 30 mar. 2020.

WALKER, A. **Em busca dos jardins de nossas mães**. Harcourt, 1972. Tradução de Letícia Cobra Lima.

Submetido em: 28/10/2019

Aceito em: 11/11/2020

**Proposições,
registros e
ensaios visuais**

Renata Voss Chagas¹

Ensaio para dias difíceis

Essay for hard days

Ensayo para días difíciles

Resumo

Ensaio visual que utiliza elementos icônicos da rotina de um voo tomando o retrato como imagem-categoria do sujeito e seus sentimentos partilhados. Fotografias que imperam a urgência de encontrar saídas. Este trabalho integra pesquisa que relaciona a fotografia com outras linguagens artísticas.

Palavras-chave: Fotografia. Fotoperformance. Série. Retrato. Estúdio.

Abstract

Visual essay that uses iconic elements of a flight routine taking the portrait as a category-image of the subject and his shared feelings. Photographs that shows the urgency to find ways out. This work integrates research that relates photography to other artistic languages.

Key-words: Photography. Fotoperformance. Series. Portrait. Studio.

Resumen

Ensayo visual que utiliza elementos icónicos de una rutina de vuelo tomando el retrato como una imagen-categoría del sujeto y sus sentimientos compartidos. Fotografías que muestran la urgencia de encontrar salidas. Este trabajo integra investigaciones que relacionan la fotografía con otros lenguajes artísticos.

Palabras clave: Fotografía. Fotoperformance. Serie. Retrato. Estudio.

¹ Professora da Escola de Belas Artes da UFBA. Membro do Grupo Arte Híbrida. <http://lattes.cnpq.br/5135632213546695>. <https://orcid.org/0000-0003-3800-5483>. renata.voss@ufba.br

O presente ensaio visual faz parte do projeto de pesquisa intitulado “A materialidade da imagem e os processos artísticos contemporâneos”, contemplado pela Chamada Universal MCTI/CNPq Nº 01/2016 realizado pelo Grupo de Pesquisa Arte Híbrida na Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Nesta pesquisa, investiga-se a relação entre linguagens e materiais na criação artística contemporânea a partir de temáticas inerentes a cada pesquisador do grupo.

Ao apontar direções de saídas de emergência e ao utilizar um colete salva-vidas as imagens apresentadas em “Ensaio para dias difíceis” remetem à estética das ilustrações de manuais e folhetos de instruções se aproximando de uma linguagem visual de massa. O trabalho joga com o retrato e autorretrato como categorias partindo de experiências autobiográficas que motivaram essa série.

Entendendo o ensaio como tentativa, teste, experimento, a fotografia aqui se apresenta como instrução de segurança: para levantar-se de quedas, para sair de alguma situação, para ir longe. A fotografia como a lembrança de que a resposta e a saída estão em você. Imagens que sugiram pela urgência e turbulência do contemporâneo, por aspectos afetivos, emocionais, políticos, existenciais, numa abordagem do sujeito e de suas decisões como elementos que o definem. É sobre pousar e voar em seus ciclos. Sobretudo, sobre buscar formas de se reelaborar.

Solicitamos que desliguem o celular neste momento, mantendo-o desligado durante o voo.

Senhoras e Senhores, Bom dia. Sejam bem-vindos. Temos o prazer em recebê-los para este voo que esperamos ter algum destino. Por medidas de segurança, permaneçam com sensibilidade e razão atados durante todo o voo. Conforme demonstração, unam as pontas e ajustem-nas ao corpo; para abri-las, puxem a parte superior.

Retornem o encosto de suas poltronas para a posição vertical, atendendo o aviso de não se distrair, e verifiquem o travamento da mesinha a sua frente.

Observem a demonstração do uso das máscaras de oxigênio que estão localizadas acima de seus assentos.

Em caso de depressurização da cabine, máscaras de oxigênio nem sempre cairão automaticamente. Puxe a máscara para liberar o fluxo; coloquem-na sobre o nariz e a boca; ajustem o elástico em volta da cabeça e respirem normalmente. Auxiliem crianças ou pessoas com dificuldade somente após terem fixado a sua.

Informamos que a sua escolha é flutuante.

Esta situação possui luzes indicativas de emergência ao longo do corredor, no teto, e nas saídas localizadas em duas portas dianteiras, quatro janelas sobre as asas e duas portas traseiras onde não é permitida a colocação de bagagens durante pousos e decolagens. Localizem a saída mais próxima de seu assento.

Solicitamos a leitura do cartão contendo as instruções de segurança, que cada um de vocês deve elaborar para os seus dias difíceis.

















Referências

COTTON, C. **A fotografia como arte contemporânea**. Tradução Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ENTLER, R. Um lugar chamado fotografia, uma postura chamada contemporânea. In: **A INVENÇÃO DE UM MUNDO**. ENTLER, Ronaldo; TISSERON, Sérgio. Et al. São Paulo: Itaú Cultural, 2009.

ROUILLÉ, A. **A fotografia**: entre documento e arte contemporânea. Tradução: Constança Egrejas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

Submetido em: 29/02/2020

Aceito em: 25/08/2020

Guilherme Radi Dias¹

Investigações artísticas de si em uma poética da solidão

Artistic investigations of itself in a
poetic of the solitude

Investigations artistiques du soi
dans une poétique de la solitude

Resumo

Este texto apresenta os pontos centrais do desenvolvimento dos trabalhos da série que compõe o projeto artístico "Re[Di]ssonâncias". Ao discorrer sobre esta proposta, apresentamos as visões acerca da solidão registradas por alguns expoentes da filosofia e da literatura, que estão relacionadas com o escopo da produção artística em questão. Explorando as possibilidades de expressão das vivências mais subjetivas, abordamos a relação da prática artística com o anseio em externar os aspectos primordiais pertinentes ao papel da solidão na existência e os paradoxos que ela encerra.

Palavras-chave: Solidão. Subjetividade. Criação artística. Poética visual.

Abstract

Visual essay that uses iconic elements of a flight routine taking the portrait as a category-image. This text presents the central points of the development of the Works of the series which compose the artistical project "Re[Di]ssonances". By expatiate on this proposition, we present the visions on solitude registered by some exponents of philosophy and literature, which are related to the scope of the artistic production in question. By exploring the possibilities of expression of the most subjective livingness, we discuss the relation of the artistic practice with the desire on express the primordial aspects pertinent to the role of solitude in existence and the paradoxes which it contains.

Key-words: Solitude. Subjectivity. Artistic creation. Visual poethic.

Résumé

Ce texte présente les points centraux du le développement des travaux de la série que compose le projet artistique "Re[Di]ssonances". Au parler sur cette proposition, nous présentons les aperçus concernant la solitude enregistrées par certains représentants de la philosophie et de la littérature, que sont rapportées avec l'objet de la production artistique en question. En recherchant les possibilités de la expression de les expériences plus subjectives, nous abordons le rapport de la pratique artistique avec le besoin en exprimer les aspects primordiaux pertinents au rôle de la solitude dans l'existence et les paradoxes qu'elle contient.

Mots-clés: Solitude. Subjectivité. Creation artistique. Poétique visuel.

¹ Mestre em Filosofia (UEM). Arquiteto e Urbanista e Licenciado em Artes Visuais (UEM). Atua como arte-educador e artista visual em Maringá-PR, dedicando-se à pesquisa poética nas artes visuais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9346051361592767> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6081-8718> E-mail: gui_radi@hotmail.com

A solidão de que sempre precisei
é ao mesmo tempo inteiramente insuportável.
Clarice Lispector, O tempo.

O ensaio visual de que trata este relato artístico apresenta trabalhos de uma série ainda em curso, que conta com desenhos os quais compõem o projeto artístico individual nominado "Re[Di]ssonâncias". Esta proposta se desenvolveu a partir de algumas produções de 2015 que se valeram da linguagem do desenho, buscando dar contornos inteligíveis às ambivalências da solidão.

Nesse contexto, os trabalhos procuram exprimir os sentimentos e experiências que conformam uma subjetividade, originada da consciência da solidão como força intrínseca da realidade e que, em seu caráter conflitivo, conduz a um movimento para dentro de si, introduzindo suas demandas no âmago de cada indivíduo.

Ao falar desta produção exponho, ainda, as conexões conceituais entre a poética que a orienta e as indagações de autores dos campos da filosofia e da literatura, que são visibilizadas e estruturadas em uma retórica visual que se constrói por meio de elementos simbólicos e afetivos que instigam ao enigma e à complexidade inerentes à relação com o mundo induzida pela solidão, tomando os aspectos ambíguos que comporta a profundidade de sua natureza, atravessada pelas vivências e pelos fenômenos.

Tal empreendimento representa um ponto recente de minha trajetória artística, em que tenho buscado formas de problematizar a solidão com gestos de apropriação visando objetos portadores de sentidos privados, capazes de suprimir a obscuridade e a incompletude que o sentimento advindo da solidão incita.

A fim de conduzir a compreensão das nuances presentes nas produções e levantar pontos relevantes na leitura das obras, recorro à reflexão de Comte-Sponville (2016), que aponta em sua discussão a diferença entre solidão e isolamento. Enquanto no isolamento está implicada a privação incidental do outro, a amplitude da experiência da solidão assinala uma realidade inescapável, porquanto "o isolamento, numa vida humana, é a exceção. A solidão é a regra." (COMTE-SPONVILLE, 2016, p. 30).

A solidão, afirma o filósofo, caracteriza uma relação lúcida consigo mesmo, fundamentada no saber viver consigo. Pensada em seu aspecto ontológico, se institui, nesse sentido, como "o esforço de existir" (COMTE-SPONVILLE, 2016, p. 30), testificando que a verdade da existência humana reside em ser só.

Uma vez que, no contexto existencial, como analisa Comte-Sponville (2016), nada existe em um estado natural, pois tudo apresenta um estatuto social e também político, podemos depreender que no caráter intransferível da experiência subjetiva residem aspectos da existência individual que, apesar de heterogêneos, não podem ser desvinculados. Sob esta perspectiva, Comte-Sponville (2016, p. 35) declara ainda que:

A solidão e a socialidade não são dois mundos diferentes, mas duas relações diferentes com o mundo, ambas necessárias, aliás, e constituindo juntas esses sujeitos que somos, ou que acreditamos ser. A solidão, mais uma vez, não está à margem da sociedade mas nela. (COMTE-SPONVILLE, 2016. p. 35).

A natureza ambígua da solidão, cujos aspectos distintos despertam sentimentos que impulsionam e turvam a atuação individual no curso da existência, encontra-se dissertada por Clarice Lispector em algumas de suas obras, compreendida como uma necessidade particular que se contrapõe à da sociedade.

No livro de crônicas *A descoberta do mundo*, Lispector (1999) reflete sobre o caráter legítimo da solidão, enaltecendo-a como o solo dos pensamentos que potencializam o amadurecimento das subjetividades, pois sua fecundidade se confirma quando confrontada pelo indivíduo, e tomada como apanágio inalienável de cada um.

Em minha empresa poética despontam principalmente as tensões pertinentes ao difícil reconhecimento de uma alteridade provocado pelas experiências da solidão, quando essa decorre da imposição das vicissitudes que inibem os vínculos socioafetivos. Refletindo essas questões, Lispector (1999) destaca as duas formas de se relacionar com a solidão que caracterizam a vivência e os eventos da vida, quais sejam, a verdadeira solidão e a falsa solidão.

Inspirada em Thomas Merton, Lispector (1999) ressalta que, enquanto a verdadeira solidão se apresenta como necessidade vital na existência, oferecendo ao indivíduo o conhecimento salutar de si e os meios para desvendar seus arcanos, quando coibida no âmbito social, conduz à falsa solidão, que é alienante, nociva, perniciosa para o indivíduo e para a sociedade de que faz parte, pois ele se consome e se fecha em si mesmo.

Observamos ainda, no exame da natureza da solidão, confluências no pensamento de Bachelard (1994), para quem a solidão porta “o pensamento solitário, um pensamento sem digressão, um pensamento que se eleva, que se apazigua se exaltando.” (BACHELARD, 1994, p. 186). Tal assertiva exemplifica o enfoque dado por ele à solidão com relação ao seu papel na criação e na produção de subjetividades, em um estatuto poético, reiterando que:

Ao nos colocar diante de nós mesmos, a solidão nos leva a falar conosco, a viver assim uma meditação ondulante que repercute por toda parte suas próprias condições e que procura incessantemente uma síntese dialética íntima. (BACHELARD, 1994, p. 199).

Percebemos então, conforme Bachelard (1994), o papel fundamental da solidão no campo das potências imaginativas, uma vez que por meio desta temos acesso ao estado primordial do mundo.

Nesse contexto de analítica existencial, a imagem recorrente do fone de ouvido ilustra, nas produções, a melancolia marcante da existência. É o apêndice que irriga os jardins suspensos das angústias pessoais e espalha a fragrância do sentir. O canal que abre no íntimo os caminhos da poética. A via eletiva de ligação com o que é expresso por outrem, também criador, de forma que possa tomar para si o que desfruto dessa expressão do Outro – pela fruição musical –, e me amparar a fim de encarnar

e dar corpo às angústias do solitário, ao explorar sentidos outros, insuspeitados, em minha existência.

Concatenando as ideias expostas nas incursões literárias e filosóficas apresentadas, possibilita-se a visualização das potencialidades ontológicas presentes nas experiências provocadas pela solidão. O uso de elementos poéticos nos desenhos se torna representativo das investigações a partir de uma visão acuradamente voltada para o interior e ampliada, aproximando a solidão e o devaneio. Conforme Bachelard (2008), o devaneio é acessado ao se distanciar do objeto próximo, pois está além, e manifesta-se como *contemplação primordial* (BACHELARD, 2008, p. 190, grifo do autor).

Esse distanciamento dá visibilidade à imensidão e à vastidão do devaneio. O filósofo diz, assim, que “A imensidão está em nós. Está ligada a uma espécie de expansão de ser que a vida refreia, que a prudência detém, mas que retorna na solidão. [...] A imensidão é uma das características dinâmicas do devaneio tranquilo.” (BACHELARD, 2008, p. 190).

Em *A poética do devaneio*, Bachelard (1988) exalta o devaneio cósmico como fenômeno da solidão, que prescinde de componente extrínseco para que suas potências sejam despertas, enfatizando que:

Basta um pretexto — e não uma causa — para que nos ponhamos em “situação de solidão”, em situação de solidão sonhadora. Nessa solidão, as próprias recordações se estabelecem como quadros. Os cenários dominam o drama. [...] A solidão, no sonho noturno, tem sempre uma hostilidade. É estranha. Não é verdadeiramente a nossa solidão. (BACHELARD, 1988, p. 14, grifo do autor).

As produções surgem em conformidade com sentimentos suscitados na vivência diária e incorporados ao processo de criação, formando fusões oníricas que exploram em cada imagem o lírico e o trágico, dando contornos a uma experiência subjetiva, misteriosa e irrequieta. Bachelard (2002) remete aos sentimentos que a solidão imprime no indivíduo, deflagrando imagens que evocam horizontes inexplorados, lembrando-nos que:

[...] quando tudo muda também segundo o humor do céu e a cor dos devaneios, cada impressão de solidão de um grande solitário deve achar sua imagem. [...] Um homem solitário, na glória de ser só, acredita às vezes poder dizer o que é a solidão. Mas a cada um cabe uma solidão. E o sonhador de solidão não pode nos dar mais que algumas poucas páginas deste álbum de claro-escuro das solidões. (BACHELARD, 2002, p. 56).

O caráter biográfico desta produção enuncia de forma categórica e aberta o confronto com os limites do eu e do outro. A incursão por este território incerto e movediço, que provoca íntima e profundamente o indivíduo, preocupa-se em como o artista pode, ao pensar e construir a sua poética, conceber ou revelar as nuances subjetivas da solidão.

As motivações que levam o criador a vivenciar a solidão são, em essência, inexprimíveis, a despeito de sua relevância pessoal no percurso de cada indivíduo. Os conflitos surgem do empenho em expressar algo que não pode, por natureza, ser transmitido a outrem, movido por uma necessidade íntima, e ao mesmo tempo im-

possível, de tornar inteiramente evidente. Pois a solidão apresenta nuances diversas, em razão de seu caráter subjetivo.

A experiência particular e intransferível da solidão impele a prática do desenho à criação de espaços de imersão subjetiva. Esta pesquisa plástica envolve, logo, a articulação de elementos na evidência de uma dialética entre o intransferível e o partilhável, o visível e o invisível da solidão enquanto condição que potencialmente implica em alimentar ideias, e portadora de valor instrumental no exame profundo de si.



Fig. 1 - *Sem título*. Série Re[D]issonâncias. Desenho. 25x25cm, 2015. Acervo do artista.



Fig. 2 - *Sem título*. Série Re[D]issonâncias. Desenho. 25x25cm, 2015. Acervo do artista.



Fig. 3 - *Sem título*. Série Re[D]jssonâncias. Desenho. 25x25cm, 2015. Acervo do artista.



Fig. 4 - *Sem título*. Série Re[D]jssonâncias. Desenho. 25x25cm, 2017. Acervo do artista.



Fig. 5 - *Sem título*. Série Re[Dij]ssonâncias. Desenho. 25x25cm, 2018. Acervo do artista.



Fig. 6 - *Sem título*. Série Re[Dij]ssonâncias. Desenho. 25x25cm, 2018. Acervo do artista.



Fig. 7 - *Sem título*. Série Re[Dij]ssonâncias. Desenho. 25x25cm, 2019. Acervo do artista.



Fig. 8 - *Sem título*. Série Re[Dij]ssonâncias. Desenho. 25x25cm, 2019. Acervo do artista.

Referências

BACHELARD, G. **A chama de uma vela**. 2. ed. Tradução Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 112p.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. 2. ed. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BACHELARD, G. **O direito de sonhar**. 4. ed. Tradução José Américo Motta Pessanha et al. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1994. 240p.

COMTE-SPONVILLE, André. **O amor a solidão**. Tradução Eduardo Brandão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

Submetido em: 10/11/2019

Aceito em: 20/11/2020

Entrevistas

Suzzana Magalhães¹

Art and technology: A transdisciplinary exchange, an interview with Robert Henke

Arte e tecnologia: um diálogo
transdisciplinar, entrevista com
Robert Henke

L'art et la technologie: un échange
transdisciplinaire, entretien avec
Robert Henke

Abstract

The following text approaches the relation between contemporary art and other disciplines. It is part of a series of interviews that composed a Master's thesis research conducted by Suzzana Magalhães de Oliveira and supervised by the professor and researcher Céline Berthoumieux for the University of Lumière – Lyon II, in France, between 2017 and 2018. The dialogue here below, with the visual artist and musician Robert Henke, brings a reflection about how the exchange between the art and other knowledge domains, as the collaboration with other creators and researchers, may be perceived in the thinking and artist's work. The subjects mentioned in this article allow us to understand better the transdisciplinarity in arts, its difficulties and the lessons it may bring.

Key-words: Transdisciplinarity. Contemporary art. Electronic music. Technology. Artist.

Resumo

O seguinte texto aborda a relação da arte contemporânea com outras disciplinas. Ele faz parte de uma série de entrevistas que compuseram uma pesquisa realizada entre 2017 e 2018 para a dissertação de mestrado de Suzzana Magalhães de Oliveira, sob orientação da professora e pesquisadora Céline Berthoumieux para a Universidade Lumière – Lyon II, na França. O diálogo aqui apresentado, com o músico e artista visual Robert Henke, traz uma reflexão sobre como a troca entre a arte e outras áreas de conhecimento, bem como a colaboração com outros criadores e pesquisadores, pode influenciar no trabalho e no pensamento do artista. Os pontos expostos permitem compreender melhor a transdisciplinaridade na arte, suas dificuldades e aprendizados.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Arte contemporânea. Música eletrônica. Tecnologia. Artista.

Résumé

Il s'agit dans ce texte d'aborder la relation entre l'art contemporain et d'autres disciplines. Il fait partie d'une série d'entretiens issus d'une recherche réalisée entre 2017 et 2018 dans le cadre du mémoire de Master de Suzzana Magalhães de Oliveira, sous la direction de la professeure et chercheuse Céline Berthoumieux, pour l'Université Lumière Lyon II, en France.

L'entretien avec l'artiste visuel et musicien Robert Henke démontre que l'échange entre l'art et les autres disciplines, ainsi que la collaboration entre créateurs et chercheurs, peuvent impacter le travail et la pensée de l'artiste. Les points abordés lors de cet entretien nous aident à mieux comprendre la transdisciplinarité dans l'art, les obstacles à franchir et les leçons qu'on peut en tirer.

Mots-clés : Transdisciplinarité. Art contemporain. Musique électronique. Technologie. Artiste.

¹ MA in International Cultural and Artistic Projects Management (University of Lumière – Lyon II) and Bachelor in Visual Arts (University of Brasília). Contact: suzzana@meridianos.cc Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8906258292096855> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1996-7356>

Preface

Transdisciplinarity has been widely discussed for the past decades. This term has been the heart of several studies and discussions since 1980. Its origin dates back to Jean Piaget's speech for a seminar organised by the *Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement* (Paris) in collaboration with the *Ministère de l'Éducation Nationale*, held at the University of Nice in September 1970, when he mentioned this concept for the first time. For this occasion, Piaget presented the idea that the collaboration between different knowledge areas could lead to a better understanding of the various nuances of a study. For him, transdisciplinarity would not be limited to a reciprocal exchange between disciplines of a system, but would rather be a state in which it no longer sees borders between them (PIAGET, 1972).

Since then, UNESCO dedicated a whole congress to debate disciplinarity in 1983 and a new one in 1985 (D'HAINAUT, 1985), and later we saw emerge the Research Center – CIRET in Paris, created in 1987 (CIRET, 2020), which the focus was on transdisciplinary studies. The center itself had as founder members researchers from different fields, as the physicist Basarab Nicolescu, the philosopher and sociologist Edgar Morin and the theater and film director Peter Brook, all of them sharing a vision that the communication between different knowledge areas is crucial for our society.

As it is sustained by the CIRET, transdisciplinarity is a tricky concept and a complex theme to discuss. Or as mentioned in the center's manifest:

As in the case of disciplinarity, transdisciplinary research is not antagonistic but complementary to multidisciplinary and interdisciplinarity research. Transdisciplinarity is nevertheless radically distinct from multidisciplinary and interdisciplinarity because of its goal, the understanding of the present world, which cannot be accomplished in the framework of disciplinary research. The goal of multidisciplinary and interdisciplinarity always remains within the framework of disciplinary research. If transdisciplinarity is often confused with interdisciplinarity and multidisciplinary (and by the same token, we note that interdisciplinarity is often confused with multidisciplinary) this is explained in large part by the fact that all three overflow disciplinary boundaries. (...) Although we recognize the radically distinct character of transdisciplinarity in relation to disciplinarity, multidisciplinary, and interdisciplinarity, it would be extremely dangerous to absolutize this distinction, in which case transdisciplinarity would be emptied of all its contents and its efficacy in action reduced to nothing. (NICOLESCU, 1996, p.29).

This difficulty to define transdisciplinarity is also transposed to the field of visual arts, being discussed by creators, critics and researchers, such as the curator Hans Ulrich Obrist. At his work "Brief History of Curating" as well as in its "Interviews" – a series of books released between 2003 and 2010 with conversations he had with active professionals of the most varied domains – he sustains his view about the need of a dialogue between the art and other disciplines. This positioning is clearly defended during an interview he made with the artist Chen Zhen:

I would also like to talk about interdisciplinarity issues. The art world has become an isolated environment, just as in the world of architecture, and the world of medicine. It is interesting to observe that medicine is the biggest victim of this isolation. A doctor makes a diagnosis of an individual symptom

and doesn't care about the rest. A doctor doesn't talk about synergy and art has also forgotten about it. This is where I see the crucial problem. (OBRIST, 2000, p.1).

To investigate further this subject, the thesis "The artists and the transdisciplinarity: From chemists to broadcasters" has been developed between 2017 and 2018. This work was presented as a conclusion of a Master's Degree for the University of Lumière – Lyon II, under the orientation of Céline Berthoumieux, a researcher and Director of the art center ZINC, in Marseille, a dispositive of production and artistic programmation, specialised in digital arts.

The research establishes a dialogue between the complexity theory, by Edgar Morin, and the concept of transdisciplinarity in Arts, by Hans Ulrich Obrist, with an investigation about contemporary creations through Art and Technology. It approaches the following topics: The origin of the disciplinary system and the historical dissociation of different disciplines; the man from Renaissance and their wide understanding of the world; the Industrial Revolution and its influence to a disciplinary society; the different concepts of disciplinarity – interdisciplinarity, multidisciplinary, pluridisciplinarity and transdisciplinarity, from Piaget to UNESCO and CIRET; the modern art and the complex thinking of Duchamp; the complexity, by Edgar Morin, and the need of a transdisciplinary educational system; and finally, contemporary art and the way back to a systemic vision of the world. This final part was only possible thanks to the kind cooperation of different artists who work with art and technology. Among them, Robert Henke, which the interview is presented below.

The artist transits among music, sculpture and mechanical structures, experimenting the relationship between distinct areas. Henke's work has been featured in several museums around the world, such as the Centre George Pompidou in Paris, the Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía in Madrid and the Museum of Modern Art in New York City – MoMA. Recently, Henke collaborated with the composer Marko Nikodijevic, creating a musical piece as an assembly of a tridimensional artwork made of sounds and LED lights. The performance has been held at the Cité de la Musique, with the participation of the Paris Philharmonic Orchestra.

Robert Henke held teaching positions at the Berlin University of the Arts, the Center of Computer Research in Music and Acoustics (CCRMA) at Stanford University, the Institut de Recherche et Coordination Acoustique/ Musique (IRCAM) in Paris and the Studio National des Arts Contemporains – Le Fresnoy, in Lille, France (HENKE, 2018).¹

SM: Who are you and what do you do?

RH: I am a Berlin-based German artist and composer, working with light and sound. I am also a software developer, partially as part of my artistic profession and partially for a commercial enterprise I co-founded.

¹ All these informations and the artist's academic and professional curriculum are available on his website: www.roberthenke.com

I moved to Berlin right after the fall of the Berlin wall, and became part of the emerging electronic (club) music scene, and its surrounding culture of re-appropriation of abundant urban spaces, and audiovisual installation art. For several years I have been focusing on installation and performance works using lasers, and LED pixels.

My time is divided into musical work at the studio, performing electronic music on stage, developing, preparing and setting up audiovisual installation works, and working at/ for Ableton², the company that has produced the software *Live* and has a huge impact on how electronic music is composed and presented at the moment.

SM: You were part of a scene composed by different types of art emerging at the same time, a historical moment marked by the need for freedom. Do you think that the scenario of the 90s (economic, technological and political, as it happened in the 50s/ 60s) pushed naturally the young creators to think in a new way, and that is why we started to see artists with multiple interests again?

RH: I can only speak for myself and those around me, in Berlin, in my 'scene'. For us, the most important factors were the availability of empty, un-defined spaces, combined with very low costs of living, and also an environment which was not nearly as loud, colourful and overwhelming as it is now.

The emptiness of the city (East Berlin) made it possible to develop very minimalist concepts that still worked: A few television screens on the ceiling of a club as light show, two turntables with a record with some endless grooves as sound installation, red candles on a doorstep as an indicator that something is happening inside the building.

In my opinion, the biggest challenge for art these days is how to find your own voice in this constant bombardment of all senses on all channels. Berlin in the 1990s was empty, and there were no mobile phones. There was room to listen to your inner voice, whilst sitting on the roof of an empty building, overlooking the city. This has interesting parallels to the city of Detroit at the same era, another birthplace of techno music.

Also, the fact that one political system had just collapsed and the new one was not entirely accepted by everyone indeed led to a situation that combined a lot of uncertainties with a lot of hopes and idealistic ideas.

The combination of all those facts allowed things to happen in many new ways. To me, club culture in Berlin at that time is as much a social experiment as it is the birthplace of new art. The social parts were the fact that a lot of things were very deliberate non-commercial, as a counter concept to western capitalism, which was also present in pop culture. There was a reason for the non-separation of DJ and audience and for a 'give as much as you want' like an open door policy.

² Ableton *Live* is a software music sequencer and digital audio workstation, used in different operating systems. Source: www.roberthenke.com. Visited: 20 August 2018.

SM: Let me just understand better how did you build your professional trajectory: you started with Computer Science, then you studied Sound Engineering... and besides working with software development, you are also a composer and a visual artist nowadays. Could you tell me a little bit more about this transit between these different areas and their connections?

RH: I am interested in spaces, in structure, in slow evolutions over time, in algorithmic and stochastic processes, in repetition, in colors, and in simple and elegant solutions. I can recognize and appreciate such properties both in engineering and science and in the arts. It took me a while to find my own balance here and gain an understanding of the nature of my artistic contributions to the world within that framework.

From an artistic perspective, the challenge is to know when to stop coding. The art I create relies on self written software, but the final result is not the software, but what it creates. Given this, the judgment of the work is based on the result, and most people who experience my art cannot – and do not need to – understand the underlying engineering aspect. The risk is to spend too much time trying to perfect something that has only a marginal impact on the result.

It takes a lot of discipline and the sort of thinking which is applied to large software projects: Thinking in milestones and deadlines and if certain goals are not achieved, reduce the expectations, and focus on the big picture. The last thing I would like to do is spend all my energy in writing an advanced tool, and then only use it in an amateurish way, since I did not find the time to actually explore its possibilities.

SM: Does working with art and technology demand from the artist to deeply know different areas? Or it is not about knowing everything, but more about having this macro vision of the elements that can compose an artwork?

RH: Artists have different strategies to deal with that. A typical model is to out-source as much as possible, and only act as 'art director' and let user folks do the programming and the hardware design. I am too much of an engineer to allow this for myself. But sometimes I also rely on collaboration and external wisdom. In fact, I just learned how to make more use of such resources and accept that there are benefits from not doing it all alone. However, I strongly believe it is helpful to have a lot of insights into the technical process, simply because it allows us to make more accurate predictions about the possible results. And of course there is this whole world of accidental artistic discoveries whilst working on technical stuff. Writing some code, making a mistake, but that mistake leads to interesting unwanted results... those types of things that happen during the process.

SM: It makes me think about the physicist Niels Bohr's lecture in Copenhagen when he said:

During the history of science, when new discoveries showed the limits of ideas of which we have never contested the value before, our vision expand-

ed and we became able to relink phenomenons that seemed to be, so far, contradictory. (BOHR, 1932, p.3).

And it shows how complex is the process of creation and the importance of having a macro vision, or even having other opinions while making an artwork – sometimes a foreigner “look” can help artists to understand a process where they are totally immersed in.

About that, especially for you, the processes of making a collaborative project vs. creating your own artwork seem to be deeply different, and you have a large experience in both. How does the creative process work when you are in projects like *Deep Web*³ or *From within*⁴? Do you share your impressions, discuss and think about the concepts when creating a project together? Is there a difference in the process of creating a commercial one, like you did with Gerhard Behles, while developing *Ableton*?

RH: Collaboration is a long and complex topic. I don't think we can cover it all in a few sentences. All successful collaboration is based on a good mix of things, thoughts, methods all involved parties have in common and the unique experiences and ideas each individual brings in. In retrospective, I should have been collaborating more often in my artistic projects.

Successful collaboration provides at least two essential aspects: They help against losing focus on unimportant details, because there is always a chance to step back from the detail work of the other person (or people) involved and look at the bigger picture; and they help with finding the 'resonant spots' where there is strong mutual agreement on how to proceed. The most important aspect of collaboration is to bring together complementary skills.

I don't feel a significant difference here in between working on a piece of art or on commercial software.

SM: I understand this is a large subject, but I would like to ask you to precise just one point here: How do collaborative works influence your own artwork? For example, after this type of experience, does it happen that you apply new techniques from another field into your personal creations?

RH: Not necessarily from a different field, but rather different techniques within my own field. My recent collaboration with classical trained contemporary composer Marko Nikodijevic told me a lot about techniques for structuring music and I cannot wait to apply some of them to my own future works. Also the necessary discourse about the nature of a work on a very abstract level is helpful and inspiring. When

³ *Deep Web* is a collaborative installation, by Christopher Bauder and Robert Henke. According to the artist's website, "the installation used 12 high precision lasers and a matrix of 175 moving balloons to create a dramatic three dimensional sculpture of lines and dots floating in space above the audience". Also, the artwork has been developed for the *Fête des Lumières* in Lyon 2015, but once the event was cancelled after the IS attacks in Paris in November 2015, it was shown at CTM Festival Berlin in February 2016 instead. (HENKE, 2018)

⁴ *From Within* is an artwork created in collaboration with the composer Marko Nikodijevic. According to the artist's website, "the installation combined influences from contemporary works for ensemble with the rich, raw and precise powers of current computer music, the pioneering usage of wave-field-synthesis and the integration of a sculpture of LEDs behind and above the ensemble creating a unique immersive audiovisual space". (HENKE, 2018)

we talk about art, we consider underlying concepts of time, of development, variation... and the role of perception, expectations, formal rules and so on. Those topics are quite universal, and thus can easily be applied to all kinds of concrete situations. Where I found the most significant overlap between my own work and my collaborators' was in topics concerning space/ spatiality, topics of form/ shape and/ or development over time, and topics of timbre/ color/ texture. All three can be found in visual arts, in music and in anything in between.

And whilst writing this, it becomes clear to me that the overlap is the norm, not the exception. It would be much harder to find things in one field that cannot be applied to another one...

SM: What about the audience? The artist Chen Zhen once said, during an interview to Hans Ulrich Obrist, that:

The audience helped me discover the meaning of the work. It only confirmed the idea that transdisciplinarity has become a work of art. To make the installation immerse itself into the space, to make the object an instrument, you need the audience's participation. Doesn't a performance with the audience's participation reveal a new potential to us? (ZHEN, 2000, p.1).

Does the interaction with the audience change your way of seeing your own work? In which way? Do the feedbacks you get make you rethink your research often?

RH: Very much so! Audience feedback is an essential part of creation. The challenge for the artist is to learn how to read it. Not every opinion should immediately lead to a complete rethinking of the creation. When performing or when working on kinetic/ time variant installations, I carefully observe the audience and try to come to conclusions. Does their behaviour match with what I did anticipate?

There is an interesting psychological phenomena: As soon as an external observer is present, I find it much easier to get more distance from my own work. Sometimes I invite friends to listen/ watch, and all it needs for me to get new insights is their mere presence. What I do very often with my installations is adjusting the pace of the large gestures to what resonates best with the audience at a given space. Since my works are mostly algorithmic and created in real-time, often it is enough to change the view variables in the code to tune the work in such a way. When performing, one does this automatically, even a conductor of a fixed score does this intuitively, 'riding' the piece to fit the momentary atmosphere in the concert hall.

SM: Even if someone who experiences your art is not used to the gear of these complex creations, do they receive your artworks easily? Making them seem simple and comprehensible is one of your main interests?

RH: No, my interest is to create something that provides an experience, defines a mental space that transcends from the technology. I am interested in details in textures and timbres, in the fine-tuning of things till I reach the optimum within giv-

en constraints. I simply believe that such intensive occupation leads to good results, even without the average audience having a clue about the technical obstacles. It makes a difference if an installation presents itself as a 20 minute loop or as an ongoing morphing algorithmic and 'living' entity. I aim to create works which are convincing for the causal recipient and yet deep and complex enough to invite deeper engagement.

SM: You just defined your interest in having a transdisciplinary approach...

RH: I have difficulty with the definition of transdisciplinarity – see also the talk at Wikipedia (TALK, 2018) –, thus, I guess I don't see myself as such. I am just a normal case of an artist of the 21st century, who is using the tools available. I don't feel that my focus is extremely wide or diverse, I just apply the same set of interests and preferences to related disciplines, using the same or similar technical tools.

SM: I know it is quite a tricky subject, once the definition of transdisciplinarity itself is not clear. It is interesting to see that the talk you mentioned is conducted by people who study the connection between distinct disciplines and there is no consensus among them. The more I study about it, the more I see divergences between different researchers and institutes. For me, the way you describe how you work could be explained by the idea that transdisciplinarity seems frequently to be unreachable. It is a theoretical concept that in practice gives us the impression that something is always missing and we don't have a focus wide enough to be able to link different domains.

Concerning this subject, I am curious about something: Why and how did you decide to work with arts and technology? When did you change from seeing yourself as an engineer and scientist to see yourself as an artist? Did this transition ever happen?

RH: No, it is a constant re-negotiation with myself.

The key to a new understanding of myself was the understanding of engineering as art. Reading books about inventions and inventors helped me a lot. The main difference is not the working method or the result, the difference is the evaluation from the outside world. And new technology driven forms of art clearly changed the picture here. The public learned to understand that there is artistic expression that is strongly related to technology and I fit in right there.

Berklee College of Music just accepted the combination of laptop and controller as "musical instrument". That is a huge step.

SM: It sounds revolutionary to me when you say you understand engineering as art. It makes me think about the UNESCO specialist Louis d'Hainaut saying that since the XXth century, Science and Education needed to keep a movement from the preceding century to connect different disciplines, in order to study a new subject in its totality (d'HAINAUT, 1985). We see this movement also happening in arts, but the educational system is still resistant to new visions and tools – the example of Berklee

surely opens an important precedent for future generations.

Do you think that coming from a different background made you face things differently from someone who came from classical art schools or universities?

RH: Yes, but that's not necessarily only a blessing. It helps finding a unique path, but it also means one has to reinvent the wheel very often, due to the lack of knowledge about what others have done before. I find this especially true when it comes to the art of actually selling and offering my work. Part of what you learn in art school is how to position yourself within the market, how to talk about your work, how to pitch it. Being successful as an artist is 50% a social skill completely decoupled from the works itself.

On the other side, a certain naivety is very helpful when attempting to create something new. It is not encouraging if you know whatever you try to achieve has been done a million times before in art history. The more you know, the more you need a strong belief in you or your approach being special.

SM: That is a good point: Some Art schools indeed prepare artists to the market. Which makes me think about another question: This opening of the classical institutions to new languages and types of art is also a reflex of commercial interests? Is this a two-way street?

RH: I am lacking insight here. But I think this was always the case, one cannot separate the commercial aspects from the artistic ones. How much this is a two-way street needs to be re-negotiated again and again, from both sides. When art is a job, it has to be paid. By whom, and out of what motivation and what for exactly is the variables that change.

SM: When you said, earlier, that "a certain naivety is very helpful when attempting to create something new", I have the impression that artists must be engaged in different areas to develop an innovative work. And according to the History of Art, the artists in several moments were able to "preview" the changes that were about to take place in Science and Society. More so, they were often involved in them.

Once you work pretty often with new discoveries and experiments, do you feel responsible for the impact you may cause when you're creating new things, that goes beyond the Art world?

RH: I don't think my impact is of that magnitude. However, in the specific case of Ableton *Live*, there are of course discussions about what kind of things we facilitated and what effect we had/ have on the development of electronic music, and more recently and perhaps more important on a long run, on music education.

SM: Is this about *Learning Music*, the platform you created that allows one to learn music for free? Because it seems that as in arts, technology may transform the educational system into something more democratic and accessible as well, which

is the case of this project, in particular. Could you talk a bit more about the effects Ableton is causing in this field and the motivations that led you to work also with education?

RH: It is about *Learning Music* but also more general about the accessibility of tools. Musical education serves many purposes, but unfortunately is highly undervalued in many school systems. Since *Live* became some sort of widely accepted platform, it is possible for music teachers to develop classes around it, and in comparison to any classical instrument, the software and necessary hardware is either already part of the children's life or not prohibitively expensive. The point with musical education is that you can reach a lot of children who are typically hard to integrate. Teaching a ghetto kid math or physics is probably tricky. Show them how to make beats, and throw in some concepts of sound synthesis and musical structure, and you have the chance to get them interested in things they would never touch otherwise.

Here we are back to the topic of transferring from one discipline to another. Ableton is obviously not a charity organization, but we do have a strong desire to contribute here, from a humanistic perspective.

References:

ABLETON. Available on: <<https://www.ableton.com/en/>> . Visited: 16 August 2018.

ABLETON – *Learning Music*. Available on: <<https://learningmusic.ableton.com/>> . Visited: 14 July 2018.

BOHR, Niels. **Light and life – Address delivered at the opening meeting of the International Congress on Light Therapy in Copenhagen 15.** August 1932.

D'HAINAUT, Louis. **L'interdisciplinarité dans l'enseignement général** - Étude de Louis D'Hainaut à la suite d'un Colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement général organisé à la Maison de l'Unesco. Paris: UNESCO. 1985.

HENKE, Robert. Available on: <<http://roberthenke.com/>>. Visited: 20 July 2018.

MORIN, E. **Introduction à la pensée complexe.** Paris: Le Cercle Points. 2014.

NICOLESCU, Basarab. Manifeste, in: **Collection Transdisciplinarité.** Paris: Éditions du Rocher. 1996.

OBRIST, H. U.; ZHEN, Chen. Divus. An Interview with Chen Zhen by Hans Ulrich Obrist. In : **Umělec magazine**, 4. [online]. Available on: <<http://www.divus.cc/praha/en/article/an-interview-with-chen-zhen-by-hans-ulrich-obrist>>. Visited: 12 August 2018.

PIAGET, Jean. L'épistémologie des relations interdisciplinaires. In: **L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités**. Paris: OCDE. 1972. p.155

TALK: Transdisciplinarity. Available on: <<https://en.wikipedia.org/wiki/Talk:Transdisciplinarity>>. Visited: 20 August 2018.

Submetido em: 17/04/2019
Aceito em: 14/05/2020

**Débora Caroline Viana
Almeida¹
Elisa Vieira Queiroz²**

Entre vistas, mundos e rios: arte e tecnologia digital na pussanga³ de Denilson Baniwa

Through views, worlds and rivers:
art and digital technology in
Denilson Baniwa's pussanga

Entre vistas, mundos y ríos:
arte y tecnología digital en el
pussanga de Denilson Baniwa

Resumo

A entrevista⁴ aborda o uso da tecnologia digital e das mídias digitais como caminhos para artes, poéticas e defesa das identidades dos povos originários. O entrevistado é o artista Denilson Baniwa, expoente da arte contemporânea brasileira que utiliza diversas linguagens como performance, desenhos e projeção à laser. O seu processo de produção artística também surge das lutas históricas do movimento indígena do Brasil e ultrapassa esse cenário com proposições ficcionais de criação de outros mundos mediante a tecnologia. Além disso, o artista utiliza as redes sociais como canal de circulação e comunicação de maior alcance para forjar territórios e identidades. A entrevista foi realizada durante a pandemia de covid-19 em período de isolamento social, o que enfatiza a importância do acesso à arte e à tecnologia digital em tempos adversos.

Palavras-chave: Denilson Baniwa. Arte Contemporânea. Tecnologia. Arte Indígena.

Abstract

The interview discusses the use of digital technology and digital media as paths for the arts, poetics and defense of the identities of native peoples. The interviewee is the artist Denilson Baniwa, an exponent of contemporary Brazilian art that uses different languages such as performance, drawings and laser projection. Its artistic production process also arises from the historical struggles of the indigenous movement in Brazil and surpasses this scenario with fictional proposals for the creation of other worlds through technology. In addition, the artist uses social networks as a channel of circulation and communication of greater reach to forge territories and identities. The interview was conducted during the covid-19 pandemic in a period of social isolation, which emphasizes the importance of access to art and digital technology in adverse times.

Key-words: Denilson Baniwa. Contemporary Art. Technology. Indigenous Art.

¹ Ceramista, Indígena Tacana e Cigana, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em Ensino nas Artes Visuais. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1181-9084> | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7439895953391827> | deboraviana.amazonia@gmail.com

² Artista visual e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em Processos Artísticos Contemporâneos. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6854-4424> | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2956774690632370> | elisavq@gmail.com

³ Pussanga, em idioma Baniwa, significa feitiço, enfeitiçamento. Em Tupi, também significa remédio.

⁴ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumen

La entrevista analiza el uso de la tecnología digital y los medios digitales como caminos para las artes, la poética y la defensa de las identidades de los pueblos originarios. El entrevistado es el artista Denilson Baniwa, exponente del arte brasileño contemporáneo que utiliza diferentes lenguajes como la performance, el dibujo y la proyección láser. Su proceso de producción artística también surge de las luchas históricas del movimiento indígena en Brasil y supera este escenario con propuestas ficticias para la creación de otros mundos a través de la tecnología. Además, el artista utiliza las redes sociales como canal de circulación y comunicación de mayor alcance para forjar territorios e identidades. La entrevista se realizó durante la pandemia del covid-19 en un período de aislamiento social, lo que enfatiza la importancia del acceso al arte y la tecnología digital en tiempos adversos.

Palabras clave: Denilson Baniwa. Arte Contemporáneo. Tecnología. Arte Indígena.



Fig. 1 - Fotografia do artista Denilson Baniwa. Fonte: Instagram do artista.

Denilson Baniwa é artista visual e nasceu na aldeia Darí, no Rio Negro, Amazonas. De origem da etnia Baniwa, sua trajetória explora o entre-lugar indígena e não-indígena, trabalhando cosmogonias à partir das referências culturais de seu povo e utilizando inúmeras linguagens multimídia, que vão desde o desenho e pintura à projeção à laser. Sua trajetória perpassa os palcos de lutas históricas do movimento indígena brasileiro e sua atuação como artista extrapola as categorias já conhecidas da dita história da arte em um movimento de tensionamento das fronteiras entre arte, cultura, signos e tradição.

O artista sempre explorou as tecnologias digitais, foi co-fundador da Rádio Yan-dê, a primeira rádio indígena brasileira de alcance nacional e internacional. Ficou conhecido depois de realizar uma intervenção na 33ª Bienal de Artes de São Paulo em 2018, onde invade o local performando o Pajé-Onça e criticando a história da Arte que exclui os povos originários. Foi vencedor do Prêmio PIPA de Arte Contem-

porânea de 2019 com votação popular online, um salto em sua carreira que o tornou um fenômeno nas redes sociais. Durante a pandemia em 2020, fez a projeção “Brasil Terra Indígena” no Monumento às Bandeiras em São Paulo que viralizou na internet pelo mundo.

Devido à sua produção artística que engloba a sabedoria Baniwa e a tecnologia digital e por ser destaque nas mídias virtuais que hoje compõem um novo circuito de arte e comunicação em tempos de isolamento social, convidamos o artista para a entrevista desta edição.

Essa entrevista foi realizada por Déba Tacana, ceramista de origem cigana e indígena da etnia Tacana e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) na linha de pesquisa em Ensino das Artes Visuais e por Elisa V. Queiroz, artista visual e mestranda no mesmo programa na linha de pesquisa em Processos Artísticos Contemporâneos. A entrevista ocorreu em ambiente virtual durante a pandemia de coronavírus em agosto de 2020 em isolamento social.

Entrevista:

Elisa V. Queiroz: Para começarmos, gostaríamos que você se apresentasse: nome, idade, data de nascimento, “signo e ascendente”, sua origem, sua família.

Denilson Baniwa: Meu nome é Denilson, eu sou peixes com ascendente em escorpião, foi o que me disseram, mas eu não entendo nada (risos). Eu sou natural de uma região chamada Rio Negro onde tem três território grandes indígenas. Geograficamente foi delimitado como Baixo, Médio e Alto Rio Negro. Minha família é toda do Alto Rio Negro, mas por conta de processos de migração e de escravização de indígenas na Amazônia, nos estabelecemos no Médio Rio Negro, lugar onde nasci. Eu sou de 1984, ali perto da nova Constituição brasileira. Vivi e cresci no Rio Negro, no meio do povo Baniwa e também no meio de outros povos que viviam ali: são 23 povos. Eu sempre tive curiosidade de sair um pouco do meu lugar, primeiro da aldeia e depois ir para um lugar mais amplo. Acho que por conta do movimento indígena, que eu sempre fiz parte desde muito pequeno, e por uma necessidade minha mesmo de querer conhecer as coisas, de entender o mundo, de entender esse lugar que a gente vive. Acabou que eu fui trabalhar no movimento indígena no Rio Negro e conheci várias aldeias, vários povos e acho que isso tudo é minha grande formação - além da formação básica escolar salesiana, que são as escolas que mais tem na região amazônica por conta da presença da igreja católica. Tenho 36 anos e estou morando em Niterói-RJ atualmente, onde eu trabalho, resido e penso como vou me movimentar no mundo. Mas todo dia acordo com vontade de estar no Rio Negro. Sobre minha formação, nossa! Eu tentei ser muitas coisas na vida! Por conta do movimento indígena, primeiro tentei ser antropólogo e daí achei muito chato. Depois fui para a área de Tecnologia, para época era bem diferente pois não tinham muitos indígenas. Não tinha indígenas na verdade! Ir para área da tecnologia foi uma necessidade por conta dos primeiros projetos de proteção dos Territórios Indígenas no Rio Negro. Me

interessei muito por SIGs (Sistema de Informação Geográfica) que aborda análise de imagens e equipamento de monitoramento via satélite. Escolhi também por uma necessidade de ter uma formação em informática por conta dos apoios de projetos - sempre tinha que ter alguém na região para escrever projetos e geralmente era eu e mais um amigo que sabia usar computador. Enfim, fiz Tecnologia no Amazonas, na universidade do Estado. Acabou que eu não me formei e ainda faltando poucos períodos me mudei para o Rio de Janeiro, onde eu fiz Comunicação. Isso tudo é parte do que eu penso hoje, né? Dessa caminhada de artista, desse trânsito do que eu sou enquanto indígena nesse deslocamento no Rio Negro e como essa pessoa que está na cidade, que entende tecnologia, que entende comunicação, né? Acho que eu estou nesse trânsito de dois mundos completamente diferentes, mas que eu consigo, às vezes, fazer conexões que se compreendam entre eles.

Déba Tacana: Lembrei da sua obra *Natureza Morta* que traz uma relação com sistema tecnológico de geoprocessamento e ficção entre esses mundos e mostra o quanto diverso é teu repertório de formação...



Fig. 2 - *Natureza Morta* (2016-2017-2019). Denilson Baniwa. Série de infogravura com tamanhos variáveis. Fonte: Arquivo do artista em <<https://www.behance.net/gallery/76659185/Natureza-Morta>>

Denilson Baniwa: Sim, sim... Esse trabalho *Natureza Morta* são várias imagens de fotografias via-satélite que eu monto vários pedaços até formar uma imagem. É muito isso, desse entendimento que acabei tendo no decorrer da vida. Em 2004 a gente criou um centro de formação para jovens indígenas apoiado pela CAF (Cooperação Andina de Fomento) em Manaus, que contou com 4 turmas, com 15 alunos

em cada turma, dos nove Estados da Amazônia. Eram jovens de diferentes etnias, tinha de Rondônia - o teu estado Déba - inclusive: Karitianas e Cinta-Larga... a gente formou vários jovens para entender o uso dessa tecnologia via satélite de proteção do território e hoje tem três alunos meus daquele tempo que estão no doutorado no Museu Nacional. Eu sempre me interessei em pegar essa energia desses jovens que têm uma necessidade de entender o mundo por conta da própria inserção da tecnologia dentro das aldeias. Acho que poucas aldeias no Brasil não têm televisão, não tem uma antena parabólica, sabe? Ou sinal de celular, internet. Naquela época os Yanomami não tinham essas tecnologias, hoje os Yanomami têm laptop dentro das aldeias, sabe? Então, a presença da tecnologia é muito importante! Eu sempre pensei muito sobre como estimular os jovens a entender essa tecnologia e à partir dela construir coisas. Construir rádios (piratas), construir textos, ilustração, filmagem, fotografia, registros. A saturação que o jovem da cidade tem por conta da tecnologia acaba sendo transferida para quem está na aldeia também. A televisão, por exemplo, nossa! É muito complexo porque muda muito a vida na aldeia, né? **Então é preciso compreender essa tecnologia para entender como ela pode ser uma ferramenta de resistência e não de alienação.**¹ Mas um pouco de "alienação" também, né? Porque a gente gosta de assistir um filme! Um Vingadores (Avengers), uma novela, alguma coisa, assim (risos).

Déba Tacana: Às vezes essa é a única ferramenta de denúncia, né? Aqui no estado de Rondônia, os Uru Eu Uaw Uaw só puderam denunciar a entrada de madeireiros ilegais por meio do registro do celular, por exemplo.

Denilson Baniwa: Sim, sim. No próprio ano 2000 quando a gente estava no CAF, as tecnologias foram importantes inclusive para defesa judicial de processos. Aconteceram muitos conflitos com garimpeiros em Roraima, em Rondônia e no Pará. Se não fossem os indígenas terem acesso às câmeras fotográficas na época, aquelas de 5 megapixel, eles não conseguiriam provar que os garimpeiros tinham invadido o território. E hoje eu vejo jovens indígenas usando drones para fazer essas denúncias, sabe? Acho isso incrível!

Elisa V. Queiroz: E falando sobre tecnologia agora em tempos de isolamento social, conte-nos mais sobre o seu último trabalho de projeção no Monumento às Bandeiras em São Paulo com o Coletivo Coletores. Como foi esse processo e como repercutiu nas mídias digitais? Como foi do desenho à projeção a laser?

¹ Grifo das autoras.



Fig. 3 - Brasil Terra Indígena (2020), Denilson Baniwa. Projeção à laser sobre Monumento às Bandeiras (SP). Instalação feita com animação, duração 4 minutos e 52 segundos. Em colaboração com Coletivo Coletores. Fonte: Arquivo Artforum.

Denilson Baniwa: Eu acho que eu começo falando sobre a projeção à laser. Essa é uma coisa bem louca porque eu sempre falei sobre essas camadas de coisas que são colocadas na urbanização para construir as cidades e que vão soterrando essas memórias e histórias indígenas, enfim. Acho que São Paulo tem sido um lugar em que eu penso muito sobre isso porque tem muitos registros, resquícios, signos, muitas ruínas dessas memórias. São Paulo foi fundada em cima de uma aldeia indígena assim como todas as capitais do Brasil; entre dois rios, que virou esse grande centro urbano que pouco tem de visualidade indígena. E junto a isso me veio a reflexão à partir de pesquisas sobre colonização, sobre construção de cidades, urbanização, mudanças da geografia, da sociedade, tudo isso. Eu já fazia alguns trabalhos na cidade chamando a atenção para uma memória soterrada, para uma memória acimentada. Tem até um texto, um quase poema, que eu escrevi que precisaríamos na urbanidade raspar essas escórias para ir aparecendo coisas mais limpas. Escória no jargão da forja, de forjar lâminas, é o aço queimado com impurezas que vai se formando da lâmina. Você tem que raspar para que a lâmina pura apareça; e aí apareça a faca, o facão, a espada. A questão era raspar essas escórias que são a poluição, que são todas essas camadas de modernidade que apagam sistemas originários e diversos, não só indígena. O contato com a projeção à laser começou na ocupação SP TERRA INDIGENA que participei em 2017 em São Paulo. Em uma fala sobre o território Jaraguá é Guarani onde participamos colando lambe e fazendo intervenções, encontrei com o rapaz que trabalha com projeção à laser. Foi uma daquelas coisas do destino pois nos conhecemos quando adolescentes, mas não lembrávamos. Ele acompanhou o pai que é professor

da USP até o Rio Negro para o curso que eu fiz de Comunicação e Multimeios para jovens indígenas promovido pela FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro) e Instituto Socioambiental. Eu guardo esse momento na lembrança pois foi a primeira vez que eu saí da aldeia, entrei para o movimento indígena e conheci outros jovens indígenas de outras etnias. Da conversa durante a ocupação, onde ele também fez um trabalho de projeção que foi compartilhado pela APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil), já subimos no topo do prédio e começamos a projetar. Eu fiz o desenho na hora. Ele tem a máquina de laser e com um software no laptop fiz o desenho e ele projetou. A gente retratou o grifo do Rio Negro, lembrando da nossa história juntos quando jovens e também para trazer à tona essa memória indígena de São Paulo. Fizemos as projeções várias vezes por diferentes lugares da cidade, geralmente em lugares onde tem uma memória ancestral indígena mais forte ou onde tinha um rio, onde tinha um aldeamento.

E acho que isso é o mais importante: trazer à tona memórias apagadas. Apagadas não, soterradas! Porque elas continuam ali, como os rios soterrados das grandes cidades... eles continuam, né? Basta que venha uma chuva para eles brotarem de novo. **E as memórias, basta uma ativação para que retornem. E a ativação que a gente fez foi com os lasers.**²

Chegando em 2020, com essa projeção no Monumento às Bandeiras à convite do Hélio Menezes que é o curador desta mostra digital, eu fiquei muito feliz! Já era um pensamento meu fazer um trabalho em monumentos que glorificam as conquistas da colonização. Desde sempre, desde quando eu vivia em Manaus, em São Gabriel da Cachoeira, eu pensava em fazer alguma coisa sobre isso. A lembrança da colonização, e as pessoas nem se tocam, é uma lembrança de uma violência, sabe? Pensei em muitas coisas, inclusive em derrubar, em destruir fisicamente. Mas acho que hoje isso não faz mais sentido, porque acredito que a arte tem que ficar ali como uma lembrança que não queremos mais de volta, né? Talvez colocar uma tarja escrito "isso é um símbolo da colonização e da violência contra os povos indígenas e outros povos que viveram aqui", como uma lembrança da vergonha mesmo! Eu acredito que quando a gente destrói, a gente apaga essa lembrança da vergonha. Mesmo que se construa coisas em cima, a gente cicatriza aquilo de um modo errado. Então quando o Hélio veio com essa idéia eu fiquei sem acreditar! Primeiro porque é quase impossível - agora eu sei - você conseguir uma autorização do governo para fazer uma intervenção em monumentos. Imagina fazer no Monumento às Bandeiras que é do Brecheret, importante! O lugar também é representativo, né? O Parque Ibirapuera é um rio represado, preso dentro da cidade... era um rio e agora é um lago represado. Muitas coisas ali para se conversar! O Hélio sugeriu projetar alguns lambes e imagens que produzi. E eu pensei: "Eu tenho essa chance que talvez seja a única na minha vida e eu vou projetar um lambe? Não! Eu tenho que fazer uma coisa que nos leve a pensar sobre esses espaços!" Em seguida ele fala que o prazo era de apenas 03 dias. E em 03 dias eu pensei no que fazer e fiz a animação. A animação³ ainda é muito simples,

2 Grifo das autoras.

3 A animação completa Brasil Terra Indígena pode ser vista no site do artista: <<https://www.behance.net/gallery/104097587/Brasil-Terra-Indigena>>

mas foi o que deu pra fazer nesse tempo. Justamente em frente ao Monumento às Bandeiras tem uma estátua gigantesca do Pedro Álvares Cabral com uma mão levantada saudando o novo mundo, o Brasil. O processo da animação foi à partir de toda essa história que eu já tinha com os monumentos, com o Monumento às Bandeiras, com o Ibirapuera, com o Pedro Álvares Cabral ali em frente. **Então fiz a ruína do monumento através da invocação da natureza. Os rios de São Paulo só estão mortos porque a gente não dá tempo deles se curarem. O Tietê ele só não revive porque a gente está constantemente jogando veneno e tóxicos nele. A cidade só não se destrói porque a gente está constantemente tapando buracos que a natureza faz, né?**⁴ Se deixarmos o concreto por um tempo ali – tem até aqui na parede da minha casa - em algum momento vai nascer uma planta. A natureza consegue se transformar dentro de toda essa camada de concreto. E por isso a idéia era invocar ou evocar, não sei a palavra, essas forças da natureza para destruir esse símbolo da colonização que é o Monumento às Bandeiras. Na minha cabeça o símbolo da colonização são essas caravelas, a invasão do Brasil que a gente aprende nas escolas como o descobrimento. Eu invoco essas forças da natureza para destruir, para afundar a caravela e depois alagar tudo ali; para quando a seca vier começar a nascer a floresta e aparecer esses seres invisíveis, espirituais; não sei. Seres que a gente não vê na cidade porque estamos com os olhos fechados para o que é mais sensível. A cidade é muito prática, muito pragmática, não deixa espaço para a sensibilidade. E foi assim a projeção “Brasil Terra Indígena” no Monumento às Bandeiras. Infelizmente foi em um momento em que estamos em isolamento e quarentena, mas que são importantes, inclusive, por conta de um ser da natureza que veio para desestabilizar tudo. Um vírus que ultrapassou todas as nossas barreiras, da ciência e da tecnologia, da nossa autoproteção. Por isso a projeção foi feita só com a equipe do projeto. As pessoas que tiveram acesso fisicamente eram pessoas que transitavam ali de carro voltando do trabalho já que é uma via de trânsito constante. E aí a importância das mídias sociais, dos meios digitais: teve gente no Japão que viu isso, nos EUA, na Europa, no Brasil todo! Então muita gente viu por conta dessa possibilidade que se tem hoje de, assim como esses espíritos, estarem quase onipresentes.

Elisa V. Queiroz: E falando sobre esses espíritos, nos conte um pouco sobre a performance em que você encarna o Pajé-Onça e invade a 33ª Bienal de Artes de São Paulo (2018) e a dimensão que ela alcançou. Na performance você parte do Monumento à Bandeiras e Parque Ibirapuera e vai até a Bienal, recolhe flores para oferecer dentro da Bienal enquanto canta e reza. Ao final, você compra um livro de História da Arte e rasga-o declamando um manifesto⁵.

4 Grifo das autoras.

5 O manifesto completo encontra-se em seu site oficial: <<https://www.behance.net/gallery/77978367/Paj-Onca-Hackeando-a-33-Bienal-de-Artes-de-Sao-Paulo>>



Fig. 4 e 5 - Performance Pajé-Onça Hackeando a 33ª Bienal de Artes de São Paulo (2018). Denilson Baniwa. HD vídeo, 16:9, cor, som, 15min. Fonte: Arquivo do Artista. Disponível em: <<https://www.behance.net/gallery/77978367/Paj-Onca-Hackeando-a-33-Bienal-de-Artes-de-Sao-Paulo>>

Denilson Baniwa: A Bienal é esse lugar sacralizado das artes, de grande importância na América Latina. O mundo conhece a Bienal e muitos artistas passam a vida querendo fazer parte. É um lugar de endeusamento, um olimpo que poucas pessoas

conseguem alcançar e, quando alcançam, é de certa maneira fazendo negociações, né? Eu sabia que na edição anterior (Bienal 2016) o Ailton Krenak e a Naine Terena tinham feito parte. À convite do Bené Fonteles, um dos trabalhos apresentados era o vídeo da performance do Ailton Krenak na Constituinte de 1987. Numa das falas do evento alguém falou “Finalmente! Que bom que a Bienal enfim está reconhecendo a presença indígena nas artes, e na próxima Bienal com certeza, teremos outros artistas indígenas aqui presentes!”. Fui à próxima Bienal em 2018 com amigos e vi um monte de coisas indígenas expostas por não-indígenas. Não tinha nenhuma referência sobre os povos retratados, começando pela fotografia que já estava na entrada e alguns objetos usados como suporte do trabalho dos outros artistas e que se quer refletiam sobre aquelas referências ali usadas. Eu fiquei bem chateado, poxa, por que é sempre assim? Tem um monte de artistas indígenas, mas só servem para ser suporte de trabalho de outros artistas. Eu voltei para onde eu estava hospedado pensando nisso. Dormi, sonhei e acordei no outro dia disposto a não deixar isso barato. Eu já estava voltando para casa e decidi não retornar com aquele sentimento dentro de mim porque isso iria me fazer mal!

Déba Tacana: E a repercussão?

Denilson Baniwa: O que acontece é que a repercussão foi grande, né? E muita gente, acho que até a própria artista, interpretou como uma crítica ao trabalho dela. E não foi isso! Nos meus trabalhos eu procuro não levar para o lado pessoal. Eu procuro não atacar, nem citar ou mencionar artistas. **O que eu pretendo é entender e provocar todo esse sistema que leva a artistas se apropriarem de sentimentos indígenas para os seus trabalhos, sem entender o que é esse indígena, sem se preocupar inclusive, com esses indígenas.**⁶ Muita gente acha que até hoje eu ataco artistas, mas não. Claro, me causa uma certa azia ver artistas trabalhando com questões indígenas sem de fato se preocupar e dimensionar essas questões, sabe? Entendo que ele é fruto de um sistema maior que talvez ele nem compreenda que são questões maiores. Justamente porque a escola e a universidade não ensinaram sobre essas questões. Muita gente tinha vontade de fazer isso, artistas negros, periféricos, LGBTQI, artistas da margem, né? Mas eles sabiam que provocar a Bienal é uma maluquice! Tem uma cena que não aparece no vídeo principal que é da chefe de segurança mandando uma mensagem via rádio, dizendo: “tem um artista indígena aqui falando coisas terríveis e violentas contra a arte, precisamos impedi-lo!”. (risos) Tadinha da Arte, né?

Déba Tacana: Penso que você deixa rastros... você constrói outro tipo de ruína. Eu estava vendo o vídeo da Bienal e ele ainda não acabou, ele ainda está acontecendo! Ele ainda está na Elisa, nas pessoas que presenciaram ou que viram o vídeo. Eu fico sempre com essa sensação de olhar o Denilson Baniwa dentro da sua particularidade e individualidade, no meio desses entre-lugares que você anda. São muitos

⁶ Grifo das autoras.

lugares! Em cada lugar você contamina e permite uma contaminação. Essa característica sagaz, de jogar com as situações, acho muito estrategista. Não me veio outra palavra agora para definir, acho que é preciso inventar uma. Essa é uma grande e boa questão: não ter palavras. Vai para além da ficção; acredito que você está reescrevendo mundos. Ainda estou tentando entender, porque cada conversa é um baque! Cada frase que tu lançaste tranquilamente pra gente é um problema – e quando eu falo problema é uma coisa positiva! É muito chato um artista chegar com uma coisa pronta. - “Ah isso aqui é uma denúncia, etc.”. Eu não acho que seus trabalhos sejam isso. Suas obras possuem muitas camadas justamente por esses contextos e particularidades de uma pessoa andante entre-mundos. Eu percebo você, indígena, que está entre-mundos. E inclusive entre mundos que eu não domino, que eu não conheço.

Elisa V. Queiroz: Tuas obras nunca apresentam uma coisa só. Sempre tem muito elemento para ser lido e acessado. Você é um artista que nos coloca muitos problemas para pensar.

Denilson Baniwa: Acho que meu trabalho chega de maneiras diferentes a depender de quem você é. Se você é indígena em contexto urbano. Se você é indígena em contexto mais aldeado. Ou se você é uma pessoa não-indígena que mora na cidade, ou se é da universidade, se é artista, enfim. Realmente, mesmo que muita gente pense que eu sou do ativismo e protesto, num lugar de denunciante, acho que quando eu vejo meu trabalho, eu vejo como uma provocação mesmo, uma reflexão, né? Não apenas uma crítica ou denúncia, mas para convidar à uma reflexão. E é legal, porque essa reflexão pode ser feita do lugar que você está. Uma coisa que eu passo muito tempo pensando, às vezes mais do que executando, é o título da obra. Eu penso muito no nome e nele eu procuro colocar várias camadas de interpretação. Nunca é só o nome. O nome eu entendo como um trabalho também, sabe?

Déba Tacana: Eu queria saber sobre que outro tema você gostaria de inserir em seu processo poético que ainda não pôde abordar? O que tem vontade de fazer?

Denilson Baniwa: Eu tenho muita vontade de trabalhar com mais tecnologias. Me falta conhecimento técnico ainda e entender como a tecnologia pode ser poeticamente interessante. Tem alguns artistas que eu admiro, principalmente mexicanos, que usam uma coisa pela qual sempre me interessei que é a mecatrônica. Tem um artista mexicano que usa mecatrônica com robôs que simulam esses seres ancestrais da mitologia do povo dele que são lobos, pássaros. A tecnologia digital me interessa muito! Eu também tenho muito interesse por música sem saber quase nada de música. Eu queria trabalhar com tecnologias e sonoridades... Acho fascinante essa característica das linguagens, de comunicar em um idioma que quase ninguém entende, mas que seria interessante se as pessoas entendessem. Imagina transformar um ser primordial, por exemplo, em luz, em laser, em manifestações quase como uma miração de ayahuasca. Acho isso incrível! Só que me falta conhecimento sobre essa tecnologia e também grana para comprar, usar e testar esses materiais. Mas seria lindo!

Elisa V. Queiroz: E esse processo você já começou, né, Denilson? Quando você faz as projeções já é esse início...

Denilson Baniwa: Sim, sim. São testes, né? Essas projeções são uma parte disso. No momento eu estou trabalhando com alguns circuitos. Tem um circuito que fica monitorando a vida de certos alimentos, frutas... tento entender como é que funciona os mecanismos de mecatrônica. Enfim, são testes que eu vou fazendo.

Estou trabalhando também com 3 pessoas indígenas - uma Baniwa, uma Terena e uma Guarani - na nomenclatura de certos equipamentos modernos, tentando descobrir a alma desses objetos para entender como eles funcionam. Por exemplo a televisão. Quando escutamos a palavra "televisão" imediatamente imaginamos o objeto. Se a gente separa a palavra em "tele-visão" parece que é uma outra coisa para além do objeto. Acho que quando eu conseguir entender a alma dessas coisas eu vou conseguir desmontar e mostrar só o espírito deles. São coisas que eu quero trabalhar, assim como as tecnologias.

Elisa V. Queiroz: A identidade do artista, a sua singularidade e maneira de olhar o mundo - é isso que a gente admira tanto no seu trabalho. À partir da tua trajetória, que já vem de um tempo, até antes da criação da Rádio Yandê que foi um marco na etnomídia, e entendendo sua produção que conversa com tantas mídias diferentes, como é que você percebe a recepção do teu trabalho no circuito de arte?

Denilson Baniwa: Eu estava pensando sobre isso esses dias. Eu recebo muitas mensagens pelas redes sociais. Um dia desses eu recebi uma mensagem de uma amiga que é de Londres e ela escreveu uma publicação sobre meu trabalho em uma revista em Paris. Algumas pessoas (algumas que eu nem conheço) vieram falar que eu era famoso. Eu fiquei pensando sobre o que é ser famoso. Por que as pessoas estão dizendo isso? E refleti sobre tudo o que eu já vivi, fiz e articulo. Esse aparecimento não é do nada. Não fiz uma novela e as pessoas passaram a me conhecer e me seguir nas redes sociais, enfim. É todo um trabalho de buscar se mostrar e também trazer uma galera junto comigo. E depois cheguei à conclusão que meu trabalho não alcançou um lugar de destaque para fora do meu círculo de alcance. As pessoas que se relacionam com meu trabalho são de perfis que buscam questões à margem. Seja numa perspectiva de descolonização, decolonização, ou pessoas com ligação à questão indígena, da negritude ou movimentos sociais. E eu percebi isso porque algumas pessoas de fora do meu círculo, mas que estão no círculo de outros amigos, nunca ouviram falar e não tem referência alguma sobre artistas indígenas. Tipo: "arte indígena, está acontecendo isso no mundo?". Aí fico pensando, é uma bolha, né? A gente vai alcançando só quem conhece nesses mesmos circuitos.

Começamos a provocar alguns amigos antropólogos, nossos amigos artistas, amigos pesquisadores e professores. E aí esses amigos foram provocando outros amigos e essa bolha foi dilatando, ficando grande. De fato, eu fiquei conhecido num círculo grande, mas com um núcleo em comum. Vejo que dois momentos na minha

vida me fizeram dar um salto para fora dessa bolha, que ainda é restrita. Um primeiro momento é quando fui convidado por um amigo, o Pablo La Fuente, que é um curador espanhol com uma trajetória nas artes na América Latina, para fazer uma participação no congresso da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), onde estavam presentes centenas de pesquisadores da arte no Brasil, professores, alunos, recém chegados e veteranos apresentando seus trabalhos. Eu tive oportunidade de falar com essa galera, num auditório que estava lotado. Não foram por minha causa, foram por causa de uma professora, mas eu tive a oportunidade de falar para um público que, em sua grande maioria, não fazia ideia de que arte indígena existia. Uma galera que compreendia arte indígena ligada ao artefato e à produção não-criativa, só reprodução mesmo. Inclusive alguns mudaram sua pesquisa depois disso e a gente conversa até hoje! Esse foi um primeiro momento que pude alcançar uma galera que não me conhecia e não conhecia a arte indígena. O segundo momento foi quando eu invadi a Bienal (risos). Foram momentos bem contrastantes na minha vida. A ANPAP me trouxe muitos aliados, foi o lugar que identifico ter atraído mais pessoas afins. Já a Bienal atraiu tanto pessoas que ficaram interessadas no tema quanto pessoas que se perguntavam “quem é esse cara?”, “por quê ele está falando isso?”, “por quê ele está mexendo no meu lugar”? Foram os dois momentos que eu identifico e percebo que meu trabalho ultrapassou esse lugar do meu círculo pessoal. Talvez se não fossem esses dois momentos, a gente não estaria conversando agora.

Déba Tacana: A tua formação e percurso se inicia na própria base do movimento indígena, né? Tu és de uma geração que cresceu no processo de redemocratização do Brasil. Um marco importante foi o gesto político⁷ do Ailton Krenak na Constituinte de 1987. E tu nasce nesse contexto, de ser a primeira geração que se forma depois desse processo. Percebo essa ligação com a história do movimento indígena no Brasil e verifico no teu gesto uma continuidade disso...

Denilson Baniwa: Tudo um reflexo, né? Eu sou de uma geração que, não sei se você passou por isso, de um lugar em que o Indígena passa a fazer parte do Estado Brasileiro, sabe? Como pessoa humana! Até em uma certa parte da minha vida, era muito feio ser indígena. No Amazonas, no Rio Negro mesmo, muitos jovens tinham muita vergonha de ser e se dizer indígena. Hoje muita gente quer se auto afirmar indígena..., mas nos anos 1990 e 2000 isso era uma vergonha, se afirmar índio. Naquela época todo mundo ia te colocar num lugar de muita vergonha, inferioridade e constrangimento. Porque a ideia do Estado pós-constituente era essa de todo mundo “ser brasileiro”, do índio se tornar brasileiro, que até recentemente tem retornado com uma ideia estereotipada do índio de cocar... De só existir um povo! Eu sou dessa geração que lutou contra todas essas afirmações que invisibilizam as nossas diversidades. De falar: “eu sou Baniwa, a outra parente é Tukano, sabe?” Tem toda uma complexidade cultural que a gente não pode abandonar porque as pessoas não gostam da

⁷ Discurso na Assembleia Constituinte de 1987 em defesa das nações indígenas feita por um dos maiores pensadores e liderança indígena Ailton Krenak. Em seu discurso ele usa o jenipapo (fruta de onde se extrai a tinta natural preta usada em grafismos e rituais) para denunciar os massacres contra os indígenas, ocorridos desde a colonização até então. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ildN6lyXDNE> >.

gente. Mas muitos amigos meus tinham vergonha, na escola salesiana ainda por cima, onde você era obrigado a esquecer quem você era. Sobre isso tudo, foi o movimento indígena que acabou me criando de uma maneira bem mais forte em relação ao que eu sou e ao pertencimento que tenho. E claro, isso se reflete no meu trabalho. Nossa, a gente tá conversando coisas que eu nunca conversei com ninguém (risos)... Não desse jeito! Sobre auto estima, por exemplo, é um dos temas que eu gosto de trabalhar, sabe? Porque essa questão é bem densa e complicada quando se trata de jovens indígenas. Principalmente jovens indígenas que moram perto da cidade. De não se sentir parte da cidade e também de não se sentir parte da aldeia devido a muita influência da cidade. Daí é complicado, né?

Déba Tacana: Interessante você trazer essa fala, porque somos da mesma geração e eu cresci orientada pela minha família a esconder a minha identidade, porque aqui em Rondônia isso é motivo de muito preconceito. Não só é considerado feio como também é perigoso. A FUNAI (Fundação Nacional do Índio) ficava numa parte central de Porto Velho em que era comum ver as pessoas jogarem comida e às vezes lixo nos parentes indígenas que estavam em trânsito pela cidade. Lembrei agora que, na minha infância, a pessoa mais parecida comigo que vi na televisão foi o parente Galdino⁸ e isso me marcou muito... E aqui em Rondônia ainda não é bonito ser índio como tenho visto em outras cidades.

Denilson Baniwa: Então, acho que é bonito ser Índio nos grandes centros urbanos, sabe? Nas grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, por exemplo. Talvez por nesses lugares existirem pessoas muito ligadas às questões da natureza, da proteção, do ambientalismo, essa galera mais paz e amor... Que vem e fala: "pô, índio é bonito e tal!", "Conexão com a natureza"... Na região amazônica, que eu conheço mais, é um tabu ser índio porque é sinônimo de atraso, de vergonha e ninguém trata bem o índio na cidade. Nem em Manaus, nem em Belém, nem em Cacoal, nem em Rio Branco ou Boa Vista. Ninguém vê o índio como uma boa pessoa. Índio é bonito aqui no Rio de Janeiro, as pessoas chegam e falam: "nossa, que bonito"; "que cor"; "que ser esplêndido e maravilhoso"; "protetor da natureza". Na Amazônia é tipo: "o índio que impede o progresso, a madeireira e o garimpo"; "índio impede o desenvolvimento da cidade"; "quer demarcar, tomar e formar um novo país dentro do Brasil", sabe? Na Amazônia se escuta muito isso. Ainda é, de certa maneira, um tabu ser índio no Brasil.

Elisa V. Queiroz: Enquanto finalizávamos o roteiro desta entrevista, refletíamos sobre como as plataformas digitais são um espaço importante de ampliação, circulação e acesso às tuas obras. Naquele instante, fui verificar um trabalho seu no Instagram e vi que quase todas as suas fotos da plataforma tinham sido apagadas. Eu fiquei com crise de ansiedade pois as obras não estavam mais ali para vermos! Como última pergunta queremos saber como você lida com as redes sociais? Existe alguma

⁸ Galdino é um líder indígena brasileiro da etnia Pataxó hã-hã-hãe vítima brutal de crime cometido por cinco assassinos da alta sociedade de Brasília em 19 de abril de 1997. Ele foi queimado vivo em um banco de praça na capital do país. Hoje seus assassinos estão soltos e ocupam cargos públicos.

inconstância das mídias digitais para você? E afinal, por que você apagou suas fotos?

Denilson Baniwa: (risos) Primeiro me desculpe, Elisa, por te causar ansiedade! E foi algo que eu pensei que pudesse inquietar alguém ou causar uma crise de ansiedade, porque estou apagando tudo sem dar explicação. Até pensei em fazer uma postagem do tipo “eu tenho pena de quem usa referência minha do Facebook, Instagram ou Twitter” porque agora isso não existe mais, é tudo efêmero! Eu já refletia sobre isso antes da pandemia e acho que o Covid veio reafirmar que essa existência que é frágil e efêmera. O que fica são esses indícios, né? Das coisas, das lembranças ou registros. Eu comecei a apagar o Facebook porque para mim ficou insuportável, estava me causando crises de ansiedade, desespero ou raiva. Não aguento mais ver tantas atrocidades... daqui a pouco vão incendiar todo o Estado do Pará! Eu não conseguia produzir bem porque ou eu estava irado discutindo com alguém ou profundamente triste com alguma notícia. O mesmo aconteceu com o Twitter. Decidi dar um tempo. Fiquei apenas com o Instagram porque é uma rede social mais simples, sem muitas repostagens e você filtra para ver só o que quer. Quem me segue, escolheu isso e tem identificação com meu trabalho. Essa última semana olhei alguns trabalhos meus no Instagram e não fiquei satisfeito de vê-los ali pois não fazem mais sentido para quem sou hoje. Eu vou começar a postar coisas que estou fazendo agora, coisas que eu quero comunicar agora. É muito importante para mim essa conexão e relação que eu tenho com quem me segue no Instagram. Eu preciso ver até que ponto isso me afeta. Mas é isso, a vida é feita de frustrações e saber lidar com isso é um aprendizado.

Eu sou muito apegado às redes sociais, à internet, à tecnologia, de verdade! Estou tentando desapegar, tudo isso é um exercício! A boa notícia é que antes de apagar todas as redes sociais eu salvei os textos que escrevi. **Inclusive o último texto que eu escrevi foi da arte pussanga, sobre tentar uma nova escrita que também é uma escrita de arte. Talvez não chamar de arte contemporânea, mas de pussanga, esse lugar do feitiço, do enfeitiçamento**⁹, enfim. Pretendo fazer um site, um repositório com minhas produções porque entendo que é preciso ter um lugar de referência, que possa ser linkado, que possa ser visitado pelas pessoas.

Déba Tacana: Você é água, tem uma pussanga das águas... Do Rio Negro então tem toda uma simbologia! Eu vou fazer a leitura de dentro do território Tacana: eu sei que a tua região é mais abaixo do piemonte, onde confluem águas inconstantes, violentas e potentes de rios novos. Os rios novos não possuem um curso definido, estão mudando de lugar o tempo todo. Eles destroem os lugares e paisagens para construir novos. Isso para mim é o Rio Amazonas, o Rio Negro... diferente do Rio São Francisco que já é um rio velho com um curso definido. Você é esse movimento, uma fúria que carrega essa potência de destruir percepções com a mesma intensidade das águas do rio. Dá de perceber no teu gesto! Quem não é muito atento não percebe quando a água muda tudo, porque é muito rápido, né? Porque o rio é inconstante. Pode estar calmo na superfície e agitado na profundidade. Eu vejo muito isso em você,

⁹ Grifo das autoras. “Pussanga”, em idioma Baniwa, significa feitiço, enfeitiçamento. Em Tupi, também significa remédio.

do movimento e da intensidade das águas amazônicas. Você para mim é um artista que carrega o rio, que voa com o rio, porque os rios são voadores também. Eu acho muito difícil ler o rio, eu acho muito difícil saber quando eu posso entrar nele ou não. Por isso eu fico muito atenta ao olhar para a tua obra, pois sei que ela diz muito mais do que aparenta ser. Assim como o rio, tem que ter muito atenção. Para mim isso é Denilson Baniwa.

Até a conclusão desta entrevista, o artista Denilson Baniwa excluiu a sua última rede social (Instagram) e disponibilizou o seu site com o portfolio completo de suas obras. Continuamos em meio à uma pandemia. Usem máscara e cuidem-se!

Referências

ARTE!Brasileiros. **A Arte não se desliga da vida** - entrevista com Denilson Baniwa por Jamyle Disponível Rkain. 2020. Disponível em: <<https://artebrasileiros.com.br/arte/entrevista/a-arte-nao-se-desliga-da-vida-baniwa/>> Acesso em: Agosto 2020.

ARTFORUM. **Where we're at:** Mexico City, São Paulo. Helio Menezes, São Paulo. 2020. Disponível em: <<https://www.artforum.com/print/202007/bulletins-from-mexico-city-sao-paulo-83891>>. Acesso em: 10/12/2020.

BANIWA, Denilson. **Site Oficial / Portfolio do Artista Denilson Baniwa**. Behance. 2020. Disponível em: <<https://www.behance.net/denilsonbaniwa>> e <www.denilsonbaniwa.com.br> . Acesso em: 11/12/2020.

CONEXÃO PLANETA. **O artista Denilson Baniwa e a cantora Djuena Tikuna levam a cultura indígena da Amazonia a galerias e palcos pelo mundo**. Reportagem por Débora Menezes / Mongbay Brasil. 2020. Disponível em: <<https://conexaoplaneta.com.br/blog/o-artista-denilson-baniwa-e-a-cantora-djuena-tikuna-levam-a-cultura-indigena-da-amazonia-a-galerias-e-palcos-pelo-mundo/>> Acesso em: Agosto 2020.

ITAÚ CULTURAL. **Denilson Baniwa traz antigas histórias de seu povo para a fachada do Itaú Cultural**. 2019. Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/secoes/noticias/denilson-baniwa-traz-antigas-historias-de-seu-povo-para-a-fachada-do-itaucultural>> Acesso em: Agosto 2020.

OSORIO, Luiz Camillo. **Luiz Camillo Osorio conversa com Denilson Baniwa**. 2019. Prêmio PIPA. Disponível em: <<https://www.premiopipa.com/wp-content/uploads/2019/03/Conversa-com-Denilson-Baniwa-por-Luiz-Camillo-Osorio-.pdf>> Acesso em: Agosto 2020.

Submetido em: 14/12/2020

Aceito em: 16/12/2020

Tatiane Rebelatto¹

**Between
installations,
sculptures,
performances
and teaching of
the arts:** interview
with artist-teacher
Andréa Stanislav²

Entre instalações, esculturas,
performances e ensino das artes:
entrevista com a professora-artista
Andréa Stanislav

Entre instalaciones, esculturas,
performances y enseñanza de las
artes: entrevista con la profesora-
artista Andréa Stanislav

Abstract

This text³ is an interview with the teacher and visual artist Andréa Stanislav. First, she speaks about the beginning of her career in Visual Arts, the schools she attended, the artists she had classes with and her interest in photography, installation and performances. After commenting on her work as a teacher in an institution that has an interdisciplinary path, she talks a little about the challenges of teaching sculpture classes using digital platforms. In the end, she sends some images of the current work, related to the pandemic context.

Key-words: Teaching of visual arts. Artistic production. Teacher-artist.

Resumo

O presente texto trata-se de uma entrevista com a professora e artista visual Andréa Stanislav. Primeiramente, ela contou sobre o início da sua carreira nas Artes Visuais, as escolas que frequentou, os artistas com os quais teve aula e seu interesse pela fotografia, instalação e performances. Após, comentou sobre sua atuação como docente em uma instituição que possui um percurso interdisciplinar e contou um pouco sobre os desafios de ministrar aulas de escultura por meio das plataformas digitais. Ao final, enviou algumas imagens do trabalho atual, o qual se relaciona com o contexto pandêmico.

Palavras-chave: Ensino das artes visuais. Produção artística. Professora-artista.

Resumen

Este texto es una entrevista con la profesora y artista visual Andréa Stanislav. Primero, habló sobre el comienzo de su carrera en Artes Visuales, las escuelas a las que asistió, los artistas con los que tenía clases y su interés por la fotografía, la instalación y las performances. Posteriormente, comentó su desempeño como docente en una institución que tiene una trayectoria interdisciplinaria y contó un poco sobre los desafíos de impartir clases de escultura a través de plataformas digitales. Al final, envió algunas imágenes del trabajo actual, que está relacionado con el contexto de la pandemia.

Palabras clave: Enseñanza de las artes visuales. Producción artística. Profesora-artista.

¹ Graduated in Visual Arts - UFSM / RS. Master in History UDESC / PPGH and PhD student in Visual Arts - PPGAV / UDESC. Bolsista Capes-DS. E-mail: tatirebelatto@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1171169963129518> .Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9654-8550>

² Reviewer: Alexey Kurilenko PhD student PGET/UFSC. E-mail: alxakrus@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9517324343165485> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2400-8018>

³ This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.



Fig. 1 - Teacher-artist Andréa Stanislav. Photo: Chaz Mottinger. Source: University Indiana (2018).

Andréa Stanislav was born in Chicago, but lives between New York and St. Petersburg, Russia. She completed her degree in Fine Arts at the Art Institute of Chicago and her master's degree, also in Fine Arts, at Alfred University in New York. In addition to traveling through these places producing and exhibiting her works, she is an Associate Professor of Sculpture at the Eskenazi School of Art, Architecture and Design, at Indiana University in Bloomington, USA, a school where three disciplines are joined together in order to offer an interdisciplinary training. When she joined the university as a teacher, as Andréa commented at the interview, interdisciplinary is still out of academia and added that "We are at a point where there is a need for a new definition of what the visual arts can be, [...]". (STANISLAV, 2018). The articulation of different areas and expressions is also present in her production as an artist. In her interventions, most of them carried out in public spaces, she mixes performance, photography, sculpture and digital media.



Fig. 2 - Installation Convergence Infinité that composed the individual exhibition held at the Saint Louis Art Museum / Eua, 2016. Photo: Tony Carosella. Source: Andréa Stanislav (2020).

The contact with the teacher-artist took place through the Pushkinskaya-10 cultural center in Saint Petersburg, Russia, which has an artistic residency program called SPB ArtResidence, which welcomes artists from all over the world. On the occasion, planning a stay at the cultural center and following the virtual exhibitions of current resident artists, I became interested in the work of some teacher-artists who were participating. Upon contacting them to conduct an interview, Andréa returned saying that she would accept to answer few questions. The brief interview was structured around questions involving the beginning of her journey through Visual Arts, her performance as a teacher-artist and, above all, her performance in the artistic and academic environment in the midst of the pandemic. I am grateful to the teacher-artist Andréa who, in the midst of this context of social isolation and the work overload with the end of the school year and also in the midst of her artistic production, took the time to answer some questions. Thank you!

Tatiane Rebelatto: Could you tell us a little about your trajectory in Visual Arts? Where did you study and what artistic expressions were you most interested in?

Andréa Stanislav: My interest in the visual arts started at an early age, I can remember drawing obsessively by the age of three. My mother had coffee table art books on painting and photography especially ones on Bruegel and Bocsh and Georgia O'Keeffe that I looked at obsessively. My mother also strongly encouraged me to draw and by the time I was in kindergarten my teacher let me draw instead of going out to play with the other children during recess, this is something I continued

to do throughout grade school. By the time I was in third grade my teacher suggested that I study with a private art tutor. I did. There I learned how to paint landscapes and working watercolor.

I grew up in a family of musicians, and it was expected that I would go to music school. I was a child musician, trombonist. When it came time to go to college I had a scholarship to the School of Art Institute of Chicago, so I attended the Art Institute for my BFA (instead of going to music school). At the Art Institute I studied with noted Chicago image painter Carl Wirsum for four years, and studied four years of renaissance art history with Sir Robert Loescher. Through Prof. Loescher I met the avant-garde filmmaker Kenneth Anger. In addition to painting and art history I engaged in performance art and photography and ended up graduating with an exhibition in ceramic installation.

After graduating, I immediately started exhibiting my large-scale installations and had my first solo show at the age of 24 in New York then at the 14 Sculptors Gallery, and Amos Enos Gallery. At this time I was also engaged professionally in performance art and part of the Rubber Bullet performance group, and was working as an exhibits artist at the Field Museum of Natural History, where I learned how to create 3D scientific illustrations and mold making and casting. I moved to New York City and then received a full scholarship to the School of Art and Design at Alfred University, graduating with a MFA concentration in sculpture and video installation. I had always been strongly informed by cinematographers like Antonioni, Fellini and Tarkovsky¹. The bread mix of cinema, music and architecture became key informants to my immersive installation work.

TR: Regarding your teaching career, you are linked to Indiana University in Bloomington², at the Eskenazi School of Art, Architecture and Design, a school that defines itself as interdisciplinary. Which subjects do you teach and in which course? Can you comment on the training path of students at that institution?

AS: I teach Public Art and Intervention, MFA seminars, Installation and Introduction to Sculpture classes. The students graduate in either Fine Arts, Design or Architecture. We are creating more hybrid classes that combine the creative disciplines.

TR: For you, what is the importance and contribution of this interdisciplinary and/or transdisciplinary teaching?

AS: Transdisciplinary and interdisciplinary teaching is in response to, and furthers the evolving creative practices of the present — the way we think, question, perceive

¹ Filmmakers: Federico Fellini (1920-1993 / Italian), Michelangelo Antonioni (1912-2007 / Italian), Andrei Tarkovsky (1932- 1986 / Russian).

² This university was founded in 1820 by the American state, eight years later it was called Indiana College and in 1830 it was renamed Indiana University. According to information on the institution's website, schools linked to the arts started in 1920. The first was the music school, after the university's art museum was created. In 2016 this museum was renamed, becoming the Museum of Art Sidney and Lois Eskenazi, honoring the couple who financed the renovation of the site. That same year, the Eskenazi School of Art, Architecture and Design emerged. It is currently divided into 14 areas: painting, sculpture, architecture, photography, printmaking, fashion design, interiors, products and comprehensive design. There are also the areas of ceramics, metallurgy and jewelry design, digital art, fibers and merchandising. Information about the university and the art school can be found at: <https://soaad.indiana.edu/about/centers/index.html>.

and project manifest the world today.

TR: In the postgraduate course to which I am linked, there are several studies that deal with the performance of the teacher-artist. These are discussions around the performance and training of teachers who are also visual artists. It would be interesting to know how you perceive yourself, how you combine artistic making with the teaching of visual arts. How is this relationship for you and the institution you work in?

AS: I have always identified myself as an artist-teacher, in that to teach fine arts you need to live and experience the discipline that you are teaching first hand, otherwise I have no business being in the classroom. The performance of teaching and being an artist in my courses is taught from my life and professional experience. I instill in my students that they have a responsibility as an artist to respond to the time that they live in through their practice, well making others aware of the present through their art. I also instill in them that attending arts school is the beginning but their education is never ending but continues outside of the classroom in the professional world working at museums, galleries, productions and in artists' studios.

I have my students engaged as professional artists in their studios, entertaining critiques combined with rigorous observation of art while questioning why they are making and what is their art contributing to the larger conversation. My studio and classroom currently does not merge in a physical experience because they are in two different cities. But I make my students aware of my creative practice and projects through lectures and slideshows. In past institutions where I have taught my students have been part of my studio practice working as research and studio assistants. Some of my colleagues are artists and teachers, others are dedicated arts educators. Some of my colleagues teach enter and transdisciplinary classes some do not.

TR: As for your role as a teacher in the midst of the pandemic caused by Covid-19, what else has changed? Can you tell us a little bit about what your classes were like before the pandemic? What are the difficulties in teaching subjects in which the practice and contact between students are mediated by technologies? How did the students react to this situation, that is, how are they dealing with social isolation?

AS: Teaching sculpture is a hands on practice dealing with space and sometimes immersive experiences. Before the pandemic the crits were central to the classes, with the pandemic the crits were still central to the classes that were conducted by video-conferences. This past semester was compounded by the fact that our sculpture department was moving and due to CV 19 was delayed until halfway through the semester so the students did not have studios to work, even though the courses were listed as a hybrid course. I created projects that focused on land art and performance, forcing the students to work outside and with found objects and performance, in addition there was a strong focus on the history of sculpture, lectures in contemporary sculpture and a focus on the discourse of documentation. I found

teaching online for my MFA seminars to be relatively successful in terms of discussion but the ability to see the material detail of their projects was difficult. I found students to be very eager to participate, but also did suffer often from depression, needing to take days off.

TR: Observing your works that involve projections, sculptures, installations in public spaces and also participation in artistic residencies, how has it been for you as an artist, to produce in the midst of social isolation? What are the challenges and difficulties that you encountered in your creative process?

AS: I've been working on several museum exhibitions during the pandemic, so the ability to be in my studio more often has been quite productive. Ordering materials and supplies has taken more time as certain materials are not being produced in great amounts, or are experiencing a shortage of supply — such as acrylics. It has also been difficult not to have the help available in my studio to work.

TR: Are you developing any production in this period of isolation? If so, can you tell us a little bit about the work and show us some pictures?

AS: I am working on a solo exhibition — Surmatants (Mars Rising) for the Mattress Factory Museum a Contemporary Art in Pittsburg. This will be an immersive media installation in collaboration with NYC contemporary composer Jesse Gelaznik, and the Tamburitzan Dance troupe. We recently finished shooting the multichannel video component for the installation, informed by in the pandemic experience and Bernt Notke's Surmatan Painting of a dance macabre³.

Below are some images of the work mentioned.

³ The Macabre Dance is a painting where a group of people dance around tombs. This work was done by the German painter Bernt Notke, at the end of the 15th century, in the chapel of Saint Nicholas in Estonia. Source: <https://brewminate.com/danse-macabre-the-medieval-dance-of-death/>.



Fig. 3 and 4 - The Macabre Dance, 2020. Source: Andréa Stanislav (2020).



Fig. 5 - *The Macabre Dance*, detail, 2020. Source: Andréa Stanislav (2020).

Submetido em: 17/12/2020
Aceito em: 19/12/2020

Traduções

Patricia Weissmann¹
Mariana Buzeki²
Traduzido por Sanderleia
Silveira³

A escola do mar e a educação em tempos de isolamento social

La escuela del Mar y la Enseñanza
en tiempos de aislamiento social

The school of the sea and education
in times of social isolation

Resumo

Este trabalho narra como a Escuela del Mar de Mar del Plata, Argentina, lida com o isolamento social, a partir de entrevistas virtuais e da revisão de materiais, áudios e vídeos compartilhados por professores, famílias e alunos. Conclui-se, que as atividades artísticas atuam como nexos entre o mundo externo e interno.

Palavras-chave: Educação alternativa. Atividades artísticas. Isolamento social.

Abstract

The paper narrates how the Escuela del Mar, Mar del Plata, Argentina, copes with social isolation, based on virtual interviews and the review of materials, audios and videos shared by teachers, parents and students. The conclusion is that artistic activities act as a link between the external and internal world.

Key-words: Alternative education. Artistic activities. Social isolation.

Resumen

El trabajo narra cómo sobrelleva el aislamiento la Escuela del Mar de Mar del Plata, Argentina, en base a entrevistas virtuales y la revisión de materiales, audios y videos compartidos por docentes, familias y alumnos. Se concluye que las actividades artísticas actúan como nexos entre el mundo externo y el interno.

Palabras clave: Educación alternativa. Actividades artísticas. Aislamiento social.

¹Doutora em Psicologia, coordenadora do projeto de pesquisa “Formas alternativas de educação no século XXI”, professora titular de “Adolescência, Educação e Cultura”, Centro de Ciências da Educação, Faculdade de Letras, UNMDP. patricia.weissmann@gmail.com

²Doutora em Psicologia, integrante do projeto de pesquisa “Formas alternativas de educação no século XXI”, professora adjunta de “Adolescência, Educação e Cultura”, Departamento de Ciências da Educação, Faculdade de Letras, UNMDP. marianabuzeki@hotmail.com

³ Tradutora credenciada pela empresa Cia das Traduções Ltda. Joinville/SC.

To everything, turn, turn, turn,
There is a season, turn, turn, turn,
And a time to every purpose under heaven.

Canção de Pete Seeger, 1962

Introdução

Neste trabalho nos propomos a questionar como a Escola do Mar lida com o isolamento social, uma escola experimental na cidade de Mar del Plata, província de Buenos Aires, Argentina, a qual temos monitorado -bem como outras escolas alternativas- desde a sua criação no ano de 2015, no âmbito do projeto de investigação “Formas alternativas de educação no século XXI”, sediado no Centro de Investigação Multidisciplinar em Educação (CIMED) da Faculdade de Humanidades, Universidade Nacional de Mar del Plata (UNMDP).

Para desenvolver a pesquisa, realizamos entrevistas via WhatsApp com professores e famílias relacionadas à instituição. Também revisamos áudios e vídeos compartilhados por professores, pais, mães, alunos e alunos, durante o primeiro quadrimestre de 2020, bem como cadernos e fichas de atividades que os professores mandam para as casas dos alunos todas as semanas. Mas para poder dimensionar os resultados obtidos é necessário começar por situar o problema estudado no contexto mais amplo em que se insere. Para esse objetivo nos baseamos em alguns dos trabalhos apresentados como segunda avaliação parcial por estudantes da matéria Adolescência, Educação e Cultura, Departamento de Ciências da Educação, Faculdade de Humanidades, UNMDP e em contribuições de diferentes pesquisadores.

Hoje na Argentina são mais de 11 milhões de crianças e adolescentes que não estão frequentando a escola, desde que o Decreto 297/20 de isolamento social preventivo e obrigatório foi aprovado em 20 de março deste ano (BOLETIM OFICIAL DA REPÚBLICA ARGENTINA, 2020). As aulas não foram interrompidas, são ministradas de forma virtual, através de plataformas como Edu.ar ou ABC, entre outras, programas educativos de televisão e rádio e conteúdos curriculares nacionais de carácter público. Isso traz consigo uma série de problemas.

O principal deles é o acesso desigual a tais conteúdos e atividades: nem todos têm internet, nem todos têm computador. Existem casas com um único computador que precisa ser compartilhado por todos os membros da família (os pais e mães para trabalhar, as crianças e adolescentes para os deveres escolares, os e as jovens para o trabalho e/ou universidade). Muitas crianças usam seus telefones celulares –ou os dos seus pais- para se conectarem com a escola e realizarem as atividades que lhes são enviadas. Soma-se a isso que mais da metade é acompanhada por adultos com pouca escolaridade, que não podem ajudar seus filhos a resolver tarefas que eles próprios não entendem (AGUILAR, 2020). Em resumo, como coincidem em destacar todas as pesquisas revisadas (ARNUZ, 2020; BOMBINI, 2020; CHEIBAR, 2020; DUSSEL, 2020; RIVAS, 2020; VALENZUELA, 2020; para citar algumas), o problema mais sério,

anterior à pandemia e que vai se agudizando com ela, é o da desigualdade social e a exclusão educacional.

Um segundo problema que surge é que na Argentina, neste ano, muitos professores tiveram que aprender sobre TICs e plataformas virtuais pela primeira vez em suas vidas. Eles aprendem conforme vão fazendo e se sentem muito expostos aos pais que os julgam. Como aponta o pedagogo italiano Francesco Tonucci (2020), a escola desde muito tempo deixou de conversar com a família, de explicar o que está fazendo e por isso a família tem ignorado a educação de seus filhos, delegando-a à escola. Nesse sentido, ele afirma que “voltar a deixar claro que o objetivo é a felicidade dos filhos e alunos poderia ser uma forma de reencontrar a cooperação” (TONUCCI, 2020, p.3).

Um terceiro problema é que a casa da família nem sempre é um refúgio para as crianças. No contexto do confinamento, os conflitos se intensificam e se perde a instância exogâmica da autonomia representada pela escola (FERNÁNDEZ, 2020). Sentem falta dos amigos e daquele espaço próprio onde os pais não têm lugar.

Por último, perde-se o contato próximo, o trabalho colaborativo e em grupo. Nas palavras da educadora argentina Inés Dussel (2020, p.6), “a ausência da sala de aula produz uma ausência de outras vozes infantis para aprenderem juntas”.

Uma escola diferente

Nesta seção não entraremos em detalhes, pois já apresentamos descrições detalhadas da Escola do Mar, das Escolas Experimentais e do Instituto de Ensino Superior Speroni em textos anteriores (WEISSMANN 2017 e 2018). A Escola do Mar, como todas as escolas experimentais da Argentina, segue as diretrizes das propostas de três professoras, Nelly Pearson, Dorothy Ling e Marta Bournichon, que em 1958 criaram um Centro Pedagógico na cidade de La Plata, província de Buenos Aires, Argentina, baseado em atividades artísticas. Este Centro, que começou como uma pequena escola para crianças de 3 a 13 anos, em uma casa particular, cresceu com o tempo e se tornou um Instituto de Educação Infantil, Fundamental, Média e Superior. Nesse último nível são formados os futuros professores de escolas experimentais de todo o país. Sua característica definidora é a incorporação da arte como base de aprendizagem e motor do desenvolvimento pessoal. Música, dança, pintura, teatro, histórias, poemas e canções estão presentes a todo o momento em uma escola experimental (WEISSMANN, 2017).

Outras características são a ausência de bancos e carteiras, não há divisão por série, não há provas, os materiais são comprados ou confeccionados na própria escola e armazenados em prateleiras baixas, ao alcance das crianças. Os tempos de cada um são respeitados, todos os professores trabalham com todas as turmas e fazem as avaliações em conjunto. Não há assistentes ou diretores. As famílias colaboram estreitamente para o sustento financeiro da escola e também participam de diversas atividades. Cada aluno é conhecido em detalhes (WEISSMANN E BUZEKI, 2016).

Atualmente a escola tem 53 alunas e alunos com idades entre 3 e 11 anos, divi-

didados em cinco grupos por faixa etária (Grupo 1: 3 e 4 anos; Grupo 2: 5 anos; Grupo 3: 6 e 7 anos; Grupo 4: 8 e 9 anos; Grupo 5: 10 e 11 anos) e 9 professores.

A Escola do Mar e a pandemia

Para entender o que a pandemia implica na Escola do Mar, é necessário descrever como era seu cotidiano até o início do isolamento. Todas as manhãs, ao chegar, meninas e meninos eram recebidos por alguns professores. Deixavam os casacos e os sapatos na entrada, trocando-os por pantufas ou simplesmente meias (e no verão muitas vezes apenas descalços) para ficarem dentro da sala compartilhada. Ao entrar, juntavam-se à roda de alunos e professores sentados no chão. Enquanto esperavam a chegada dos outros, alguém tocava violão (ou algum outro instrumento) e começava a cantar uma música à qual aos poucos todos iam aderindo.

Uma vez que a roda estava completa, eles se cumprimentavam, contavam as novidades e se dividiam em subgrupos por idade para iniciar as atividades escolares. Cada grupo formava sua própria roda no chão, com um professor ou uma professora e às vezes estagiários, todos na mesma grande sala, aprendendo a dividir o espaço sem atrapalhar uns aos outros. Em todas as atividades estava presente a música (cantar, tocar flauta, fazer percussão, inventar canções, etc.) e a pintura com diversos materiais (em geral os preferidos eram tinta a óleo, mas também a colagem com materiais descartados tinha grande adesão por parte desses artistas iniciantes). Inventar histórias, pesquisar diferentes temas usando a internet, mas também excursões de campo e instrumentos como microscópios, lupas e telescópios e fazer experimentos, brincar no quintal, trabalhar na horta, amassar os pães para o lanche, faziam parte das rotinas diárias, bem como as danças de roda, as assembleias, a comida todos juntos em silêncio, as atividades de limpeza e ordenação dos materiais, a roda final de despedida na qual cantavam e dançavam enquanto esperavam que seus pais viessem buscá-los.

Em 2020, na contramão do isolamento forçado, na atual emergência a Escola do Mar busca fortalecer os vínculos, a proximidade, o acompanhamento e a empatia entre todos os membros da comunidade educacional. Nesta situação, os limites da jornada de trabalho ficam confusos. As consultas, comentários, pedidos, podem chegar a qualquer momento. Conceitos como "fim de semana" ou "feriado" perderam seu significado em um contexto no qual até mesmo as atividades diurnas e noturnas se misturam ou mudam de ordem.

Assim, os professores buscam de todas as formas se conectar com o mundo interno das crianças, confiando que eles aprenderão se seu desejo for mantido vivo. Por isso, para acompanhar este momento de incertezas e estranhamento, desde o início da quarentena (que já dura na Argentina mais de cinco meses!) mandam para cada casa áudios e vídeos com histórias, canções, danças e jogos, e semanalmente levam aos lares materiais, cadernos e fichas com atividades escolares personalizadas para cada aluna e cada aluno. Eles fazem tudo isso trabalhando juntos, seja interagindo de forma virtual ou se reunindo no pátio da escola (usando máscaras) quando o tempo

permite. As crianças e seus pais também compartilham suas produções, invenções e criações com o grupo, em geral por meio de grupos de WhatsApp, mas também fazem uso dos encontros do Zoom, como dizem eles, “para ver a cara uns dos outros”.

Como nas aulas presenciais, a tarefa dos professores e das professoras na comunicação virtual é colocar meninos e meninas em condições de aprender, criando um ambiente que permita uma aprendizagem ativa e progressivamente autônoma. Abrem perguntas em vez de darem respostas, acompanham e estão presentes, no sentido que dava à presença Antonio Gomes da Costa (2005, p.127): “Se o educador escuta o educando, esforçando-se de forma sincera em colocar-se no seu lugar e ver a situação com os olhos (...) procurando compreendê-la e aceitá-la, o jovem se sentirá envolvido em um espaço de calor e reciprocidade”.

O principal recurso que utilizam é o material concreto (elementos de madeira, de tecido, de massa, quebra-cabeças, blocos, jogos matemáticos, bonecos, fantoches, xilofones, tambores, fichas, cadernos, etc.) que a equipe de ensino prepara e constrói, de acordo com as idades e inquietações. Eles próprios levam os materiais para as casas, renovando-os periodicamente à medida que as tarefas propostas são concluídas. Por outro lado, conforme mencionado acima, circulam canções, histórias narradas, vídeos, fotos e outras produções de crianças e adultos nos grupos do WhatsApp.

Os alunos de 8 a 11 anos -separados em duas turmas- se reúnem semanalmente com a equipe de professores por meio do Zoom, para fazer um acompanhamento do material em que estão trabalhando e discutir novas propostas, que podem vir de crianças ou de professores. Esses espaços atuam principalmente como momentos de encontro, socialização e compartilhamento de sentimentos. Algumas crianças, que não têm uma boa conexão de internet em casa, participaram da casa de outro colega ou por vídeo chamada em um grupo menor.

Também são realizados encontros virtuais com as famílias dos diferentes grupos, para gerar ferramentas com as quais acompanhar as crianças em casa, não só emocionalmente, mas também pedagogicamente. Em geral, as famílias dessa escola não têm problemas de conectividade (com poucas exceções), mas metade dos professores, sim, tem. Para todos os membros da comunidade, grandes e pequenos, foi um grande desafio adaptar-se às novas condições.

Conclusões

Os ritmos fazem parte da vida. Como diz a canção de Pete Seeger que colocamos como epígrafe deste artigo, e que, na versão de The Birds, que se tornou famosa nos anos sessenta, há um tempo para tudo debaixo do céu. Entre as muitas mudanças abruptas que a pandemia produziu, a perda da rotina diária não é pouca coisa. Causa incerteza, insegurança e até sentimento de perda de sentido. A isso se soma à perda da presença física, a falta de olho no olho, mãos com mãos, corpos e vozes, riso compartilhado.

No caso da Escola do Mar, as atividades artísticas, que não são novas, que fazem

parte do cotidiano desde as crianças entraram na escola, funcionam como fio terra e suporte, como elo de continuidade entre um exterior que assim se torna menos hostil e um interior que, ao se expressar e se compartilhar, afirma sua existência. Do que mais sentem falta é de se reunir com os amigos. Então compartilham no grupo do WhatsApp pequenos vídeos cantando, dançando, fazendo pequenas esquetes, ou um truque de mágica, ou fotos de si mesmos fantasiados, maquiados ou enviam uma escultura que eles fizeram com uma laranja, botões e um garfo (pela música de María Elena Walsh: “a laranja passeia da sala à sala de jantar, não me descasque com uma faca, descasque-me com um garfoooo”).

O apoio dos professores é recebido pelos alunos através das suas propostas e disponibilidades. Soma-se também o acompanhamento de suas mães e pais, que têm uma predisposição particular –por algum motivo escolheram uma escola experimental para seus filhos. Essas famílias estão acostumadas a “construir comunidade” (POLLERI, WEISSMANN E ZUBIRI 2020). Desde o início trabalham de forma cooperativa para o sustento econômico da escola. Eles têm vários empreendimentos conjuntos: de alimentos (empanadas, pizzas, bolos, pães, barras de cereais), de fabricação e venda de brinquedos e materiais didáticos, de manutenção e reparação de casas e jardins, incluindo o próprio prédio da escola. Estão habituados a reunir-se diariamente para resolver diversos problemas da escola, mas também para partilhar atividades artísticas e eventos sociais.

Eles se conhecem bem. Nesse sentido, é possível conjecturar que participar dos deveres escolares de seus filhos e filhas não é tão difícil para eles quanto para os pais de outras escolas não alternativas (embora reconheçam que é difícil para eles acompanhá-los nos aspectos pedagógicos). Por outro lado, as atividades artísticas são também parte do seu dia a dia. Há quem toque um instrumento musical e componha música. Outros fazem tapetes, bonecas, fornos de barro. Há professores de ioga, teatro e dança, além de um matemático, um luthier e vários ambientalistas. A sua maneira, cada um -crianças e adultos- vai encontrando a forma de oferecer algo valioso, significativo, de compartilhar o que gosta e sabe fazer bem. Dessa forma, eles vão lidando com a pandemia, o medo e o confinamento. Não estão sozinhos e sabem disso, eles são uma comunidade.

Hoje surge um novo conceito de presença. Por parte dos alunos, ela se manifesta nas suas intervenções nas atividades propostas, nas suas mensagens, comentários e perguntas, nas produções próprias que compartilham, no esforço que dedicam a esta forma inédita de escolarização. E, por parte dos professores, a presença é exercida em um vínculo próximo e personalizado. Como expressa lindamente um estudante universitário (ARNUZ, 2020, p.5, nota de rodapé): “muitas vezes saber que há alguém disponível para responder a perguntas é suficiente”.

Referências

AGUILAR C. **La educación en cuarentena. Los docentes ante un nuevo desafío virtual.** Ponencia presentada como 2º evaluación parcial, Cátedra Adolescencia,

Educación y Cultura. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. Junio de 2020.

ARNUZ G.A. **Las nuevas tecnologías y la brecha digital en la pandemia COVID-19 en Argentina.** Ponencia presentada como 2º evaluación parcial, Cátedra Adolescencia, Educación y Cultura. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. Junio de 2020.

BERG N. **La educación en tiempos de pandemia y el rol que ocupa el docente.** Ponencia presentada como 2º evaluación parcial, Cátedra Adolescencia, Educación y Cultura. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. Junio de 2020.

BOLETÍN OFICIAL DE LA REPÚBLICA ARGENTINA. Disponible en: <https://boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

BOMBINI G. **La escuela en tiempos de pandemia.** 2020. Disponible en: <https://red.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/VEP-bibliografico-Ficha-10-La-escuela-en-tiempos-de-pandemia.pdf>

CHEIBAR L. Flexibilidad curricular. **Tensiones en tiempos de pandemia.** En: Educación y pandemia. Una visión académica. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Autónoma de México (UAM). 2020.

DUSSEL I. **La clase en pantuflas.** INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS (ISEP). 2020. Disponible en: <https://isep-cba.edu.ar/web/2020/04/27/>

FERNÁNDEZ D. **La educación en tiempos de cuarentena.** Ponencia presentada como 2º evaluación parcial, Cátedra Adolescencia, Educación y Cultura. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. Junio de 2020.

GOMES DA COSTA A. **Pedagogía de la Presencia.** 2ª edición. Buenos Aires: Losada. 2005. 165 pags. ISBN 9789500383721.

POLLERI P.; WEISSMANN P.; ZUBIRI E. **La construcción de comunidad y otros mundos posibles.** En: Godoy R.; Ramallo F.; Ribeiro T. (comps.) Investigaciones vivas en educación: Des-marcaciones fractales entre superficies y profundidades. 1ª edición. Santiago de Chile: Universidad La Serena. 2020. En prensa.

RIVAS A. Pedagogía de la excepción. **¿Cómo educar en la pandemia?** Buenos Aires. Universidad de San Andrés. Disponible en: https://udesa.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.pdf

TONUCCI F. Educación Pos Pandemia. **Seminario virtual organizado por el**

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Junio de 2020. Disponible en: <https://telam.com.ar/notas/202006/481446-psicopedagogo-italiano-francesco-tonucci-reinvencion-de-escuelas-pos-pandemia.html>

VALENZUELA A. La educación en tiempos de cuarentena. **Ponencia presentada como 2° evaluación parcial, Cátedra Adolescencia, Educación y Cultura.** Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. Junio de 2020.

WEISSMANN P. **Viejas nuevas pedagogías en el siglo XXI.** En: Weissmann P. (comp.) La otra educación. Relatos de experiencias. 1° edición. Buenos Aires: Maipue. 2017. 179 pags. ISBN 978-987-4413-25-3.

WEISSMANN P.; BUZEKI M. **Experiencias de Educación Alternativa en Mar del Plata: Escuela Experimental del Mar.** En: III JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN. 27 y 28 de Junio de 2016. Facultad de Humanidades. UNMDP. Mar del Plata. ISBN 978-987-544-705-9.

WEISSMANN P. (comp.) **La otra educación.** Relatos de experiencias. 1° edición. Buenos Aires: Maipue. 2017. 179 pags. ISBN 978-987-4413-25-3.

WEISSMANN P. (comp.) **Hacia una educación para el buen vivir.** Aportes de las pedagogías críticas. 1° edición. Buenos Aires: Maipue. 2018. 152 pags. ISBN 978-987-4490-59-9.

Myriam Lemonchois³
Tradução de Cyntia Sonetti⁴
Revisão de Mara Rúbia
Sant'Anna⁵

As atividades artísticas práticas¹ em artes plásticas²

Artistic practical activities in art
education

Les activités pratiques artistiques
en arts plastiques

Resumo

Todos concordam que as atividades práticas estejam no cerne do ensino artístico. A presença ou não de uma dimensão « artística », « estética » ou « poética » é uma questão que paira sobre esta área de educação. Como se pode ter certeza que uma dessas dimensões está presente durante as atividades práticas no ateliê ? A democratização das artes é a principal finalidade do ensino artístico na prática, desde o início do século XIX, e a dimensão artística é garantida pelo desenvolvimento da imaginação criativa e o suporte dos meios artísticos, conforme nosso ensino contemporâneo. Este artigo se propõe a descrever o lugar atribuído à dimensão artística nas atividades práticas pelos programas de artes plásticas franceses e quebequenses no ensino fundamental e mais amplamente na formação em desenho, nos séculos XIX e XX. Constatando os limites das práticas e das pesquisas francófonas quanto às atividades práticas artísticas, concluímos com a apresentação de exemplos de pesquisa para desenvolver uma didática das atividades práticas artísticas, o que nos parece indispensável ao que chamamos de cultura experiencial estética.

Palavras-chave: Artes plásticas. História da educação artística. Processo de criação.

Abstract

Everyone agrees to put practical activities at the heart of artistic teaching. Whether or not there is an "artistic", "aesthetic" or "poetic" dimension is a question that haunts these teachings. How can we be sure that artistic dimension is present, in particular during practical workshop activities? Since the early of the 19th century, democratization of arts has been the main aim of practical artistic education, the artistic dimension is ensured by the development of creative imagination and its support from artistic circles, just like our contemporary teachings. This article proposes to describe the place given to the artistic dimension in practical activities, by French and Quebec plastic arts programs at elementary and secondary levels and more generally in the teaching of drawing in the 19th and 20th centuries. Noting the limits of French-speaking practices and research with regard to practical artistic activities, we conclude with the presentation of research examples to develop a didactic of practical artistic activities, which seems essential to us, to what we could call an aesthetic experiential culture.

Key-words: Visual arts. History of art education. Creative process

¹ O termo « prática » em artes plásticas se refere ao que costumava ser chamado de estilo do artista, aqui usaremos « atividades práticas » para evitar confusões.

² As « artes plásticas » na França são oferecidas no ensino secundário e as artes visuais, no primário ; em Quebec, é o contrário. A expressão escolhida aqui é « artes plásticas ».

³ Professora Titular do Departamento de Didática da Universidade de Montreal. Doutorado em Ciências da Educação, Université de Paris 8: Sant-Denis. França2002. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1814-8543> E-mail: myriam.lemonchois@umontreal.ca

⁴ Tradutora credenciada pela empresa Cia das Traduções Ltda. Joinville/SC.

⁵ Doutora em História (UFRGS, 2005), professor efetiva da UDESC (desde 1997), membro permanente do PPGAV/ UDESC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8949042412277782>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9101-5800>. E-mail: mara.santanna@udesc.br.

Résumé

Tout le monde s'accorde pour mettre les activités pratiques au cœur des enseignements artistiques. La présence ou non d'une dimension « artistique », « esthétique » ou « poétique » est une question qui hante ces enseignements. Comment peut-on être sûr qu'une telle dimension y soit présente en particulier durant les activités pratiques en atelier ? La démocratisation des arts est la finalité principale visée par les enseignements artistiques pratiques depuis le début du 19^e siècle, et la dimension artistique y est assurée par le développement de l'imagination créatrice et sa caution des milieux artistiques, tout comme nos enseignements contemporains. Cet article propose de décrire la place accordée à la dimension artistique dans les activités pratiques, par les programmes d'arts plastiques français et québécois au primaire ou au secondaire et plus largement dans les enseignements du dessin aux 19^e et 20^e siècles. Constatant les limites des pratiques et des recherches francophones quant aux activités pratiques artistiques, nous concluons sur la présentation d'exemples de recherche pour développer une didactique des activités pratiques artistiques, qui nous paraît indispensable, à ce que nous appelons une culture expérientielle esthétique.

Mot-clés: Arts plastiques. Histoire de l'enseignement des arts. Processus de création.

Introdução

Os especialistas em artes plásticas nos colégios franceses insistem sobre o lugar essencial das atividades práticas em ateliê e sobre a importância de sua disciplina com relação a isso (EDUSCOL, 2016). Em Québec, o programa escolar determina que essas atividades devem constituir pelo menos dois terços das aulas, e as atividades de apreciação complementarmente acrescentadas (Governo do Quebec, 2006). Hoje em dia, todos concordam que as atividades práticas estejam no cerne do ensino de artes plásticas.

A dimensão « artística » junta-se à dimensão « poética » de um texto e à dimensão « estética » de uma experiência. É o traço do sonhador, elaborado pelo poeta na consistência das palavras, e dos elementos visuais, elaborado pelo artista (LEMONCHOIS, 2002). Qualquer que seja o termo utilizado, é difícil determinar seus contornos, a literatura sobre artes e poesia é prolífica sobre o tema sem jamais chegar a ser exaustiva (MARX, 2011). As atividades práticas artísticas diferem de outras práticas pela sua dimensão artística. A presença ou não de uma dimensão « artística », « estética » ou « poética » é uma questão que paira sobre o atual ensino de artes plásticas. Quando se iniciaram os ensinamentos do desenho nos séculos XIX e XX?

O início das atividades artísticas práticas na escola

A pesquisa sobre as práticas dos artistas foi desenvolvida nas universidades francófonas, graças à entrada de artistas nas décadas de 1970 e 1980 (LEMERISE; RICHARD, 1998). Em contrapartida, ela começou mais cedo nos países anglo-saxões. John Ruskin foi, em 1863, o primeiro artista a ocupar uma cátedra de história da arte e a instituir atividades artísticas práticas¹ em um meio universitário complementarmente aos ensinamentos teóricos (EFLAND, 1990). As atividades artísticas práticas estão no coração da vontade de democratização das artes após o início do século XIX.

Pestalozzi pretendia, através do ensino do desenho, a democratização da arte, há muito tempo « entre as mãos do pequeno número de eleitos que tinham [para isso] o tempo e o lazer » (PESTALOZZI, 1801², p. 145). Nos Estados Unidos, uma « cruzada pelas artes » foi lançada (MARZIO, 1976), as atividades artísticas práticas foram estendidas para os meios universitários e para outros meios. Numerosos artistas publicam manuais para vulgarizar a prática do desenho (MARZIO, 1976); desde 1870, os futuros professores primários receberam uma formação prática em desenho, a fim de poderem divulgar esse ensino prático aos seus alunos (EFLAND, 1990). As atividades artísticas práticas estão presentes há muito tempo nos meios escolares norte-americanos.

O ensino do desenho no século XIX tinha características idênticas às do atual ensino de artes plásticas: visavam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

¹ Ruskin propôs um ensino de desenho começando pelas massas de cores, indo depois para os detalhes. (EFLAND, 1990).

² Estão indicadas as datas de publicação original dos textos pertencentes ao corpus histórico. Diferentes traduções e edições implicarão em paginação diferenciada da citada acima.

de; eram concebidos e dirigidos por professores-artistas, e desde o final do século, foram objeto de várias pesquisas. Sua história é rica de múltiplos exemplos, e encontra suas fontes em Pestalozzi (1801).

O ensino do desenho no século XIX e o desenvolvimento da imaginação criadora

Para formar um cidadão capaz de praticar e de apreciar as artes, Pestalozzi (1801) foi o primeiro a propor um ensino prático do desenho. Para concebê-lo, ele aplica princípios cartesianos: decompor o todo em elementos simples, depois passar para o complexo. Seu método de desenho inclui divisões precisas em etapas facilmente aplicáveis em uma classe. Inspirado em Rousseau, seu método propõe partir do desenvolvimento em conjunto dos olhos, das mãos e do espírito, para depois abordar aprendizagens mais complexas, como a artística. No método de Pestalozzi, a dimensão artística não é a primeira preocupação. Ela visa o desenvolvimento da razão e começa pela formação do espírito, sendo que é comum às aprendizagens artísticas e às aprendizagens caligráficas. Colocado a serviço de outras finalidades que não as artísticas, o ensino do desenho parece não se preocupar se há uma dimensão artística nas atividades práticas. No entanto, Pestalozzi (1801) visa explicitamente o desenvolvimento da imaginação, insistindo mesmo em suas dimensões criadoras.

Descartes atribuiu duas faculdades à imaginação: uma faculdade reprodutora de imagens já vistas e uma faculdade criadora de novas imagens por associação de imagens memorizadas. Em Descartes, o desenvolvimento da imaginação é essencial ao desenvolvimento do logos. A imaginação é a louca da casa de *Pic de la Mirandole*, por outro lado, para Descartes ela não é totalmente inútil ao espírito. Atribuir o desenvolvimento da imaginação a atividades práticas não parece bastar para garantir a presença de uma dimensão artística.

A definição cartesiana da imaginação é inevitável. Ela não pode ser rejeitada com um simples gesto porque ela atribui faculdades criadoras à imaginação. Os manuais de desenho do século XIX propuseram exercícios para o desenvolvimento da imaginação, por exemplo, os ditados de desenho para promover a memória de formas e arranjos (SMITH, 1878). O desenvolvimento da memória visual é um objetivo comum da geometria e das artes plásticas. Este ensino de desenho nas escolas foi mais tarde criticado por pedir aos alunos apenas "para chegarem a representar o objeto em formas matemáticas exatas" (PELLISSON, 1909, p. 29). Em contraste, os ditados de desenho de Smith (1878) são ditados de formas geométricas, eles poderiam ser ditados de formas artísticas. Este é o processo criativo adotado por Vik Muniz (1996) em *Best of life*, uma série de desenhos ditados pelas lembranças de seus amigos.

O ensino do desenho no século XIX não estava apenas a serviço da indústria, como muitas vezes se afirma. Ele visava a democratização das artes e o desenvolvimento da imaginação criadora. Ele garantiu sua dimensão artística, assim como as escolas de hoje o fazem, recrutando artistas para criar manuais e promover atividades artísticas práticas.

O professor-artista

Atualmente, em Quebec, os professores de artes plásticas seguem uma trajetória de formação profissional para artistas, à qual se soma uma formação pedagógica. Na França, os futuros professores são recrutados com base em sua prática artística e suas competências pedagógicas. As competências disciplinares esperadas dos professores de artes plásticas são do mesmo nível que as exigidas dos artistas profissionais no final da sua formação. O ensino de ciências requer atividades práticas em laboratório, e não se espera que o professor dessa disciplina tenha as competências de um pesquisador profissional.

Em Quebec, nos bacharelados em educação não artística, o conteúdo da disciplina e o pedagógico são distribuídos de maneira mais uniforme. Se todas as disciplinas, incluindo a história da arte, podem ser confiadas a qualquer professor, as artes somente poderiam ser confiadas aos que têm uma formação em sua área de conhecimento superior à dos outros. Exigir uma competência disciplinar profissional mais elevada para artes plásticas do que para outras disciplinas é uma tradição que remonta à Idade Média: o artista é um artesão que treina seu aprendiz. Nos tempos atuais, as aulas práticas de artes plásticas não são mais reservadas aos artistas, mas ainda são ministradas unicamente por artistas.

Pestalozzi (1801) concebeu seu ensino do desenho em colaboração com um artista, Hermann Krüsi³. Inspirado pelas teorias educacionais de Pestalozzi, Rodolphe Töpffer (1799-1846) – considerado o inventor de história em quadrinhos – reduziu a aprendizagem do desenho ao da linha, e os outros elementos, como a cor, ficaram inúteis, por serem muito complexos e muito distantes da finalidade principal da escola, que era, segundo ele, a aprendizagem da língua.

O ensino do desenho no século XIX foi concebido e realizado por artistas, porém, não se dava muita atenção ao fato de haver ou não a presença de uma dimensão artística nas atividades práticas. Esta presença não pode ser garantida pelo status de artista do professor, mesmo se suas práticas pedagógicas forem fruto de pesquisas, como veremos a seguir.

As pesquisas no ensino das artes

Nas escolas americanas, as atividades artísticas práticas de desenho foram objeto de pesquisas desde 1882 com a criação da primeira associação de professores especialistas das artes, a *Art Teacher's Association*, que anualmente organizava um colóquio onde os professores compartilhavam suas práticas (EFLAND, 1990). J. P. Haney⁴ (1908) apresentou um grande painel no primeiro colóquio mundial em Londres, em 1908. A estas pesquisas sobre o ensino do desenho, foram acrescentadas as

⁴ Supervisor da educação da cidade de Nova Iorque, James P. Haney retoma as ideias de Ruskin e incentiva a difusão de reproduções de obras de arte nas escolas de Nova Iorque.

pesquisas sobre o desenvolvimento gráfico da criança (BARNES, 1897, 1902).

As primeiras pesquisas sobre o ensino das artes se inscrevem em uma necessidade de repensar a educação enunciada nas escolas progressivas como desenvolvimento da criança e de uma sociedade democrática. Elas adaptam o ensino do desenho às novas teorias da criança (EFLAND, 1990). Para pensar nas atividades práticas de desenho, as escolas progressivas de arte se inspiram em Franz Cizek, e em seu método para estimular a expressão artística (MALVERN, 1995). Liberdade, espontaneidade e expressão são preconizadas, sem visar qualquer aprendizagem artística em particular. As atividades práticas são um espaço de desenvolvimento, sua dimensão artística não é considerada. Tendo se demitido de seu cargo de professor de educação para exercer a função de diretor de educação artística da Fundação Barnes, Dewey (1926) criticou duramente o ensino de Cizek, qualificando-o como estúpido.

Das escolas progressivas, mantivemos a pedagogia por projeto de Kilpatrick (1918) para conciliar atividades intelectuais e atividades práticas. Esta pedagogia foi adaptada para as artes plásticas por B. A. Gaillot (1997). Ela coloca o aluno em uma situação prática, mas não o convida a uma postura particular, por isso é que os programas de ensino de artes plásticas na França e em Quebec prescrevem um procedimento a ser seguido em um processo criativo.

O processo criativo

A iniciativa de resolução de problemas nas escolas francesas (EDUCSCOL, 2016) não é a mesma que a iniciativa de criação resultante das pesquisas de Gosselin (1991) nas escolas quebequenses. Entretanto, essas duas iniciativas têm uma fonte em comum, o ensaio *The art of thought* (WALLAS, 1926), que contribuiu para o desenvolvimento de uma didática das artes centrada no desenvolvimento da criatividade (CHALNÉ, 2012).

As teorias da criação surgidas no final do século XIX definiram uma faculdade comum aos artistas e cientistas, a imaginação criadora (RIBOT, 1900; BERGSON, 1907). Estes autores atribuíram aos cientistas e aos artistas o uso comum da intuição, e permitiram as comparações entre o processo de criação dos cientistas e o dos artistas. Graham Wallas (1926) foi o primeiro a apresentar um processo de criação em quatro etapas: preparação, incubação, surgimento e verificação.

Wallas (1926) inseriu no processo científico, entre a preparação e a verificação, uma etapa de criação idêntica à do artista: a incubação das ideias e seus surgimentos. Esta etapa de incubação está associada a um vazio do espírito após uma fase de preparação, que consiste em questionar uma problemática de forma ampliada e depois realizar o trabalho de coleta e de verificação dos dados científicos (WALLAS, 1926).

Conforme definido por Wallas (1929), a etapa de criação é desprovida de atividade particular, seja em ciências ou seja em artes. O exemplo de Poincaré sobre as moscas em cima de um pedaço de fígado serve para ilustrar a postura em um momento criativo: uma forma de vazio de si, que para Poincaré, corresponde a um momento de lazer, fora do laboratório, em sua vida privada. A etapa de criação é

reduzida a uma fase em que não se sabe de nada. Aliás, neste modelo, as atividades práticas de um cientista são unicamente de ordem científica (preparar, verificar), sendo que cada disciplina científica define seus próprios métodos. O momento criativo é um momento à parte, em algum lugar do limbo, por ser tão indescritível.

O processo criativo de Wallas (1929) inspirou os procedimentos preconizados pelos programas franceses e quebequenses, apesar de serem diferentes e não terem o mesmo nome.

Os processos de criação na França e em Quebec

Na França, o programa de artes plásticas preconiza a adoção de um processo de resolução de problemas (EDUSCOL, 2016). Na prova do concurso para admissão, os futuros professores devem demonstrar competência no processo de resolução de problemas em suas atividades práticas como artistas, explicando sua intenção artística antes da elaboração e justificando seu resultado (MARSZAL, 2019). No processo de resolução de problemas dos programas franceses, encontramos o processo de criação do cientista descrito por Wallas (1929): a imaginação criadora é exercida após uma etapa de preparação e antes do momento da elaboração.

Do outro lado do Atlântico, o processo de criação preconizado nas escolas quebequenses foi formulado por Pierre Gosselin, em sua tese de doutorado (1991). Ele se inspira em Anzieu (1981)⁵ que retoma o processo de criação em quatro etapas de Wallas (1929), redefinindo-o em cinco: apreensão, distanciamento, busca de meios de expressão, composição e formação de compromisso, exposição ao público. Anzieu (1981) adapta o modelo de Wallas (1929) colocando a intuição antes do trabalho da razão e acrescenta uma etapa de elaboração justificada pelo fato de que a criação artística leva à realização de um artefato. A etapa de « exposição ao público » se alinha com a etapa de verificação de Wallas (1929), pois é o momento em que a obra é julgada. Gosselin (1991) reduziu o modelo de Anzieu a três etapas: uma etapa de inspiração, uma incubação seguida de uma apreensão; uma etapa de distanciamento, que consiste em preparar seus meios de expressão e em elaborar sua realização e finalmente, uma etapa de distanciamento que corresponde à etapa de exposição ao público, do final do trabalho de criação.

Em Anzieu (1981), a inspiração é uma etapa antes de tudo passiva: o criador passa pela apreensão, ocorrendo esta de maneira intuitiva, espontânea, invadindo o indivíduo, que então se tornou prisioneiro de uma *Inquiétante étrangeté* (FREUD, 1919). Ela é seguida pelo distanciamento, em ações que permitem sair da apreensão e atribuir sentido a isso (FREUD, 1919; ANZIEU, 1981, GOSSELIN, 1991). O modelo do processo de criação inverte as duas primeiras etapas de Wallas (1929): a etapa de incubação precede a de preparação. Esta é a única diferença em relação ao modelo da resolução de problemas preconizado na França, podendo a mesma falha ser criticada: negligenciar as atividades práticas e seu potencial artístico.

⁵ A obra de Anzieu (1981) retoma grande parte dos elementos da obra, *De l'art à la mort*, do psicanalista, Michel de M'Uzan (1977).

Klee (1956) sustentava que a etapa de inspiração era apenas uma etapa de pré-criação, e a criação só começava mesmo quando o artista entrava em uma relação com os materiais. A didática das artes plásticas deve rever seus modelos do processo de criação para escolher os modelos em que as atividades práticas sejam o principal lugar de aprendizagem de uma dimensão artística. Existem outros modelos do processo de criação, tal como o de Ilhareguy (2008) que o descreve como a construção de um complexo intencional à medida que surgem restrições materiais.

As atividades artísticas práticas e a pesquisa em educação artística

Existem poucas pesquisas francófonas sobre a educação artística (CHOPIN, 2019), salvo em Quebec, onde as pesquisas sobre o ensino das artes plásticas são mais numerosas (LEMONCHOIS, 2017a), mas elas são centralizadas principalmente no processo de criação ao programa. Na Suíça, sendo há pouco tempo a formação pedagógica dos estudantes das escolas de artes aplicadas confiada às faculdades de educação, seriam possíveis novas avenidas de pesquisa (MILI, 2019).

A dimensão artística é a “transcendência” no objeto material e em seu criador ou seu intérprete (GENETTE, 1994). A dimensão artística está ao mesmo tempo no procedimento do artista e nas particularidades do artefato. A abordagem formalista identifica a dimensão artística de uma obra unicamente em seus elementos de conteúdo. A linguagem plástica e técnicas intervêm durante a fabricação de qualquer objeto, sem por isso lhe conferir o que se pode chamar de dimensão “artística”. Os *Ready made* de Duchamp possuem uma dimensão artística conferida por sua exposição em um museu.

Mesmo se Duchamp quisesse denunciar “o caráter retiniano” da arte (KRAUSS, 1989, p. 5), ele não nega a dimensão artística dos artefatos, como o *Grand verre*, quebrado durante seu transporte e do qual ama suas trincas que « não se assemelham a um vidro quebrado, elas têm uma forma, uma arquitetura simétrica. » (DUCHAMP, 1975, p. 176). Certamente insuficiente, a abordagem formalista não pode ser totalmente eliminada para a concepção de atividades artísticas práticas. Diversos conceitos tirados de pesquisas sobre o ensino de design de objetos (real ou virtual).

Christo e Jeanne-Claude consideram que as propriedades das telas de embalagem são tão importantes quanto o processo de questionamento da arte junto a instituições públicas, porque o tecido influencia o trabalho de composição, « formas, cores, proporções se cristalizam durante a elaboração » (MILLET, 1995, p. 19). As “*affordances*” reúnem as características significativas ou úteis que oferecem a seus usuários diversas possibilidades de ação (GIBSON, 1977). No design digital, as *affordances* das interfaces gráficas devem ser claras e inequívocas para que os usuários possam identificar a funcionalidade de maneira “intuitiva” (TURNER, 2008). No design de objetos, atribuir características artísticas e funcionais aos objetos é tão importante quanto adotar um processo de criação (WAKKARY et al., 2015).

Na criação musical digital, por exemplo, os *affordances* sonoros e os *affordances* tecnológicos são atores intrínsecos no processo de criatividade, que permitem

moldar e orientar as atividades práticas e intelectuais no processo de criação (STRACHAN, 2012). No ensino de artes plásticas, as atividades práticas têm o objetivo principal de levar os alunos a explorarem os *affordances* dos materiais, das ferramentas e de seus gestos, para dar uma dimensão artística ao seu artefato.

O conceito de *affordance* permite que o ensino de artes plásticas se focalize em atividades artísticas práticas cujo objetivo é o de levar a aprofundar e explorar os *affordances* dos materiais, ferramentas, etc. colocados à disposição dos alunos e selecioná-los em função de seu potencial. É claro que as potencialidades de um objeto dependem dos elementos que o caracterizam (forma, cor, textura, peso...) mas estas potencialidades não podem ser assim consideradas se não forem percebidas. O conceito de "*affordances*" permite levar em consideração a emergência de uma dimensão artística, não só de acordo com a postura do artista, mas também em função das características dos elementos materiais à sua disposição em termos do potencial a ser explorado.

Gibson (1977) mostrou que a faculdade de aprofundar e explorar os *affordances* se desenvolve e que o seu desenvolvimento facilita as atividades práticas relacionadas ao trabalho desses *affordances*. Na formação em design, os pesquisadores se apoiam em seus trabalhos e definem o modo de produção de conhecimentos necessário à sondagem e à exploração de *affordances* como um *knowing-in-practice* (GHERARDI, 2000), *material speculations* (WAKKARY et al., 2015) ou ainda um *design dialogue* (STOOPS; SAMUELSON, 1983). De nossa parte, definimos o que é a "inteligência do olho" (PERKINS, 1994) que aprofunda e explora os *affordances* nas atividades artísticas práticas como um conjunto de faculdades onde razão, imaginação e sensibilidade atuam igualmente (LEMONCHOIS, 2017b).

Em uma abordagem ao ensino das artes plásticas que não quer negar o passado, optamos por uma definição da imaginação ao mesmo tempo como reprodução ou associação de imagens já vistas como dizia Descartes, o inconsciente de Freud e o devaneio poético de Bachelard (1960). Da mesma forma, a sensibilidade tem várias facetas: nossas percepções sensoriais; nossa vivência afetiva repleta de lembranças, e nossas referências culturais, cheias de lembranças de uma experiência memorável que deu um colorido particular à nossa sensibilidade, modelando nossos gostos e nossos interesses (LEMONCHOIS, 2017b).

Conclusão

Após o início do século XIX, persiste uma ideia na educação artística: desenvolver práticas artísticas que possam ser aplicáveis na vida diária e compartilhadas por todos. Os atores da escola sempre estiveram conscientes da importância de desenvolver a imaginação e a criatividade para esse fim. Eles sempre se asseguraram da presença de uma dimensão artística graças ao recrutamento de um duplo perfil: professores que também são artistas. Por outro lado, podemos duvidar da presença efetiva dessa dimensão artística nas atividades que têm como objetivo primeiro o desenvolvimento de aprendizagens transversais ou em outras disciplinas.

Os processos prescritos nos programas escolares franceses e quebequenses se asseguram de uma dimensão artística nas etapas anteriores e posteriores às atividades práticas. Eles definem um processo em sua totalidade, mas não o que está no coração da criação, as atividades artísticas práticas (KLEE, 1956). Se a arte entrou nas escolas há muito tempo, as atividades práticas ainda são desconsideradas em relação às atividades intelectuais, as atividades artísticas práticas não sendo diferenciadas das outras. Com frequência as artes encontram uma justificativa escolar legítima em sua contribuição com o desenvolvimento de outras competências que não as artísticas. Esta postura prejudica a possibilidade de haver uma dimensão artística nas atividades artísticas práticas.

De maneira geral, a escola ainda luta para sair de seu modelo de transmissão de saberes. Mesmo quando adotam, como as escolas francesas e quebequenses, uma abordagem por competências dos ensinamentos, elas continuam a negligenciar o que deveria ser a sua principal fonte de aprendizagem, as atividades práticas, particularmente as atividades artísticas práticas, fonte do que chamamos uma cultura experiencial estética.

A crise de Covid revelou que, privadas de suas atividades habituais, inúmeras pessoas usaram o tempo para ler artigos científicos, para se informar, e outras não; e que a aplicação de regras sanitárias não é fácil para todos. Quanto às artes, e mais amplamente quanto à relação estética consigo e com o mundo, é a mesma coisa, alguns se lançaram no 'faça você mesmo', na culinária, na dança ou na criação artística, outros não. Esta crise revelou o quanto as culturas experienciais científica e estética são duas culturas essenciais atualmente e o quanto são desigualmente distribuídas, inclusive entre os mais cultos.

Para favorecer uma distribuição democrática de culturas experienciais essenciais a nossa vida, acreditamos que as escolas devam deslocar o seu foco único do letramento em matemática e literatura. A cultura experiencial sempre deveria primar sobre as aprendizagens escolares fora de contexto e aprendidas em atividades intelectuais (com exercícios de matemática ou ditados em francês). Nossa hipótese é de que o ensino de artes plásticas contribui com o desenvolvimento de uma cultura experiencial artística e mais amplamente estética, se visar em primeiro lugar o desenvolvimento de aprendizagens a partir de atividades práticas com uma dimensão artística (estética, poética). Em nossa opinião, a pesquisa em educação artística deveria desenvolver este aspecto que ainda é escassamente abordado.

Referências

ANZIEU, Didier. **Le Corps de l'œuvre**: essais psychanalytiques sur le travail créateur. Paris : Gallimard, 1981.

BACHELARD, Gaston. **La poétique de la rêverie**. Paris : Presses Universitaires de France, 1960.

- BARNES, Earl. **The art of little children**. Pedagogical Seminary, v. I, p. 302-307, 1895.
- BARNES, Earl. **Studies on children's drawings**. Studies in Education, vol. 2, 1902.
- BERGSON, Henri. **L'évolution créatrice**. Paris : Félix Arcan, 1907.
- BORDEAUX, Marie-Christine ; KERLAN, Alain. **L'éducation artistique et culturelle. Enjeux épistémologiques et enjeux politiques de l'évaluation**. Paris : Ministère de la culture / Presses de Sciences Po, 2019.
- CHAINED, Francine (Ed.). Créativité et création en éducation. **Éducation et francophonie**, 40(2), 2012.
- CHOPIN Marie-Pierre. **L'éducation artistique est-elle un domaine d'étude pour les sciences de l'éducation en France?** Communication dans le cadre du CONGRÈS de l'AREF, 3-5 juillet 2019, Bordeaux. (non publié).
- DEWEY, John, (1926). Individuality and experience. **Journal of the Barnes Foundation**, II (1), p. 1-6, 1926.
- DUCHAMP, Marcel. **A conversation with Marcel Duchamp and James Johnson Sweeney**. New York : National Broadcasting Co., 1958.
- EDUSCOL. **Faire la différence entre problème et question; construire des problématiques et problématiser**. Paris : Ministère de l'éducation, 2016. [consulté le 10 juin 2020, <https://eduscol.education.fr/cid111696/ressources-d-accompagnement-arts-plastiques-c4-pour-aller-plus-loin.html>].
- EFLAND, Arthur. **A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts**. New York: Teachers College Press, 1990.
- FREUD, Sigmund. *Das Unheimliche*. **Imago: Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften**, tome V 1919, pp. 297-401.
- GAILLOT, Bernard-André. **Arts plastiques, éléments d'une didactique critique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.
- GENETTE, Gérard. **Immanence et Transcendance**. Paris: Le Seuil, 1994.
- GHERARDI, Silvia. Practice-based theorizing on learning and knowing in organizations. **Organization**, 7(2), p. 211-223, 2000.
- GIBSON, James J. The theory of *affordances*. In SHAW, Robert; BRANSFORD, John D. (Eds.), **Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology** (pp. 67-82). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1977.

GOSSELIN, Pierre. **Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire**. Thèse de doctorat, Université de Montréal. (non publiée), 1991.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **Programme de formation de l'école québécoise, préscolaire-primaire**. Québec: Gouvernement du Québec, 2006.

HANEY, James Parton. Decoration of Schools and Schoolrooms. **Municipal Affairs**, 3(4), p. 672-686, 1899.

HANEY, James Parton. **Art education in the public schools of the United States**. A symposium prepared under the auspices of the american committee of the third international congress for the development of drawing and art teaching. Londres August, 1908. New York: American art annual.

ILHAREGUY, Éric. Créativité, contraintes et mise à l'épreuve d'intentions artistiques. In FOISY, Suzanne ; THERIEN, Claude ; TREPANIER, Josette (Eds.). **L'expérience esthétique en question: enjeux philosophiques et artistiques**. Paris: L'Harmattan, 2005. p. 61-75.

KILPATRICK, William Heard. **The project method**. New York: Columbia University, 1918.

KLEE, Paul. **Das Bildnerische Denken**. Bâle: Schwabe Verlag, 1956.

KRAUSS, Rosalind. Le clin d'œil de l'instant. **Les Cahiers du Musée National d'Art moderne**, n° 27, p. 5-9, printemps 1989.

LEMERISE, Suzanne ; RICHARD, Moniques. **Les arts plastiques à l'école**. Montréal ; Éditions Logique, 1998.

LEMONCHOIS, Myriam. **Pour une éducation esthétique**. Sensibilité et formation du discernement. Paris : L'Harmattan, 2002.

LEMONCHOIS, Myriam. Enjeux et défis de la didactique des arts plastiques au primaire. Dans EL EUCH, Sonia ; GROLEAU, Audrey ; SAMSON, Ghislain, (Eds.), **Les didactiques : bilans et perspectives**. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2017a.

LEMONCHOIS, Myriam. **Approche sensible, imaginaire et raisonnée du langage plastique**. Montréal : Éditions JFD, 2017b.

MALVERN, Sue. Inventing « Child Art »: Franz Cizek and Modernism. **British Journal of Aesthetics**, n° 35, p. 262-272, 1995.

MARSZAL, Patricia. **Rapport de jury. Concours externe en arts plastiques du second degré.** Paris : ministère de l'Éducation, 2019.

MARX, William. La véritable catharsis aristotélicienne. Pour une lecture philologique et physiologique de la Poétique. **Poétique**, n° 166, p. 131-154, 2011.

MARZIO, Peter. **The Art Crusade: An Analysis of American Drawing Manuals, 1820-1860.** Washington, DC: Smithsonian Institution Press, 1976.

MILI, Isabelle. Quels champs de recherche sur l'éducation artistique en Suisse ? **Communication** dans le cadre du CONGRÈS de l'AREF, 3-5 juillet 2019, Bordeaux. (Não publicado).

MILLET, Catherine. Christo et Jeanne-Claude, l'emballage du Reichstag. Interview de Christo et sa femme Jeanne-Claude Laurent. **Art Press**, n° 203, p. 18-27, juin 1995.

M'UZAN, Michel de. **De l'art à la mort.** Itinéraire psychanalytique. Paris : Gallimard, 1977.

PELISSON, Maurice. La réforme de l'enseignement du dessin. **La revue pédagogique**, vol. 54, pp. 22-40, Janvier-Juin 1909. https://www.persee.fr/doc/revpe_2021-4111_1909_num_54_1_5753

PERKINS, David. **The intelligent eye: learning to think by looking at art.** Harvard University, 1994.

PESTALOZZI, Johann H. **Comment Gertrude instruit ses enfants.** Albeuve: Castella, 1801.

RIBOT, Théodule. **Essai sur l'imagination créatrice.** Paris: Félix Arcan, 1900.

SMITH, Walter. **Teachers' Manual for Freehand Drawing in Primary Schools.** Miller & Co. Educational Series, 1878.

STOOPS, Jack D.; SAMUELSON, Jerry. **Design dialogue.** Worcester, MA: Davis Publications, 1983.

STRACHAN, ROBERT. *Affordances*, stations audionumériques et créativité musicale. **Réseaux**, n° 172, p. 120-143, 2012.

TURNER, Phil. Towards an account of intuitiveness. **Behaviour & Information Technology**, 27(6), p. 475-482, 2008.

WAKKARY, Ron; ODOM, William; HAUSER, Sabrina; HERTZ, Garnet; LIN, Henry. (2015). Material Speculation: Actual Artifacts for Critical Inquiry. **Proceedings of The Fifth**

Decennial Aarhus Conference on Critical Alternatives, August 2015, p. 97-108.
<https://doi.org/10.7146/aahcc.v1i1.21299>.

WALLAS, Graham. **The art of thought**. London: Jonathan Cape, 1926.

Suzzana Magalhães¹

Arte e tecnologia: um diálogo transdisciplinar, entrevista com Robert Henke

Art and technology: a
transdisciplinary exchange, an
interview with Robert Henke

L'art et la technologie: un échange
transdisciplinaire, entretien avec
Robert Henke

Resumo

O seguinte texto aborda a relação da arte contemporânea com outras disciplinas. Ele faz parte de uma série de entrevistas que compuseram uma pesquisa realizada entre 2017 e 2018 para a dissertação de mestrado de Suzzana Magalhães de Oliveira, sob orientação da professora e pesquisadora Céline Berthoumieux para a Universidade Lumière – Lyon II, na França. O diálogo apresentado, com o músico e artista visual Robert Henke, traz uma reflexão sobre como a troca entre a arte e outras áreas de conhecimento, bem como a colaboração com outros criadores e pesquisadores, pode influenciar diretamente no trabalho e no pensamento do artista. Os pontos aqui expostos permitem compreender melhor a transdisciplinaridade na arte, suas dificuldades e aprendizados.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Arte contemporânea. Música eletrônica. Tecnologia. Artista

Abstract

The following text approaches the relation between contemporary art and other disciplines. It is part of a series of interviews that composed a Master's thesis research conducted by Suzzana Magalhães de Oliveira and supervised by the professor and researcher Céline Berthoumieux for the University of Lumière – Lyon II, in France, between 2017 and 2018. The dialogue here below, with the visual artist and musician Robert Henke, brings a reflection about how the exchange between the art and other knowledge domains, as the collaboration with other creators and researchers, may be perceived in the thinking and artist's work. The subjects mentioned in this article allow us to understand better the transdisciplinarity in arts, its difficulties and the lessons it may bring.

Key-words: Transdisciplinarity. Contemporary art. Electronic music. Technology. Artist.

Résumé

Il s'agit dans ce texte d'aborder la relation entre l'art contemporain et d'autres disciplines. Il fait partie d'une série d'entretiens issus d'une recherche réalisée entre 2017 et 2018 dans le cadre du mémoire de Master de Suzzana Magalhães de Oliveira, sous la direction de la professeure et chercheuse Céline Berthoumieux, pour l'Université Lumière Lyon II, en France. L'entretien avec l'artiste visuel et musicien Robert Henke démontre que l'échange entre l'art et les autres disciplines, ainsi que la collaboration entre créateurs et chercheurs, peuvent impacter directement le travail et la pensée de l'artiste. Les points abordés lors de cet entretien nous aident à mieux comprendre la transdisciplinarité dans l'art, les obstacles à franchir et les leçons qu'on peut en tirer.

Mots-clés: Transdisciplinarité. Art contemporain. Musique électronique. Technologie. Artiste.

¹ Mestra em Gestão de Projetos Culturais Internacionais pela Universidade de Lumière – Lyon II e Bacharelada em Artes Visuais pela Universidade de Brasília. Contato: suzzana@meridianos.cc Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8906258292096855> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1996-7356>

Introdução

A transdisciplinaridade vem sido amplamente discutida nas últimas décadas, sendo o coração de diversos estudos e discussões desde 1980. A origem do termo e sua primeira menção datam de um discurso de Jean Piaget para um seminário promovido pela Universidade de Nice em setembro de 1970, organizado pelo Centro de Pesquisa e Inovação no Ensino (Paris), em colaboração com o ministério da Educação Nacional francês. Na ocasião, Piaget apresentou a ideia de que a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento poderiam levar a uma melhor compreensão das diversas nuances de um mesmo estudo. Para ele, a transdisciplinaridade não se limitaria apenas a uma troca recíproca entre as disciplinas internas de um sistema, mas seria um estado no qual não se veria mais fronteiras entre elas (PIAGET, 1972).

Desde então, a UNESCO dedicou um congresso para debater a disciplinaridade em 1983, seguido de outro em 1985 (D'HAINAUT, 1985). Posteriormente, vimos a criação do CIRET em 1987 (CIRET, 2020), tendo como foco os estudos sobre a transdisciplinaridade. O Centro contou com membros fundadores de diferentes áreas, como por exemplo o físico Basarab Nicolescu, o filósofo e sociólogo Edgar Morin e o diretor de teatro e cinema Peter Brook, todos compartilhando a visão comum de que a comunicação e a troca entre diferentes áreas do conhecimento são cruciais para a compreensão e desenvolvimento da sociedade contemporânea.

Entretanto, segundo o próprio CIRET, a transdisciplinaridade é um tema complexo e de difícil compreensão. Ou conforme mencionado em seu manifesto:

Como no caso da disciplinaridade, a pesquisa transdisciplinar não é antagônica, mas complementar à pesquisa multidisciplinar e interdisciplinar. A transdisciplinaridade é, contudo, radicalmente distinta da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade porque sua meta, a compreensão do mundo presente, não pode ser alcançada dentro do quadro de referência da pesquisa disciplinar. Se a transdisciplinaridade é comumente confundida com a interdisciplinaridade e com a multidisciplinaridade (e pelo mesmo motivo, notamos que interdisciplinaridade é comumente confundida com multidisciplinaridade) isso é explicado amplamente pelo fato de que as três ultrapassam as fronteiras disciplinares. (...) Embora reconhecendo o caráter radicalmente distinto da transdisciplinaridade em relação à disciplinaridade, à pluridisciplinaridade e à interdisciplinaridade, seria extremamente perigoso absolutizar esta distinção.

Essa dificuldade para definir o conceito de transdisciplinaridade adentra, também, o campo das artes visuais, tendo sido uma temática debatida amplamente por criadores, críticos e pesquisadores, como é o exemplo do curador Hans Ulrich Obrist. Tanto em seu livro "Breve História da Curadoria", como em suas "Entrevistas" – uma série de livros lançada entre 2003 e 2010, onde ele compartilha diálogos que teve com profissionais dos mais variados ramos – Obrist sustenta a ideia de que a arte precisa se comunicar com disciplinas que não são intrínsecas ao seu universo. Esse posicionamento pode ser visto num diálogo do curador com o artista Chen Zhen:

Eu gostaria também de falar dos problemas interdisciplinares. O mundo da arte se tornou um ambiente isolado, assim como o da arquitetura e o mundo

da medicina. É interessante observar que a medicina é a maior vítima desse isolamento. Um médico faz um diagnóstico de um sintoma individual e não se importa com o resto. Um médico não fala sobre sinergia e a arte também se esqueceu de falar sobre isso. É aí onde eu vejo o problema crucial. (OBRIST, 2000, p.1).

Com o intuito de investigar de forma mais profunda esse assunto, a dissertação “Os artistas e a transdisciplinaridade: de químicos a comunicadores” se desenvolveu entre os anos de 2017 e 2018. Esse trabalho foi defendido como conclusão de um Mestrado para a Universidade de Lumière – Lyon II, sob orientação da pesquisadora Céline Berthoumieux, também Diretora do centro ZINC – Marselha, França, um dispositivo de produção e programação artística, especializado em arte digital.

A dissertação em questão estabelece um diálogo entre a teoria do pensamento complexo, de Edgar Morin, e o conceito de transdisciplinaridade em Arte, de Hans Ulrich Obrist, desenvolvendo uma investigação pelo recorte das criações contemporâneas de arte e tecnologia. A pesquisa completa aborda os seguintes tópicos: a origem do sistema disciplinar e a dissociação histórica de diferentes disciplinas; o homem renascentista e sua visão abrangente de mundo; a revolução industrial e sua influência direta na construção de uma sociedade disciplinar; os diferentes conceitos de disciplinaridade: interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade, de Piaget a UNESCO e CIRET; a arte moderna e o pensamento complexo em Duchamp; a complexidade, segundo Edgar Morin, e a necessidade de um sistema educacional transdisciplinar; e, finalmente, a arte contemporânea e um retorno à uma visão mais sistêmica da realidade. Essa última parte só pôde ser realizada graças à gentil colaboração de diferentes artistas que trabalham com arte e tecnologia. Dentre eles, Robert Henke, cuja entrevista é apresentada a seguir.

O artista transita entre música, escultura e estruturas mecânicas, experimentando a relação entre áreas distintas. Seu trabalho foi apresentado em vários museus ao redor do mundo, como o Centro George Pompidou em Paris, o Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia em Madrid e o Museu de Arte Moderna de Nova York – MoMA. Recentemente, Henke colaborou com o compositor Marko Nikodijevic, desenvolvendo uma obra musical que mesclava uma escultura tridimensional composta por sons e luzes LED. A apresentação foi realizada no *Cité de la Musique*, com a participação da Orquestra Filarmônica de Paris.

Robert Henke ocupou cargos de professor na Universidade de Artes de Berlim, no Centro de Pesquisa em Computação em Música e Acústica (CCRMA) na Universidade de Stanford, no Institut de Recherche et Coordination Acoustique / Musique (IRCAM) em Paris e no Studio National des Arts Contemporains - Le Fresnoy, em Lille, França (HENKE, 2018).¹

SM: Você poderia se apresentar?

RH: Eu sou o Robert Henke, artista visual e compositor alemão. Atualmente,

¹ Todas essas informações e o currículo acadêmico e profissional do artista estão disponíveis no site: www.roberthenke.com.

moro em Berlim e trabalho com luz e som. Sou também desenvolvedor de software, tanto devido à minha profissão artística quanto à empresa comercial que co-fundei.

Me mudei para Berlim logo após a queda do muro e me tornei parte da cena emergente de música eletrônica (clubes) e de sua cultura permeada pela reapropriação de espaços urbanos abundantes e de instalações de arte audiovisual. Há vários anos venho me concentrando em trabalhos de instalação e performances utilizando lasers e pixels de LED.

Meu tempo é dividido entre meu trabalho musical em estúdio, tocar música eletrônica ao vivo, desenvolver códigos, preparar e montar instalações audiovisuais, além de trabalhar para a *Ableton*², a empresa que produziu o software *Live* e que tem um grande impacto em como a música eletrônica é composta e apresentada atualmente.

SM: Você veio de uma cena artística composta de várias vertentes emergindo ao mesmo tempo, um momento histórico marcado pela necessidade de liberdade. Você acredita que o cenário dos anos 90 (somando fatores econômicos, tecnológicos e políticos, como aconteceu nos anos 50/60) empurrou naturalmente os jovens criadores a pensarem de uma nova forma, e é por isso que voltamos a ver artistas com múltiplos interesses?

RH: Eu só posso falar por mim e por pessoas próximas, daqui de Berlim, que faziam parte da minha "cena". Para nós, os fatores mais importantes eram a disponibilidade de espaços vazios e indefinidos, combinados com um custo de vida muito baixo, e também um ambiente que não era tão barulhento, colorido e cheio de informações, como agora.

O vazio da cidade (Berlim Oriental) possibilitou o desenvolvimento de conceitos bem minimalistas que ainda funcionavam: algumas telas de televisão no teto de um clube como um espetáculo de luzes, dois toca-discos com vinis contendo alguns sulcos contínuos como uma instalação de som, velas vermelhas em uma porta como um indicador de que algo está acontecendo dentro do prédio.

Na minha opinião, o maior desafio para a arte hoje em dia é como encontrar sua própria voz quando somos bombardeados constantemente em todos os sentidos e canais. Berlim na década de 1990 estava vazia e não havia telefones celulares. Havia espaço para ouvir a sua voz interior, sentado no telhado de um edifício vazio, com vista para a cidade. Isso tem paralelos interessantes com a cidade de Detroit da mesma época, outro berço da música techno.

Além disso, o fato de um sistema político ter acabado de entrar em colapso e o novo não ter sido totalmente aceito por todos, de fato, levou a uma situação que juntava muitas incertezas com esperanças e ideias idealistas.

A combinação de todos esses fatores permitiu que as coisas acontecessem de muitas maneiras novas. Para mim, a cultura club em Berlim naquela época era tanto um experimento social quanto o berço de uma nova arte. A parte social estava ligada

² Ableton Live é um software sequenciador de música e uma estação de trabalho digital de áudio, usada em diferentes sistemas operacionais. Fonte: www.roberthenke.com. Acesso: 20 de agosto de 2018.

ao fato de que diversas coisas eram deliberadamente não-comerciais, indo contra o capitalismo ocidental, que também estava presente na cultura pop. Na época, havia uma razão para a não separação entre DJ e o público e para o “pague o quanto quiser” como uma política de portas abertas.

SM: Me deixa só entender melhor como você conduziu seu percurso profissional: começou estudando Ciência da Computação, depois migrou para Engenharia de Som... atualmente, além de trabalhar com desenvolvimento de software, é compositor e artista visual. Poderia me falar um pouco mais sobre esse trânsito entre essas diferentes áreas e suas conexões?

RH: Eu me interessava por espaços, por estruturas, por evoluções lentas ao longo do tempo, por processos algorítmicos e estocásticos, por repetições, cores e soluções simples e elegantes. Posso reconhecer e apreciar essas propriedades tanto na engenharia e na ciência, quanto nas artes. Levei um tempo para encontrar meu próprio equilíbrio aqui e compreender a natureza das minhas contribuições artísticas para o mundo, olhando a partir desse ponto de vista.

Da perspectiva artística, o desafio é saber quando parar de escrever linhas de código. Minha arte depende de um software escrito por mim, mas o resultado final não é o software, e sim o que ele cria. Dito isso, a recepção do trabalho se baseia no resultado e a maioria das pessoas que experienciam minha arte não pode – e nem precisa – entender a engenharia ali inserida. O risco é gastar muito tempo tentando aperfeiçoar algo que tem apenas um impacto final secundário.

Isso demanda muita disciplina e uma forma de pensar grandes projetos de software: estabelecer prazos e metas e se certos objetivos não forem alcançados, reduzir as expectativas e focar na visão do todo. A última coisa que eu quero é investir toda minha energia desenvolvendo uma ferramenta avançada e usá-la apenas de forma amadora, tendo em vista que não tive tempo o suficiente para explorar suas possibilidades.

SM: Trabalhar com arte e tecnologia exige do artista um conhecimento profundo de diferentes áreas? Ou não se trata de saber tudo, mas justamente de ter essa visão macro dos elementos que podem compor uma obra de arte?

RH: Os artistas têm estratégias diferentes para lidar com isso. Uma maneira comum é terceirizar o máximo possível e agir apenas como “diretor de arte”, deixando que outras pessoas façam a programação e o design do hardware. Eu sou engenheiro *demais* para me permitir isso. Ainda assim, às vezes também procuro colaboração e opiniões externas. Na verdade, eu aprendi recentemente como usar mais esses recursos e aceitar que há benefícios em não se fazer tudo sozinho. Entretanto, eu realmente acredito que é útil ter várias ideias sobre o processo técnico, porque isso nos permite fazer previsões mais precisas sobre os resultados possíveis. E, claro, há todo esse mundo de descobertas artísticas acidentais enquanto se trabalha com coisas técnicas. Escrever umas linhas de código, cometer um erro, esse erro te levar a re-

sultados inesperados, mas que são interessantes... aquele tipo de coisa que acontece durante o processo de criação.

SM: Isso me faz lembrar de uma fala do físico Niels Bohr's em Copenhague, onde ele disse:

Durante a história da ciência, quando novas descobertas mostraram os limites de ideias cujo valor nunca havíamos contestado anteriormente, nossa visão se expandiu e nos tornamos capazes de religar fenômenos que pareciam, até então, contraditórios. (BOHR, 1932, p.3).

E mostra quão complexo é o processo de criação e a importância de se ter uma visão macro, ou mesmo opiniões de terceiros quando se cria uma obra – às vezes um “olhar estrangeiro” pode ajudar o artista a entender um processo no qual ele está totalmente imerso.

Nesse aspecto, especialmente para você, os processos de fazer um projeto em parceria vs. criar sua própria arte parecem ser bem diferentes, e você tem uma grande experiência em ambos. Como funciona o processo criativo quando você trabalha em projetos como *Deep Web*³ ou *From within*⁴? Vocês compartilham suas impressões, discutem e pensam juntos os conceitos da obra? Existe alguma diferença entre o processo de criar uma obra artística e uma comercial (como sua colaboração com Gerhard Behles, durante o desenvolvimento do Ableton)?

RH: Colaboração é um tópico longo e complexo. Não acho que possamos conseguir abordar tudo em algumas frases. Toda colaboração de sucesso é baseada em uma boa combinação de coisas: pensamentos, métodos que as partes envolvidas têm em comum e as experiências e ideias únicas que cada indivíduo traz para o projeto. Olhando para trás, eu deveria ter trabalhado em parceria com mais frequência em minhas obras artísticas.

Uma colaboração bem-sucedida oferece pelo menos dois aspectos essenciais: ajudam a evitar a perda de foco em detalhes secundários, porque sempre há a possibilidade de você se afastar do trabalho da outra pessoa (ou pessoas) envolvida(s) e conseguir olhá-lo de uma visão geral; além disso, colaborações ajudam a encontrar os pontos “ressonantes” quando as partes envolvidas estão em comum acordo sobre como proceder. A característica mais importante da colaboração é reunir habilidades que se complementam. Nesse aspecto, não sinto uma diferença significativa aqui entre trabalhar em uma obra de arte ou em um software comercial.

SM: Eu entendo que seja um assunto extenso, mas gostaria de ainda assim en-

³ *Deep Web* é uma instalação colaborativa de Christopher Bauder e Robert Henke. De acordo com o site do artista, “a instalação usou 12 lasers de alta precisão e uma matriz de 175 balões em movimento para criar uma escultura tridimensional dramática de linhas e pontos flutuando no espaço acima do público”. Além disso, a obra de arte foi desenvolvida para a Fête des Lumières em Lyon, 2015, mas uma vez que o evento foi cancelado após os ataques do ISIS em Paris em novembro do mesmo ano, foi exibida no CTM Festival Berlin em fevereiro de 2016. (HENKE, 2018)

⁴ *From Within* é uma obra criada em colaboração com o compositor Marko Nikodijevic. De acordo com o site do artista, “a instalação combinou influências de obras contemporâneas com o rico, bruto e preciso poder da música computacional, junto ao uso pioneiro de síntese de campo de onda, e à integração de uma escultura de LEDs atrás e acima da instalação sonora, criando um espaço audiovisual imersivo único.” (HENKE, 2018)

trar num ponto específico: como os trabalhos colaborativos influenciam na sua própria arte? Por exemplo, depois de finalizar um projeto em parceria, você aplica novas técnicas de um campo externo às suas criações pessoais?

RH: Não necessariamente de um campo diferente, mas mais técnicas diferentes do meu próprio campo de atuação. Minha colaboração recente com o compositor de música clássica contemporânea Marko Nikodijevic me trouxe muita coisa sobre técnicas para estruturar música e quero muito aplicar algumas delas em meus trabalhos futuros. Além disso, o discurso que é preciso se ter sobre a natureza de um trabalho em níveis mais abstratos é útil e inspirador. Quando falamos sobre arte, consideramos os conceitos básicos de tempo, de desenvolvimento, de variação... e o papel da percepção, das expectativas, das regras formais e assim por diante. Esses tópicos são bastante universais e podem ser facilmente aplicados em todo tipo de situações concretas. Foram em tópicos relativos a espaço/espacialidade, forma/formato e/ou desenvolvimento ao longo do tempo, e também sobre timbre/cor/textura que encontrei interseções mais significativas entre meu próprio trabalho e o das pessoas com quem colaboro. Todas essas questões podem ser encontradas nas artes visuais, na música e no que se encontra entre elas.

E enquanto escrevo isso, fica claro para mim que essas interseções são a norma, não a exceção. Seria muito mais difícil encontrar coisas em um campo que não podem ser aplicadas a outro...

SM: E quanto ao público, nisso tudo? O artista Chen Zhen disse, numa entrevista a Hans Ulrich Obrist, o seguinte:

O público me ajudou a descobrir o significado da obra. Isso apenas confirmou a ideia de que a transdisciplinaridade se tornou um trabalho da arte. Para fazer a instalação mergulhar no espaço e do objeto um instrumento, é necessário a participação do público. Uma performance com a participação do público não nos revela um novo potencial? (ZHEN, 2000, p.1).

Acontece também da interação com o público mudar sua maneira de ver seu próprio trabalho? Se sim, em que sentido? As críticas que você recebe te fazem repensar sua pesquisa com frequência?

RH: Muito! O retorno do público é uma parte essencial da criação e o desafio do artista é aprender a lê-lo. Nem toda opinião deve nos levar a repensar imediatamente a obra por completo. Quando eu trabalho com instalações de variantes cinéticas/temporais ou performances, observo atentamente o público e tento tirar conclusões. O comportamento deles corresponde ao que eu previ?

Há um fenômeno psicológico interessante: quando um observador externo está presente, acho muito mais fácil me distanciar do meu próprio trabalho. Com frequência convido amigos para ouvirem/assistirem, e às vezes só a presença deles é o suficiente para ter novas ideias. O que faço muitas vezes com minhas instalações é ajustar o ritmo dos movimentos maiores para que ressoem melhor com o público em um determinado espaço. Visto que meus trabalhos são em sua maioria algorítmicos

e criados em tempo real, muitas vezes basta alterar as variáveis de visualização no código para ajustar o trabalho de uma forma específica. Durante a performance, isso é feito automaticamente, até um maestro com uma partitura fixa faz isso intuitivamente, “conduzindo” a peça para se encaixar na atmosfera momentânea da sala de concerto.

SM: Mesmo que alguém que interaja com uma de suas obras não esteja acostumado com toda a engenharia e complexidade que envolvem, elas são bem recebidas? Fazer com que elas pareçam algo simples e compreensível é uma prioridade?

RH: Não, na verdade meu interesse é em criar algo que proporcione uma experiência e defina um espaço mental que transcenda a tecnologia. Eu me interessos pelos detalhes das texturas e timbres, pelo ajuste fino das coisas até que eu alcance uma meta dentro de algumas limitações. Eu acredito que uma dedicação intensa à obra leva a bons resultados, mesmo que o grande público não tenha noção das dificuldades técnicas. Faz diferença apresentar uma instalação como um loop de 20 minutos ou como um algoritmo que mude continuamente numa entidade “viva”. Eu tento criar obras que sejam convincentes para o espectador e, ainda assim, intensas e complexas o suficiente para convidá-lo a um envolvimento mais profundo.

SM: Você acaba de se definir como tendo uma visão transdisciplinar da sua própria obra...

RH: Tenho dificuldade com a definição de transdisciplinaridade – dê uma olhada na discussão a respeito na Wikipedia (TALK, 2018) –, então, acho que não me vejo como tal. Sou apenas um artista normal do século 21, que está usando as ferramentas disponíveis. Não sinto que o meu foco seja extremamente amplo ou diverso, apenas aplico o mesmo conjunto de interesses a disciplinas relacionadas entre si, usando ferramentas e técnicas comuns a elas.

SM: Entendo o ponto, uma vez que a definição de transdisciplinaridade em si não é algo simples. E é interessante ver que esse TALK que você mencionou acontece entre pessoas que estudam essa conexão entre disciplinas distintas e mesmo entre elas, não há consenso. Quanto mais estudo sobre isso, mais vejo divergências entre diferentes pesquisadores e institutos. Mas creio que a maneira que você descreve como trabalha poderia ser explicada pela ideia de que a transdisciplinaridade aparenta frequentemente ser um conceito inatingível. É uma ideia que, na prática, nos dá a impressão de que falta algo e não temos uma visão ampla o suficiente para conseguir enxergar essas ligações entre as disciplinas.

Nesse aspecto, fiquei curiosa quanto a um ponto: por que e como você decidiu trabalhar com arte e tecnologia? Quando você mudou sua forma de se ver como um engenheiro e cientista para se ver como um artista? Essa transição aconteceu, de fato?

RH: Não, é uma renegociação constante comigo mesmo.

A chave para uma nova compreensão de mim mesmo foi compreender a engenharia como arte. Ler livros sobre invenções e inventores me ajudou muito. A principal diferença não é o método de trabalho ou o resultado, mas a avaliação feita pelo mundo exterior. E novas formas de arte impulsionadas pela tecnologia claramente mudaram o quadro aqui. O público aprendeu a entender que existe uma expressão artística fortemente relacionada à tecnologia e é aqui que eu me encaixo.

A Berklee College of Music aceitou recentemente a utilização de laptops e controladores como “instrumentos musicais”. Esse é um grande passo.

SM: Soa revolucionário você dizer que entende a engenharia como arte. Me faz pensar numa fala do especialista da UNESCO Louis d’Hainaut, em que ele diz que desde o século XX, a Ciência e a Educação precisam continuar um movimento do século anterior para conectar diferentes disciplinas, buscando ser capazes de estudar um novo assunto em sua totalidade (d’HAINAUT, 1985). Vemos esse movimento acontecendo paralelamente nas artes, mas o sistema educacional ainda é resistente a novas visões e ferramentas – o exemplo de Berklee certamente abre um precedente importante para as gerações futuras.

Ter uma base não-artística te fez encarar as coisas de forma diferente de alguém que veio de uma escola ou faculdade de arte clássica?

RH: Sim, mas isso não é necessariamente algo positivo. Ajuda a encontrar um caminho único, mas também significa que é preciso reinventar a roda com frequência, por falta de conhecimento sobre o que os outros já fizeram. Vejo isso acontecendo especialmente quando se trata da arte de vender e oferecer meu trabalho. Parte do que você aprende na escola de arte é como se posicionar no mercado, como falar sobre seu trabalho, como apresentá-lo. Ter sucesso como artista é 50% uma habilidade social completamente dissociada do seu trabalho artístico.

Por outro lado, uma certa ingenuidade é muito útil quando se tenta criar algo novo. Não é muito encorajador você saber que tudo o que você tenta fazer já foi feito um milhão de vezes antes na história da arte. Quanto mais você sabe, mais precisa ter uma forte crença em si mesmo ou de que sua abordagem não é comum.

SM: Bom ponto, esse: parte das escolas de arte de fato preparam artistas para o mercado. O que me faz pensar em outra questão: essa abertura das instituições clássicas a novas linguagens e tipos de arte também é reflexo de interesses comerciais? Seria uma via de mão dupla?

RH: Me falta clareza sobre esse ponto, para responder. Mas acho que sempre foi assim, não dá para separar o aspecto comercial do artístico. Até que ponto esta é uma via de mão dupla é algo que precisa ser renegociado constantemente, de ambos os lados. Quando a arte é um trabalho, tem que ser paga. Por quem, e com base no quê e para quê exatamente, são as variáveis que mudam.

SM: Quando você disse, agora há pouco, que “uma certa ingenuidade ajuda muito na tentativa de criar algo novo”, tenho a impressão de que os artistas precisam estar envolvidos em diferentes áreas para serem capazes de desenvolver algo inovador. E segundo a própria história da arte, em vários momentos eles foram capazes de “antever” as mudanças que iriam acontecer na Ciência e na Sociedade – e ainda, frequentemente estavam envolvidos nessas mudanças.

Visto que você trabalha bastante com novas descobertas e experimentos, acaba se sentindo responsável pelo impacto que pode causar ao criar novas ferramentas, que vão para além do mundo da arte?

RH: Não acho que meu impacto seja dessa magnitude. No entanto, no caso específico do *Ableton Live*, há, claro, discussões sobre que tipo de coisas facilitamos e que efeito tivemos e temos no desenvolvimento da música eletrônica e, mais recentemente e talvez mais importante a longo prazo, na educação musical.

SM: Você está se referindo ao *Learning Music*, a plataforma que criou e que permite aprender música gratuitamente? Porque parece que, assim como nas artes, a tecnologia pode fazer do sistema educacional algo mais democrático e acessível também, que é o caso desse projeto, em específico. Você poderia falar um pouco mais sobre os efeitos que o *Ableton* está trazendo para a educação e as motivações que o levaram a trabalhar também nesse campo?

RH: É sobre o *Learning Music*, mas também de uma maneira mais geral, é sobre a acessibilidade das ferramentas. A educação musical serve a muitos propósitos, mas infelizmente é altamente subestimada em muitos sistemas escolares. Como o *Live* se tornou uma espécie de plataforma amplamente aceita, é possível que professores de música desenvolvam aulas com ele e, em comparação com qualquer instrumento clássico, o software e o hardware necessários já fazem parte da vida das crianças ou não têm valores inacessíveis. A questão da educação musical é que você pode alcançar muitas crianças que são normalmente difíceis de integrar. Ensinar matemática ou física a uma criança em uma escola periférica pode ser complexo. Mostre a ela como fazer batidas e acrescente alguns conceitos de síntese de som e estrutura musical, e você terá a oportunidade de fazê-la se interessar por coisas que nunca a tocariam de outra forma.

E agora, voltamos à questão da transferência de uma disciplina para outra: o *Ableton* não é, obviamente, uma organização de caridade. Mas temos um forte desejo de contribuir com isso, a partir de uma perspectiva mais humana.

Referências

ABLETON. Disponível em: <<https://www.ableton.com/en/>> . Acesso: 16 de Agosto de 2018.

ABLETON – Learning Music. Disponível em: <<https://learningmusic.ableton.com/>> . Acesso em: 14 de Julho de 2018.

BOHR, Niels. **Light and life – Address delivered at the opening meeting of the International Congress on Light Therapy in Copenhagen 15**. Agosto de 1932.

D'HAINAUT, Louis. **L'interdisciplinarité dans l'enseignement général** – Étude de Louis D'Hainaut à la suite d'un Colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement général organisé à la Maison de l'Unesco. Paris: UNESCO. 1985.

HENKE, Robert. Disponível em: <<http://roberthenke.com/>>. Acesso: 20 July 2018.

MORIN, E. **Introduction à la pensée complexe**. Paris: Le Cercle Points. 2014.

NICOLESCU, Basarab. Manifeste, in: **Collection Transdisciplinarité**. Paris: Éditions du Rocher. 1996.

OBRIST, H. U.; ZHEN, Chen. Divus. An Interview with Chen Zhen by Hans Ulrich Obrist. In : **Umělec magazine**, 4. [online]. Disponível em: <<http://www.divus.cc/praha/en/article/an-interview-with-chen-zhen-by-hans-ulrich-obrist>>. Acesso: 12 de Agosto de 2018.

PIAGET, Jean. L'épistémologie des relations interdisciplinaires. In: **L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités**. Paris: OCDE. 1972. p.155

TALK:Transdisciplinarity. Disponível em: <<https://en.wikipedia.org/wiki/Talk:Transdisciplinarity>>. Acesso: 20 de Agosto de 2018.

Tatiane Rebelatto¹

Entre instalações, esculturas, performances e ensino das artes: entrevista com a professora-artista Andréa Stanislav²

Between installations, sculptures,
performances and teaching of the
arts: interview with artist-teacher
Andréa Stanislav

Entre instalaciones, esculturas,
performances y enseñanza de las
artes: entrevista con la profesora-
artista Andréa Stanislav

Resumo

O presente texto³ trata-se de uma entrevista com a professora e artista visual Andréa Stanislav. Primeiramente, ela contou sobre o início da sua carreira nas Artes Visuais, as escolas que frequentou, os artistas com os quais teve aula e seu interesse pela fotografia, instalação e performances. Após, comentou sobre sua atuação como docente em uma instituição que possui um percurso interdisciplinar e contou um pouco sobre os desafios de ministrar aulas de escultura por meio das plataformas digitais. Ao final, enviou algumas imagens do trabalho atual, o qual se relaciona com o contexto pandêmico.

Palavras-chave: ensino das artes visuais; produção artística; professora-artista.

Abstract

This text is an interview with the teacher and visual artist Andréa Stanislav. First, she speaks about the beginning of her career in Visual Arts, the schools she attended, the artists she had classes with and her interest in photography, installation and performances. After commenting on her work as a teacher in an institution that has an interdisciplinary path, she talks a little about the challenges of teaching sculpture classes using digital platforms. In the end, she sends some images of the current work, related to the pandemic context.

Key-words: teaching of visual arts; artistic production; teacher-artist.

Resumen

Este texto es una entrevista con la profesora y artista visual Andréa Stanislav. Primero, habló sobre el comienzo de su carrera en Artes Visuales, las escuelas a las que asistió, los artistas con los que tenía clases y su interés por la fotografía, la instalación y las performances. Posteriormente, comentó su desempeño como docente en una institución que tiene una trayectoria interdisciplinaria y contó un poco sobre los desafíos de impartir clases de escultura a través de plataformas digitales. Al final, envió algunas imágenes del trabajo actual, que está relacionado con el contexto de la pandemia.

Palabras clave: enseñanza de las artes visuales; producción artística; profesora-artista.

¹ Graduada em Artes Visuais – UFSM/RS, é mestra em História UDESC/PPGH e atualmente é doutoranda na mesma instituição, no programa de pós-graduação em Artes Visuais. Bolsista Capes-DS. E-mail: tatirebelatto@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1171169963129518> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9654-8550>

² O texto foi revisado por Alexey Kurilenko. Doutorando no programa de pós-graduação em Estudos da Tradução – PGET/UFSC. E-mail: alxakrus@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9517324343165485>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2400-8018>.

³ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



Fig. 1 - Professora-artista Andréa Stanislav. Foto Chaz Mottinger. Fonte: Universidade de Indiana (2018).

Andréa Stanislav nasceu em Chicago, mas vive entre Nova York e São Peterburgo na Rússia. Realizou sua graduação em Belas Artes no Instituto de Artes de Chicago e seu mestrado, também em Belas Artes, na Universidade Alfred em Nova York. Além de transitar por esses lugares produzindo e expondo suas obras, é professora associada de Escultura na Escola de Arte, Arquitetura e Design de Eskenazi, na Universidade de Indiana em Bloomington/EUA, uma escola onde as três áreas se misturam com o intuito de oferecer uma formação interdisciplinar. Quando ingressou na universidade como docente, em entrevista, Andréa comentou que o interdisciplinaridade também está fora da academia e complementou dizendo que “Estamos em um momento em que há necessidade de uma nova definição do que as Artes Visuais podem ser, [...]”. (STANISLAV, 2018)¹. A articulação de diferentes áreas e expressões também está presente na sua produção como artista visual. Em suas intervenções, grande parte delas realizadas em espaços públicos, misturam *performance*, fotografia, escultura e mídias digitais².

¹ “We’re at a point where there is a need for new definition of what the visual arts can be, [...]” (STANISLAV, 2018, tradução nossa). Disponível em: <https://soaad.indiana.edu/news/2018/2018-08-20-iu-news-campus-life.html>.

² Seus trabalhos podem ser visto no seu site: www.andreastanislav.com.



Fig. 2 - Instalação *Convergence Infinité*³ que compôs a exposição individual realizada no Museu de Arte de Saint Louis/EUA, 2016.
Foto: Tony Carosella. Fonte: Andréa Stanislav (2020).

O contato com a professora-artista ocorreu através do centro cultural Pushkinskaya-10 de São Petersburgo na Rússia que possui um programa de residência artística chamado *SPB ArtResidence*, o qual acolhe artistas do mundo todo. Na ocasião, planejando uma estadia no centro cultural e acompanhando as mostras virtuais dos atuais artistas residentes, interessei-me pelos trabalhos de algumas professoras-artistas que estavam participando. Ao entrar em contato com elas para realizar uma entrevista, Andréa retornou dizendo que aceitaria responder algumas questões. A breve entrevista foi estruturada em torno de questões que envolvem o início do seu percurso pelas Artes Visuais, sua atuação como professora-artista e, sobretudo, sua atuação no meio artístico e acadêmico em meio à pandemia.

Agradeço à professora-artista Andréa que em meio a esse contexto de isolamento social e a sobrecarga de trabalho com o final do ano letivo e também em meio a sua produção artística, por ter reservado um tempo para responder algumas questões. Muito obrigada.

Tatiane Rebelatto: Poderia nos contar um pouco sobre sua trajetória nas Artes Visuais, onde estudou e quais expressões artísticas mais lhe interessaram?

Andréa Stanislav: Meu interesse pelas Artes Visuais começou cedo, lembro-me de desenhar muito aos três anos. Minha mãe tinha livros de arte sobre a mesa, sobre pintura e fotografia, especialmente sobre Bruegel, Bocsh e Georgia O'Keeffe, que eu

3 Outras informações sobre a obra, disponível em: <https://www.andreastanislav.com/convergence-infinit>

olhava obsessivamente. Minha mãe também me encorajou fortemente a desenhar e quando eu estava no jardim de infância, minha professora me deixou desenhar em vez de sair para brincar com as outras crianças durante o recreio, isso foi algo que continuei a fazer durante a escola primária. Quando eu estava na terceira série meu professor sugeriu que eu estudasse com um professor particular de arte, onde aprendi a pintar paisagens e trabalhar com aquarela.

Cresci em uma família de músicos e esperava-se que eu fosse para a escola de música. Fui musicista, trombonista infantil. Quando chegou a hora de ir para a faculdade, eu tive uma bolsa de estudos na Escola do Instituto de Arte de Chicago, então frequentei o Instituto de Arte para meu BFA⁴ (em vez de ir para a escola de música). No Instituto de Arte estudei com o famoso pintor de imagens de Chicago Carl Wirsum por quatro anos e estudei quatro anos de história da arte renascentista com Sir Robert Loescher. Através do Prof. Loescher conheci o cineasta de vanguarda Kenneth Anger.

Além da pintura e da história da arte me interessei pela arte performática e a fotografia, e acabei me formando com uma exposição em instalação de cerâmica. Depois de me formar, comecei em seguida a exibir minhas instalações em grande escala e fiz minha primeira mostra individual aos 24 anos em Nova York, depois na Galeria 14 de Escultores e na Galeria Amos Enos. Nessa época eu também estava envolvida profissionalmente com a arte performática, fazia parte do grupo de performance *Rubber Bullet* e estava trabalhando como uma artista, em exposições no *Field Museum of Natural History*, onde aprendi como criar ilustrações científicas em 3D e fazer moldes e fundição. Mudei-me para a cidade de Nova York e recebi uma bolsa integral para a Escola de Arte e Design da Universidade Alfred, realizei uma especialização em escultura e vídeo-instalação. Sempre fui fortemente influenciada por cineastas como Antonioni, Fellini e Tarkovsky⁵. A mistura entre cinema, música e arquitetura se tornaram expressões-chaves para meu trabalho de instalação imersivas.

TR: Em relação à sua carreira docente, você está vinculada à Universidade de Indiana em Bloomington⁶, na Escola de Arte, Arquitetura e Design Eskenazi, uma escola que se define como interdisciplinar. Quais disciplinas você ministra e em qual curso? Pode comentar sobre o percurso formativo dos estudantes dessa instituição?

AS: Eu ensino Arte Pública e Intervenção, seminários no mestrado em Belas Artes e aulas de Instalação e Introdução à Escultura. Os alunos se graduam em Artes Plásticas, Design ou Arquitetura. Estamos criando mais aulas híbridas que combinem com as disciplinas criativas.

4 A entrevistada se refere à sua graduação - Bacharelado em Belas Artes.

5 Refere-se aos cineastas: Federico Fellini (1920-1993/italiano), Michelangelo Antonioni (1912-2007/italiano), Andrei Tarkovsky (1932- 1986/russo)

6 Essa universidade foi fundada em 1820 pelo estado americano, oito anos após se chamou Colégio Indiana e em 1830 passou a se chamar Universidade de Indiana. Conforme informações do site da instituição, as escolas relacionadas à área de artes surgiram a partir de 1920. A primeira foi a escola de música, após foi criado o museu de arte da universidade. Em 2016 esse museu foi renomeado, tornou-se Museu de Arte Sidney e Lois Eskenazi, homenageando o casal que financiou a reforma do local. Nesse mesmo ano surgiu a Escola de Arte, Arquitetura e Design Eskenazi. Atualmente ela é dividida em 14 áreas: pintura, escultura, arquitetura, fotografia, gravura, design de moda, interiores, produtos e design abrangente. Há também as áreas de cerâmica, metalurgia e design de jóias, arte digital, fibras e merchandising. Informações sobre a universidade e a escola de artes pode ser visto em: <https://soaad.indiana.edu/about/centers/index.html>.

TR: Para você, qual a importância e a contribuição desse ensino interdisciplinar e/ou transdisciplinar?

AS: O ensino transdisciplinar e interdisciplinar é uma resposta e promove a evolução das práticas criativas do presente - a maneira como pensamos, questionamos, percebemos e projetamos o mundo hoje.

TR: No curso de pós-graduação ao qual estou vinculada há várias pesquisas que tratam sobre a atuação do professor-artista. São discussões em torno da atuação e a formação de professores que também são artistas visuais. Seria interessante saber como você se percebe, como você combina o fazer artístico com o ensino das artes visuais. Como é essa relação para você e na instituição que trabalha?

AS: Sempre me identifiquei como uma professora-artista, no sentido de que para ensinar artes plásticas é preciso viver e experienciar em primeira mão a disciplina que se está ensinando, caso contrário não tenho por que estar em sala de aula. A atuação como professora e artista em meus cursos é ensinada a partir da minha vida e da minha experiência profissional. Estou conscientizando os meus alunos que eles têm a responsabilidade, como artistas de responder ao tempo em que vivem por meio de sua prática, conscientizando os outros sobre o presente por meio de sua arte.

Eu também falo para eles que frequentar a escola de artes é o começo, sua educação nunca termina, mas continua fora da sala de aula no mundo profissional, trabalhando em produções de galerias, de museus e em estúdios de artistas. Tenho meus alunos engajados, como artistas profissionais em seus estúdios, recebendo críticas combinadas com observação rigorosa, enquanto questionam por que estão fazendo e qual é a sua arte, contribuindo para uma conversa mais ampla. Meu estúdio e sala de aula atualmente não se fundem em uma experiência física porque estão em duas cidades diferentes. Mas deixo meus alunos cientes da minha prática criativa e projetos que desenvolvo por meio de palestras e apresentações. Em instituições anteriores onde ensinei, meus alunos fizeram parte da minha prática de estúdio, trabalhando como pesquisadores e assistentes de estúdio. Alguns dos meus colegas são artistas e professores, outros são arte educadores dedicados. Alguns de meus colegas dão aulas introdutórias e aulas transdisciplinares, outros não.

TR: Quanto ao seu papel como professora em meio à pandemia causada pela Covid-19, o que mais mudou? Você pode nos contar um pouco sobre como eram suas aulas antes da pandemia? Quais as dificuldades no ensino de disciplinas em que a prática e o contato entre os alunos estão sendo mediados pelas tecnologias? Como os alunos reagiram a essa situação, como estão lidando com o isolamento social?

AS: Ensinar escultura é um fazer prático, de lidar com o espaço e as vezes com experiências imersivas. Antes da pandemia, os debates críticos eram fundamentais para as aulas, com a pandemia, tornaram-se ainda mais centrais para as aulas ministradas por vídeo-conferência. O último semestre foi agravado pelo fato de que nosso

departamento de escultura estava se mudando e devido ao Covid-19 foi adiado até a metade do semestre, de modo que os alunos não tinham estúdios para trabalhar e mesmo os cursos sendo listados como um curso híbrido.

Criei projetos voltados para a terra - arte e performance, sugerindo para alunos trabalhar ao ar livre, com objetos encontrados e performance, além disso havia um forte enfoque nas aulas de história da escultura, na escultura contemporânea e um enfoque no discurso da documentação. Descobri que ministrar seminários online na pós-graduação em belas artes era relativamente bem-sucedido em termos de discussão, mas era difícil ver os detalhes materiais dos projetos. Descobri que os alunos ficavam muito ansiosos para participar, mas com frequência sofriam de depressão, precisando de dias de descanso.

Criei projetos voltados para a terra - arte e performance, sugerindo para alunos trabalhar ao ar livre, com objetos encontrados e performance, além disso havia um forte enfoque nas aulas de história da escultura na escultura contemporânea e um enfoque no discurso da documentação. Descobri que ensinar on-line para meus seminários na pós-graduação em belas artes era relativamente bem-sucedido em termos de discussão, mas era difícil ver os detalhes materiais de seus projetos. Descobri que os alunos ficavam muito ansiosos para participar, mas também, com frequência, sofrem de depressão, precisando de dias de folga.

TR: Observando suas obras de instalações que envolvem projeções, esculturas em espaços públicos e também sua participação em residências artísticas, como tem sido para você produzir em meio ao isolamento social? Quais são os desafios e dificuldades que você encontrou em seu processo criativo?

AS: Tenho trabalhado em várias exposições, em museus, durante a pandemia, então a possibilidade de estar em meu estúdio com mais frequência tem sido bastante produtiva. Os pedidos de materiais e suprimentos estão demorando mais, pois certos materiais não estão sendo produzidos em grandes quantidades ou estão com escassez de suprimentos - como os acrílicos. Também tem sido difícil não ter ajuda disponível no meu estúdio para trabalhar.

TR: Você está desenvolvendo alguma produção neste período de isolamento? Se sim, você pode nos contar um pouco sobre o trabalho e nos mostrar algumas imagens?

AS: Estou trabalhando em uma exposição individual - *Surmatants (Mars Rising)* para o *Mattress Factory* Museu de Arte Contemporânea em *Pittsburg - Pensilvânia*. Esta será uma instalação de mídia imersiva em colaboração com o compositor contemporâneo nova-iorquino Jesse Gelaznik e a trupe de dança *Tamburitzan*. Recentemente terminamos de filmar o componente de vídeo multicanal para a instalação, baseada na experiência pandêmica e na obra *A dança Macabra* de Bernt Notke.⁷

⁷ A Dança Macabra é uma pintura onde um grupo de pessoas dança envolta de túmulos. Essa obra foi realizada pelo pintor alemão Bernt Notke, no final do século XV, na capela de São Nicolau na Estônia. Fonte: <https://brewminate.com/danse-macabre-the-medieval-dance-of-death/>.

À seguir, algumas imagens do trabalho mencionado, enviadas pela entrevistada.



Fig. 3 e 4 - imagens da obra Dança Macabra. 2020. Fonte: Arquivo da entrevistada.



Fig. 5 - imagens da obra Dança Macabra. 2020. Fonte: Arquivo da entrevistada.