

Verão de 2020-2021 | ano 16 | N. 23
Centro de Artes
Universidade Federal do Espírito Santo



farot

farol

Biblioteca Setorial do Centro de Artes – Universidade Federal do Espírito Santo

FAROL – Revista do Programa de Pós-graduação em Artes. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Artes – número 23 – Vitória : Centro de Artes/UFES, verão 2020-2021.

Semestral

ISSN 1517 - 7858

1.Artes – Periódicos . 2. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Artes.

CDU 7 (05)

farol

Verão 2020/2021- número 23, ano 16
Centro de Artes – Universidade Federal do Espírito Santo

ISSN: 1517 - 7858

SUMÁRIO

7 Apresentação

ENSAIO

- 10 Revisiting Black Mountain College: Teaching to Transgress
Dorothee Richter

SEÇÃO TEMÁTICA

- 27 Apresentação da seção temática
Stela Sanmartin
Regina Johas
- 30 Um breve relato sobre o Ateliê Fidalga e o Projeto Fidalga
Sandra Cinco
Albano Afonso
- 37 Residência artística: de ambiente de produção e difusão das práticas artísticas contemporâneas, ou acerca da formação artística e das necessidades de resistência e persistência da pesquisa e experimentação
Marcos Moraes
- 55 Ressignificações contemporâneas dos imaginários racializados nas artes visuais
Daniel Meirinho
- 71 Modos de ser Menina: as ficções sociais na cultura visual e na escola
Larissa Zanin
Maria Tereza Aigner Menezes
- 84 Fecha os olhos e vê
Beth Moysés
- 102 O guardião da vila de Lapinha da Serra
Alexandre Romariz Sequeira

ENTREVISTAS

- 114 com Graziela Kunsch, Jorge Menna Barreto e Fábio Tremonte
Regina Johas

ARTIGOS

- 154 Curadoria Online de Videodanças: um pas de deux entre atores humanos e não-humanos
Sarah Ferreira

- 165 Monet, Tecnologias ópticas e Antropoceno: oscilações entre arte e ciência
Ruy César Campos Figueiredo

- 176 Bienal 12 Online: considerações sobre estratégias de mediação em tempos de pandemia
Rittieli Quaiatto

- 188 Processos educacionais nos museus de arte contemporânea: da mediação cultural à prática artística
Elisa de Noronha Nascimento
Louise Palma

- 198 Cotidiano, corpo e processos de subjetivação na espiral poética de Rubiane Maia
Lindomberto Ferreira Alves

TRADUÇÃO

- 212 Revisitando Black Mountain College. Ensinando a Transgredir
Dorothee Richter
Tradução de Regina Johas

- 228 **NORMAS DE PUBLICAÇÃO**

Apresentação

Os trabalhos de produção, edição e divulgação de conhecimento especializado estão no cerne das disputas e atritos que marcam essas primeiras décadas do século XXI. Compreender como conhecimentos nascem no interior das academias se tornou algo tão necessário e extenso quanto a tarefa de fazer com que os frutos de pesquisas cheguem à sociedade. O aumento do questionamento público sobre os saberes científicos é relativo à distância que as ciências construíram entre os pesquisadores e o mundo externo aos muros das universidades.

Não deveria ser surpreendente, então, que os últimos anos tenham apresentado um maior e generalizado acesso aos periódicos comprometidos com a avaliação e divulgação de boas pesquisas. Tal cenário é mais evidente com relação às ciências duras, mas não deixa de impactar as humanidades. No caso das artes, essa situação é mais sensível, pois falamos de uma área com especificidades que exigem não apenas a apresentação de resultados, mas de processos comunicativos, expressivos, estéticos, conceituais e linguísticos. O cenário se torna mais complexo.

Não seria exagero afirmar que a consciência temporal desse novo século se iniciou apenas no ano de 2020. Fatos históricos capazes de evidenciar as condições humanas em escala global não são corriqueiros. A conjuntura decorrente desses fatos faz emergir problemas e discussões que devem ser enfrentados sem a possibilidade de sua negação.

No nosso caso, cotidiano, arte e educação se mostram como eixos cruzados em pontos-chave que podem não apenas sustentar como impulsionar a melhor compreensão, aceitação e relação entre os agentes da arte: público, artistas, pesquisadores, instituições, etc. Nesse sentido, a Farol 23, em sua seção temática, organizada por **Stela Sanmartin** e **Regina Johas**, traz as reflexões e processos dos artistas e educadores **Sandra Cinco**, **Albano Afonso**, **Marcos Moraes**, **Daniel Meirinho**, **Larissa Zanin**, **Maria Tereza Aigner Menezes**, **Beth Moysés** e **Alexandre Romariz Sequeira**. Em continuidade aos trabalhos desenvolvidos por esses nomes, inauguramos a nossa seção de entrevistas, na qual Regina Johas conversa com os artistas **Graziela Kunsch**, **Jorge Menna Barreto** e **Fábio Tremonte**.

Já em nossa seção de artigos, **Sarah Ferreira** realiza o trançado de dança contemporânea, filosofia e tecnologia, em “Curadoria Online de Videodanças: um *pas de deux* entre atores humanos e não-humanos”. **Ruy Cezar Campos Figueiredo**, em “Monet, tecnologias ópticas e antropoceno: oscilações entre arte e ciência”, atravessa tempos e climas, numa reflexão levada pelo vento e por cabos de fibra ótica.

Rittieli Quaiatto, em “Bienal 12 online: considerações sobre estratégias de mediação em tempos de pandemia”, analisa as possibilidades de exibição e construção de diálogo com o público de exposições em contexto inédito e atualíssimo. Dentro dessa linha, **Elisa de Noronha Nascimento** e **Louise Palma** movimentam o debate sobre a viragem educacional e suas complexidades com relação à exibição de arte contemporânea, em “Pro-

cessos educacionais nos museus de arte contemporânea: da mediação cultural à prática artística”. No encerramento da seção, **Lindomberto Ferreira Alves** nos fala sobre os eixos agenciados por um fazer performático, em “Cotidiano, corpo e processos de subjetivação na espiral poética de Rubiane Maia”.

O ensaio que abre esta edição, e que foi traduzido por Regina Johas, é de autoria de **Dorothee Richter**, professor de Curadoria Contemporânea na Universidade de Artes de Zurique. Em “Revisitando Black Mountain College. ensinando a transgredir”, Richter costura muitos dos temas e discussões presentes nos demais trabalhos desta edição: cotidiano, cultura colaborativa, arte e educação, experimentação, processos dialógicos, comunicação e linguagens.

Nossos agradecimentos a todas e a todos que trouxeram suas contribuições para a realização desta nova edição da **Revista Farol**. Com a ratificação do compromisso de apresentar e alimentar os debates na área de artes, convidamos a todos a compartilharem das pesquisas apresentadas nestas páginas.

Editores
Verão 2020/2021

ENSAIO

REVISITING BLACK MOUNTAIN COLLEGE. TEACHING TO TRANSGRESS

Dorothee Richter

University of the Arts Zurich (ZHdK)

Professor in Contemporary Curating at University of the Arts Zurich (ZHdK). Head of Postgraduate Program in Curating at University of the Arts Zurich. She is co-founded with Susanne Clausen the "Research Platform for Curating, Practice-Based Doctoral Programme" a collaboration of the Postgraduate Programme in Curating and the Department of Fine Arts, University of Reading, now the PhD in practice in curating. Richter was artistic director of the Künstlerhaus Bremen, where she curated a discursive programme based on feminist issues, urban situations, power relation issues, and institutional critique. She has worked as a curator, curating a Fluxus Festival at Cabaret Voltaire, curating a programme at the Museum Baerengasse / Gasthaus zum Baeren in Zurich, the White Space in Zurich, and at the moment the On Curating Project Space also in Zurich. .

Every art university wants to give its graduates the greatest opportunities after graduation, as artists, curators, actors, conductors, musicians, designers, filmmakers, or dancers. How to get from A to Z in this project is based on the respective creativity concept. Do you want to equip the students with management knowledge in order to pave their way into the creative industries? Do you want to provide them with expertise in their field, or is critical thinking required above all, as well as the ability to cooperate that enables students to survive in an extremely complex world?

In the following argumentation, I want to emphasize the historical moment of the renewed contemporary interest in other forms of knowledge production. So, the wish to install new forms of learning and teaching seems sometimes to be fueled by the idea of a shortcut, to get to innovative results, but without deep changes in organisations. The intensive work on structures and attitudes could be circumscribed somehow. Of course, this reminds us of *The New Spirit of Capitalism*,¹ the theoretical attempt to grasp the neoliberal reorganisation of work, without reorganising where the profit is going.

So, to understand what other forms of knowledge production in contemporary universities might entail, I would like to have a look at historical positions and movements that struggled for new perspectives in art and education.

The fascination today with Black Mountain College consists in the fact that a kind of wild knowledge developed, conceivably far away from ECTS points, fixed timetables, and curricula—that the artists and students presented there worked together enthusiastically, in unlikely and free constellations. They understood teaching and learning as collaborative proces-

1 Luc Boltanski and Eve Chiapello, *The New Spirit of Capitalism*, trans. Gregory Elliott 2 (London: Verso Books, 2005).

ses; they cultivated, cooked, and ate together; they talked and lived together. The situation was certainly hierarchical, however, and only wealthy students could afford to attend the college. The admission of African-American students was a major exception at Black Mountain College. Gender differences definitely existed, but in some respects were also questioned, since a relative freedom to follow what one wanted was available.²

I therefore see it as symptomatic that, after the Europe-wide process of schooling and standardisation, there is a desire for free, wild thinking and wild action. One can classify our project to revisit Black Mountain College as typical for the situation today.³

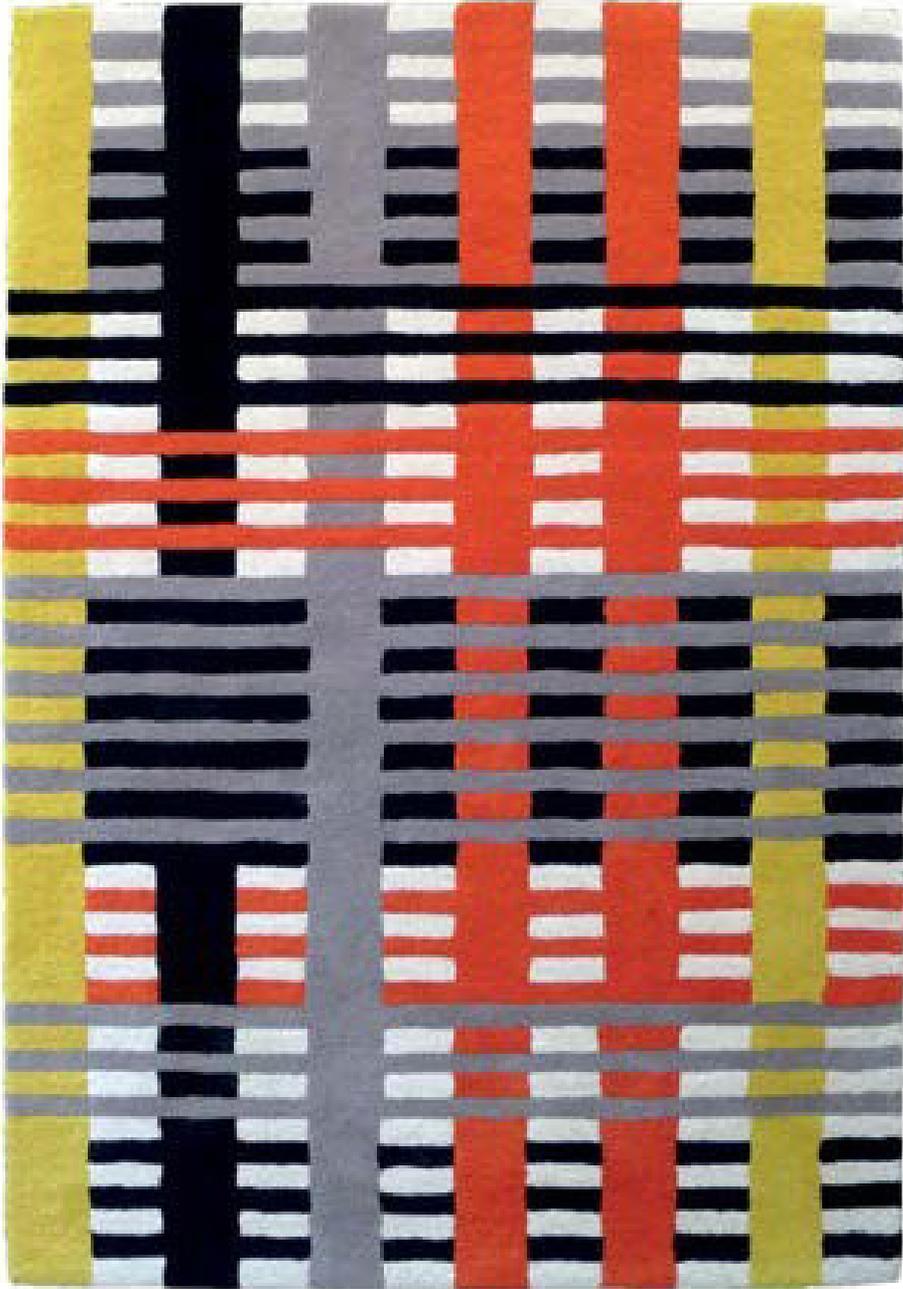
As it happens, the very reason for founding a new school for further education was that the founders John Andrew Rice, Theodore Dreier, Frederick Georgia, and Ralph Lounsbury were controversially dismissed as faculty from Rollins College for refusing to sign a loyalty pledge.⁴ The disobedient colleagues together developed a concept for the new Black Mountain College, founded on three cornerstones: “complete democratic self-rule, extensive work in the creative arts, and interdisciplinary study.”⁵ I would therefore argue that a disobedient attitude is inscribed in the myths and the ideological settings of Black Mountain College.

2 See also video clips: <https://www.widewalls.ch/black-mountain-college/>, accessed Feb. 1, 2019.

3 The the Bologna declaration was signed by education ministers from 29 European countries in 1999. see https://en.wikipedia.org/wiki/Bologna_Process

4 See Jennifer M. Ritter, “Beyond Progressive Education: Why John Andrew Rice Really Opened Black Mountain College,” *Rollins Undergraduate Research Journal* 5, no. 2 (Fall 2011), accessed Feb. 1, 2019, <https://scholarship.rollins.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=rurj>.

5 William C. Rice, introduction to “Black Mountain College Memoirs,” by John Andrew Rice, *The Southern Review* 23, no. 5 (1989): 569, here quoted from Ritter, “Beyond Progressive Education.”



1926 as sketch wall carpet by Anni Alber

IMMACULATE HEART COLLEGE ART DEPARTMENT RULES

- Rule 1 FIND A PLACE YOU TRUST AND THEN TRY TRUSTING IT FOR A WHILE.
- Rule 2 GENERAL DUTIES OF A STUDENT:
PULL EVERYTHING OUT OF YOUR TEACHER.
PULL EVERYTHING OUT OF YOUR FELLOW STUDENTS.
- Rule 3 GENERAL DUTIES OF A TEACHER:
PULL EVERYTHING OUT OF YOUR STUDENTS.
- Rule 4 CONSIDER EVERYTHING AN EXPERIMENT.
- Rule 5 BE SELF DISCIPLINED. THIS MEANS FINDING SOMEONE WISE OR SMART AND CHOOSING TO FOLLOW THEM.
TO BE DISCIPLINED IS TO FOLLOW IN A GOOD WAY.
TO BE SELF DISCIPLINED IS TO FOLLOW IN A BETTER WAY.
- Rule 6 NOTHING IS A MISTAKE. THERE'S NO WIN AND NO FAIL. THERE'S ONLY MAKE.
- Rule 7 The only rule is work.
IF YOU WORK IT WILL LEAD TO SOMETHING.
IT'S THE PEOPLE WHO DO ALL OF THE WORK ALL THE TIME WHO EVENTUALLY CATCH ON TO THINGS.
- Rule 8 DONT TRY TO CREATE AND ANALYSE AT THE SAME TIME. THEY'RE DIFFERENT PROCESSES.
- Rule 9 BE HAPPY WHENEVER YOU CAN MANAGE IT. ENJOY YOURSELF. IT'S LIGHTER THAN YOU THINK.
- Rule 10 "WE'RE BREAKING ALL OF THE RULES. EVEN OUR OWN RULES AND HOW DO WE DO THAT? BY LEAVING PLENTY OF ROOM FOR X QUANTITIES." JOHN CAGE

HELPFUL HINTS: ALWAYS BE AROUND. COME OR GO TO EVERYTHING. ALWAYS GO TO CLASSES. READ ANYTHING YOU CAN GET YOUR HANDS ON. LOOK AT MOVIES CAREFULLY OFTEN. SAVE EVERYTHING-IT MIGHT COME IN HANDY LATER.
THERE SHOULD BE NEW RULES NEXT WEEK.

Already the theorist whose ideas inspired BMC, John Dewey, mentioned in *Art as Experience* in 1934⁶ that he considered participation, not representation, the essence of democracy. He also insisted on the harmony between democracy and scientific methods: an ever-expanding and self-critical community of inquiry. As Jesse Goodman remarks, this has far-reaching consequences: “Drawing upon the thinking of John Dewey and recent critics of schooling and society, this paper argues for viewing education as a vehicle for critical democracy. From this perspective, schools are seen as forms for cultural politics that reflect, mediate, and potentially transform the societal order within which they exist.”⁷ The notion of democracy appeared to be quite radical, being very advanced for the time; however, from a contemporary viewpoint, equality was positioned as the equality of white men.

The other important inspiration for experiments at Black Mountain College came from ideas originating in the experimental art and architecture university of Bauhaus. The Bauhaus University was closed in 1933; the German fascists understood very well that the concern for better future living conditions for a diversity of people was not part of their cultural agenda. In addition, some lecturers had to flee Germany due to political or so-called “racial” reasons (whatever the Nazis understood as “race”). Overnight between November 9 and November 10, 1938, in an incident known as *Kristallnacht*, Nazis in Germany torched synagogues, vandalized Jewish homes, schools, and businesses, and killed close to 100 Jews.⁸ After years of su-

ppression, severe persecution now started, and some German Jewish intellectuals managed to leave Germany in time, because after 1938 even this became illegal.

So, from the beginning, policies inside and outside of the art institution influenced the beginning of Black Mountain College. One of the most surprising and often neglected outcomes of this horrible development is that in Tel Aviv one can find typical Bauhaus buildings. Emily J. Levine names as German Jewish refugees in the US: “Anni and Josef Albers, as well as their colleague Xanti Schawinsky, former student of Oskar Schlemmer, psychoanalyst Fritz Moellenhoff, and director of the Cologne Opera, Heinrich Jalowetz, for whom Arthur Schoenberg sent a letter of recommendation from Los Angeles. (Wives were also in tow, usually as poorly paid as they were highly trained in literature and the arts.)”⁹ In the first years, Josef Albers could

out by SA paramilitary forces and civilians throughout Nazi Germany on 9–10 November 1938. The German authorities looked on without intervening. The name *Kristallnacht* (“Crystal Night”) comes from the shards of broken glass that littered the streets after the windows of Jewish-owned stores, buildings and synagogues were smashed. Jewish homes, hospitals and schools were ransacked as the attackers demolished buildings with sledgehammers. The rioters destroyed 267 synagogues throughout Germany, Austria and the Sudetenland. Over 7,000 Jewish businesses were damaged or destroyed, and 30,000 Jewish men were arrested and incarcerated in concentration camps [British historian Martin Gilbert wrote that no event in the history of German Jews between 1933 and 1945 was so widely reported as it was happening, and the accounts from foreign journalists working in Germany sent shockwaves around the world. The *Times* of London observed on 11 November 1938: “No foreign propagandista bent upon blackening Germany before the world could outdo the tale of burnings and beatings, of blackguardly assaults on defenseless and innocent people, which disgraced that country yesterday.” See: <https://en.wikipedia.org/wiki/Kristallnacht>.

⁹ Emily J. Levine, *From Bauhaus to Black Mountain: German Émigrés and the Birth of American Modernism*, in *Los Angeles Review of Books*, accessed Sept. 1, 2018, <https://lareviewofbooks.org/article/bauhaus-black-mountain-ger>

⁶ John Dewey, *Art as Experience* (New York: Minton, Balch & Company, 1934).

⁷ Jesse Goodman, “Education for Critical Democracy,” *Journal for Education* 171, no. 2, *Language Culture and Schooling*, Boston University, Boston (1989): 88.

⁸ *Kristallnacht* or the *Night of Broken Glass*, also called the *November Pogrom(s)*, was a pogrom against Jews carried

not speak English, and Anni Albers acted as his translator, which might signify the situation women found themselves in at the College.

How to deal with students, how to project a utopian horizon, concepts which inform an attitude as teacher or student that could be thought of as interpellation. This term coined by Louis Althusser implies that the way a subject is addressed has a deep impact on the formulation (or production) of his/ her subjectivity. Insofar as any pedagogical input would have far-reaching consequences, it influences the construction of subjectivity, the relation between singularities and communities, an understanding of gender roles, and so forth. This could, of course, also be argued from Foucault's theoretical perspective, as he sees that the control function is internalized as a main feature of the scopic regime of modernity. Emancipatory education and emancipatory cultural production would embrace diversity, would question their own paradigms, would ask for equality—notwithstanding that certainly at Black Mountain College, for example, no such thing as gender equality existed, or that the students were white, with one exception, or that, of course, a hierarchical situation existed. Even so, the situation opened up, and many unspoken or outspoken concepts of an institution or genre boundaries were called into question. Yet, from Black Mountain College onwards, (and, of course, this is an arbitrary beginning of new approaches to education), the seed of radical education flourished, and I want to follow up quickly on some of them to position our contemporary longing for other learning experiences.

As a very influential figure, Robert Buckminster Fuller is repeatedly mentioned; he experimented with geodesic domes on the basis of a

human-environment ecosystem. As he had dedicated his life to finding new solutions for humanity, he must have been an impressive person. In addition, the short engagements of John Cage as a summer lecturer at Black Mountain College proved to be important. Emma Harris informs us: "Despite his lack of students, for Cage the summer was significant. Robert Rauschenberg had returned in the summer of 1951 with Cy Twombly and remained through the 1952 summer. Rauschenberg's all-white paintings which Cage first viewed that summer were inspiration for his reputation-breaking silent piece 4'33" which is dedicated to Black Mountain student Irwin Kremin and which was first performed by David Tudor on August 29, 1952 at the Maverick Concert Hall in Woodstock. New York."¹⁰

Another most mysterious and most influential incident turned out to be the performance of Theater Piece No. 1 of 1952 by Cage, and while stories about the event differ, it is clear that many teachers were involved and some random system was used to perform it.¹¹ Especially because there is no photographic documentation of the enactment, Theater Piece developed into a legendary myth.¹²

In the following years, John Cage decidedly influenced New Music and Fluxus and other neo-avant-garde movements. In his later position as a lecturer at the New School of Social Research in New York, major Fluxus artists were students in his classes. Fluxus means not only event scores and editions, but also a complete

¹⁰ Mary Emma Harris, "John Cage at Black Mountain: by Mary Emma Harris A Preliminary Thinking," *Journal of Black Mountain College Studies* 4, accessed Mar. 31, 2019, <http://www.blackmountainstudiesjournal.org/volume-iv-9-16/mary-emma-harris-john-cage-at-black-mountain-a-preliminary-thinking/>.

¹¹ Levine, *From Bauhaus to Black Mountain*.

¹² See also the description in the article "Black Mountain: Pedagogy of the Hinge" by Steven Henry Madoff in this issue.

man-emigres-birth-american-modernism/#.

change of paradigms concerning production (in groups or collaborations), distribution (bypassing the gallery system and museums and doing events at auditoriums, at smaller spaces, in the public space and distributing editions through a “mail-order Flux house”), and reception (also in groups, or as mass editions). Furthermore, in many cases the position and therefore the projected image of the artist and the public was completely transformed, as the audience was invited or even forced to participate, which signifies, of course, a completely changed interpellation of the audience. Along these lines of re-reading all positions, one obvious outcome is an entirely changed idea of learning and education. This transgression was enabled by using notation to describe events; these scores made it possible to use everything as material. The following examples demonstrate this:

Event score by Fluxus artist Eric Andersen:
1961 Opus 9
Let a person talk about his/ her ideal(s).

Or, by Yoko Ono, an edition for which she pierced a little hole into cardboard, which was called *A Hole to See the Sky Through*, or Fluxus artist Robert Filliou with this poetic piece from: *Whatever I say is irrelevant if it does not incite you to add up your voice to mine*.

The well-known book by Robert Filliou, *Teaching and Learning as Performing Arts* by Robert Filliou, and *the Reader if he wishes*, with the participation of John Cage, Ben Patterson, George Brecht, Allen Kaprow, Marcelle, Vera and Bjoessi and Karl Rot, Dorothy Iannone, Diter Rot, Joseph Beuys. It is a Multi-book. The space provided for the reader's use is nearly the same as the author's own.¹³ This signifies an emphasis on

¹³ Usually quoted as: Robert Filliou, *Teaching and Learning as Performing Arts*, Koeln, New York, republished in 2014. The whole book is in German and English, and between the section of each language is space on each page for the

the reader as an active contributor, in the way Roland Barthes¹⁴ later describes in the death of the author that an active part of constructing a narrative is on the side of the reader, and in the way he sees writing as a process that is embedded in a broad discourse. The notion of the single author is an invention of modernity.¹⁵ In Robert Filliou's artistic approach, it is notable that he also invited the children of some of the Fluxus artists to contribute, mixing up the position of scholar and teacher, or of subjects and objects of pedagogy. And in our context, it is important to note that he included political statements, like the article on street fighting, in which he draws parallels from the Resistance against the Nazi Regime to protests against racial discrimination in the US to students' revolts in Europe.¹⁶

He shares this attitude, which meanders between politics and aesthetics, with many radical pedagogues, like, for example, Sister Corita Kent, a nun, activist, and artist who was affilia-

reader to become an active contributor. “Lehren und Lernen als Aufführungskünste von Robert Filliou und dem Leser, wenn er will. Unter Mitwirkung von John Cage, Benjamin Patterson, George Brecht, Allen Kaprow, Marcelle, Vera und Bjoessie und Karl Rot, Dorothy Iannone, Diter Rot, Joseph Beuys. Dies ist ein Multibuch. Der Schreibraum des Lesers ist beinahe so umfangreich, wie der des Autors,” also known as *Teaching and Learning as Performing Arts* by Robert Filliou, and *the Reader if he wishes*, with the participation of John Cage, Ben Patterson, George Brecht, Allen Kaprow, Marcelle, Vera and Bjoessi and Karl Rot, Dorothy Iannone, Diter Rot, Joseph Beuys. It is a Multi-book. The space provided for the reader's use is nearly the same as the author's own.”
14 Roland Barthes, “The Death of the Author,” *Image, Music, Text*, trans. Stephen Heath (New York: Hill & Wang, 1977).

15 « La mort de l'auteur » is an article that was first published in English under the title “The Death of the Author (en),” *Aspen Magazine*, n° 5/6, 1967, then in French in 1968 in issue 5 of the journal *Mantéia*, based in Marseille and close to *Tel Quel*. The article was then published as part of the anthology, *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV*. See https://fr.wikipedia.org/wiki/Roland_Barthes, accessed Sept. 24, 2018.

16 Filliou, *Teaching and Learning as Performing Arts*, p. 208 German version, p. 209 English version.

ted with Black Mountain College. A list of “Some Rules for Students and Teachers,” was first attributed to John Cage, but was later discovered as being written and printed by Kent. It was developed as part of a project for a class she taught in 1967-68, and only the last rule was added by Cage. I will just quote two of the rules: “RULE SIX: Nothing is a mistake. There’s no win and no fail, there’s only make.” (Sister Corita Kent) And the last rule added by John Cage: “RULE TEN: We’re breaking all the rules. Even our own rules. And how do we do that? By leaving plenty of room for X quantities.” Again, for Kent, the connection of art, social justice, and political slogans was evident, especially in her later years. Her involvement in politics and her disagreement with the Catholic Church led her to leave the convent and to found a free community. Her work is today conceived in the realm of feminist positions and is shown at women’s museums.

New forms of learning spread in art and philosophy contexts; like in the beginning of the century when workers engaged in self-education, now student groups read and discussed Marx and Hegel in self-organized seminars. Since the student revolts in the West around 1968, female students demanded to not only just participate in fights on general human rights, but they also understood their position as involved in a power struggle. Gender was observed as a construction of exclusion. Demands by women to equal rights were based on different theoretical notions, which combined psychoanalytic approaches (Freud and Lacan) with post-Marxist positions and theories of power (Foucault) in order to develop new theoretical constructions, like those by Luce Irigaray, Judith Butler, and Julia Kristeva.

In Italy, “Diotima” was founded in 1975 in Milan by philosophers (Luisa Murano and others), a group of feminists who started to have discussions and publish together. This

took place in the context of the “Libreria delle donne di Milano.”

At the core of their concept is a theory of a politics of relations between women, which they called *affidamento* (Italian: to confide in one another). In the practice of *affidamento*, women confer authority and power on each other. This policy leads to a new “symbolic order” in their view, which can only arise, however, if the relationship with the mother is valued as the first relationship. Of course, this position was rejected by other feminists who thought of this approach as too essentialist, especially since the notion of a symbolic order, which draws on Lacanian theory, excludes “women” as subjects from any symbolic order. So, the symbolic order as such and the non-existing female position determine each other. And just to avoid misunderstandings, this is of course a statement that fundamentally critiques patriarchy, and the symbolic order of patriarchy. Women are seen as per definition as a crossed-out subject as a counterpart to male subjectivity, which defines patriarchal society. Nevertheless, the idea of *affidamento* was brought back into the cultural realm by British feminists in recent years in London (Helena Reckitt, Irene Revell, and Lina Džuverović) in the arts, who have based their recurrent reading groups on this notion. The group operates between a public and a non-public, hidden, private event and discusses the intersection of different modes of suppression and subalternity. Undoubtedly, the notion of *affidamento* informs an (oppositional) attitude in the current symbolic order and therefore strengthens the position of “women.” Of course, the idea of *affidamento* also proposes that women organize systems of support for each other, which again would change a teacher-scholar relationship. In this example, it became obvious that the question of power lurks beneath any reformulation of pedagogy. In

LIBRERIA delle DONNE di MILANO



the concept around *affidamento*, the actual differences in access to power are acknowledged; the preconception of any act would be to agree on the idea that women should especially focus on supporting other women, which, of course, also mimics the existing old boy networks.

Like in the example of *affidamento*, the practice of a theory and the theory of a practice became extremely close in the discussions around education and the access to the arts. In 1987, the publication by Jacques Rancière, *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* (original title *Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, published in 1987), became an important reference for intellectuals and artists. Disguised as a novel, Rancière argues for learning as a process of opening spaces for the development of skills and abilities; the “schoolmaster” gives way to others to use the space made available through his ignorance. For Rancière, emancipation becomes a political act of affirming and awakening the equal intelligence of all people. As a post-Marxist, he is convinced that all men have equal intelligence, and he follows the notion that under favorable conditions, all men and women would have the possibility of producing valuable

cultural artifacts and intellectual concepts. As you can see, this idea would not be applicable to grades in education. In Rancière’s view, the fixation of a social order is always part of the police order. The fight between different social groups over the possibility of participating in social processes, in aesthetics, in the distribution of the sensible, is part of an ongoing political process. Dissent with the police order would be always the basic component of any political process. This would imply a deep change in any institution that would be willing to embrace new forms of knowledge production.

In my subjective genealogy of pedagogical concepts, which are related to contemporary arts and (art) education, bell hooks is an important voice in recent discussions. As an African American feminist literary scholar, she advocates feminist, class-transgressing, and anti-racist approaches. The intersectionality of different layers of oppression come together in the specific situation of the addressee. Somehow surprisingly, her notion of resistance is based on the concept of love, which was emphasized even more in later years. In 1994, she wrote: “The academy is not paradise. But learning is a place where paradise can be created. The classroom,

with all its limitations, remains a location of possibility. In that field of possibility we have the opportunity to labor for an openness of mind and heart that allows us to face reality even as we collectively imagine ways to move beyond boundaries, to transgress. This is education as the practice of freedom.”¹⁷ In this approach, the attitude of the teacher/professor once again plays a major role; if the counterpart of a pedagogical situation is treated with respect and care, the encounter allows development. Her approach also operates on the precondition of a complicity between teachers and students, as the access to higher education for black students was not a given at all. Black and or female students (or in the most difficult case, black female students) would not have the same assurance that the institution of higher education is his/her given privilege, and he/she would need somebody to encourage and side with him/her. This might enable you to see the constructive character of all institutional rituals, because only if you are able to see your right to be there can you utter your concerns and demands and strive for the power in the system. In the new neoliberal reconfiguration of universities with short-term contracts for all lecturers and professors, this right is not a given for the teaching staff either, let alone for the students. Again, to implement more democratic systems in teaching/learning, the preconditions must be also revised.

When Jacques Derrida travelled to US universities on a lecture tour, he felt the urgency to formulate the programmatic “university without conditions,” based on the impressions from this trip; it is a model he positioned in 2002 against contemporary universities that work hand in hand with industries, be it in connection with

¹⁷ bell hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (New York: Routledge, 1994), 14.

technical innovations or, I take the liberty to add, anything that might be called creative industries. In his words, he demands the positioning of a university in resistance to “economic powers (to corporations and to national and international capital), to the powers of the media, ideological, religious, and cultural powers, and so forth – in short, to all the powers that limit democracy to come.”¹⁸

From his viewpoint, it is important to claim the free space that a university can provide, without the idea of immediate utilization. A close relation to companies will not offer the freedom of scientific research. In the end the way into societal relevance, defined by a society in flux, with different parameters could be seen as being of major importance.

The social is related to the personal through the figure of the professor. Derrida insists on a specific attitude on the part of the professor. For him, the word “profess,” with its Latin origin, means to declare openly, to declare publicly: “The declaration of the one who professes is a performative declaration in some way. It pledges like an act of sworn faith, an oath, a testimony, a manifestation, an attestation, or a promise, a commitment. To profess is to make a pledge while committing to one’s responsibility.

¹⁸ Jacques Derrida, “The Future of the Profession or the University without Condition (thanks to the ‘Humanities’, What Could Take Place Tomorrow),” in Tom Cohen, ed., *Jacques Derrida and the Humanities: A Critical Reader* (Cambridge: Cambridge University Press, 2002), 26. “Consequence of this thesis: such an unconditional resistance could oppose the university to a great number of powers, for example to state powers (and thus to the power of the nation-state and to its phantasm of indivisible sovereignty, which indicates how the university might be in advance not just cosmopolitan, but universal, extending beyond worldwide citizenship and the nation-state in general), to economic powers (to corporations and to national and international capital), to the powers of the media, ideological, religious, and cultural powers, and so forth – in short, to all the powers that limit democracy to come.”

Feminist Duration Reading Group, Unwritten Rules

Refer to the text.

We are not here necessarily to advocate for these positions, but to explore them and their current resonance and the difference in context between now and then.

Try not to show off about how much you know.

This is about learning and exploring, together.

Screen during a talk
by Helena Reckitt

To make profession is to declare out loud what one is, what one believes, what one wants to be, while asking another to take one's word and believe this declaration."¹⁹ This could, of course, be interpreted in many ways: the duty to position oneself politically, to commit to teaching/learning as a shared process, to be reliable, and to be available for answers.

The drive, the urgency we feel to re-evaluate teaching and learning is not only a symptom for the Europe-wide process of schooling and standardization. The situation nowadays is often described as a post-democracy and as a post-facts era; elections are manipulated by Whatsapp or Facebook in the US and in Brazil, meaning making algorithms are working, unseen and untraceable, but what they spread are ideological construc-

tions based on images and texts. This works, even if the messages as such might be highly absurd.

This implies a reformulation of the public sphere. A public sphere can be seen as the moment of articulated conflicts between interests; this cannot happen anymore when the conflicts are disguised, when they are hidden behind a screen of impenetrable post-facts and disguised interests. Along these lines, Bernard Stiegler claims that extensive TV consumption creates a globally synchronized hallucination. One might see this as hegemonic pedagogy that influences all addressees, everyone with access to a computer. These hallucinations are also locally loaded; they are pushed to reinstall reactionary forces. The reactionary connotations differ insofar as they reinstall national discourses related to the respective country. The outcome is undoubtedly an emotionalized, pathetic post-factual meaning-making machinery with very extreme

¹⁹ Derrida 2002 "The Future of the Profession or the University without Condition," 31–32.

Towards A Transversal Pedagogy The Silent University Principles and Demands:

1. Everybody has the right to educate.
2. Immediate acknowledgement of academic backgrounds of asylum seekers and refugees.
3. Acting knowledge without language limitations.
4. Acting knowledge without legal limitations.
5. Participatory modes of usership.
6. Artistic pedagogical practices need to be emancipated from commonly used terminologies such as "projects" and "workshops".
7. Pedagogic practices must be based on long-term engagement, commitment and determination.
8. We act in solidarity with other refugee struggles and collectives around the world.
9. Extra-territorial, trans-local knowledge production and conflict urbanism must be priorities.
10. Decentralized, participatory, horizontal and autonomous modality of education, instead of centralized, authoritarian, oppressive, and compulsory education.
11. Acting beyond limitations of border politics.
12. Adhocracy instead of bureaucracy.
13. Action Knowledge can only be produced through assemblage methods.
14. Revolution of decolonising pedagogies.



political effects in countries around the world. That is why we, as group of people (students/teachers) should install cells—cells of friendship, of a sisterhood/brotherhood. Perhaps the university could be place where this can sometimes happen. It is not by chance Derrida considers democracy the place where “everyone is able in the same way to be quite different.”²⁰

As tentative findings I would like to emphasize the following parameters for an emancipatory education, not of course as a method, but as a line of thought that would help to identify where one stands in the education complex.

- Participation, not representation
- Schools potentially transform the societal order
- Concern for better future living conditions for a diversity of people
- Working together, self-empowered learning
- Questioning one’s own paradigms
- Experimental forms, transgressing genre boundaries
- Relation of art, social justice, and political activism
- Changing the teacher-scholar relationship (ignorant schoolmaster)
- Can students influence and develop their projects and study programmes?
- Affidamento, as a support system for female identified subjects
- What role do grades play?
- The possibility of participating in social processes beyond the university
- Is dissent possible? What are the conditions for learning and for teaching, is there a secure space to speak from?
- Professor = declaring publicly, committing to responsibility
- > democracy to come (democracy in suspense)

²⁰ Ibid.

In many of his later texts,²¹ Jacques Derrida forcefully and with great persuasiveness repeatedly refers to the so-called founding paradox of democracy: according to Derrida, a democratic constitutional state cannot itself be founded by democratic means, it has to resort to more or less subtle violence for its foundation, thus abolishing a generally violent state by force. The negation of the rule of law, the violent state, is itself negated in a violent way and thus leads to its—doubtful—positive setting and recognition. Sovereignty and democracy are therefore always in suspense and in negotiation.

One of the contemporary artistic projects that operates in the negotiation spaces of democracy is The Silent University,²² which was founded by Ahmet Ögüt. “The Silent University is a solidarity based knowledge exchange platform by refugees, asylum seekers and migrants. It is led by a group of lecturers, consultants and research fellows. Each group is contributing to the programme in different ways, which include course development, specific research on key themes as well as personal reflections on what it means to be a refugee and asylum seeker. This platform will be presented using the format of an academic program.”²³ The art scene gives the project visibility and, of course, also funding; the question is whether it also operates in the political sphere, which means if it actually helps the members/lecturers, who “had a professional life and academic training in their home countries, but are unable to use their skills or pro-

²¹ Jacques Derrida, *Gesetzeskraft. Der »mystische Grund der Autorität«* (Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1991); Jacques Derrida, *Das andere Kap. Die vertagte Demokratie: Zwei Essays zu Europa* (Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1992); Jacques Derrida, *Schurken: Zwei Essays über die Vernunft*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2002).

²² See <http://thesilentuniversity.org/>

²³ See <http://thesilentuniversity.org/>

fessional training due to a variety of reasons related to their status,²⁴ to find a position in their host societies.

The Silent University was founded in collaboration with the Delfina Foundation and the Tate and was later hosted by The Showroom. It operates internationally, which one might see as an answer to the worldwide interpellation through digital media, but of course it is also just connected to the international discourse of contemporary art. Other spaces of appearance were founded in Sweden in 2013, in collaboration with Tensta Konsthall and ABF Stockholm, and it spread as well to Hamburg in 2014, initiated by Stadtkuratorin Hamburg, to the 2015 Ruhr Festival. As the website indicates, the Silent University has also been established in Amman, Jordan, initiated by Spring Sessions from May 2015 on, and in Athens. Of course, the moment of self-empowerment seems to be extremely important for the project. Some questions remain: Is this construction sustainable, how are the actual learning situations performed, and does the project enable the participating lecturers and students to transfer it into a more durable structure? Are connections to further education institutions, universities, and NGOs also established?

From our experimental work with students, I would like to describe one project:

“How We Live Now – Art System, Work Flow, and Creative Industries.”

We wanted to start where the students are positioned in the art field, in a neoliberal work organization as their future. Our aim was to bring their own situation together with a more theoretical debate of contemporary contexts. For this production, we read and discussed Michel Foucault’s concept of gaze regimes of modernity,

which is based on the Panopticon sketched by English philosopher and social theorist Jeremy Bentham. The panopticon shows that the most effective control of behavior is instituted when a guard is situated in a tower in the middle of the building and the inmates do not know when they are actually being watched and when they are not. That means that they are motivated to act as though they are being watched at all times. Thus, they are effectively compelled to regulate their own behavior.

Michel Foucault takes this concept as the metaphor of modern disciplinary societies, and their function to establish power.²⁵ The Panopticon creates a consciousness of permanent visibility as a form of power, where no bars, chains, and heavy locks are necessary for domination. The function of control is in a way internalized. The state citizen controls himself or herself.

We cross-read that with the promise of contemporary cultural work and its neoliberal outlines: “You are free, but, by the way, also without social security.” The students had to write down their own experiences, experiences that were connected to what the text and its interpretation speaks about. The text of the film is based on written stories provided by students; they were transformed by the author Renata Burhardt into short scenes. For me, it is important in working with students to understand the relation between theory and the specific living conditions and vice versa, and to develop things with an open end. The film as such can be shown, of course, by all participants, as a trigger to initiate discussions, as a part of an exhibition, and so on. In the process, we actually played some of the scenes with the students, or the students spoke as a choir, “You are free to

24 See <http://thesilentuniversity.org/>

25 Michel Foucault, *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, trans. Alan Sheridan (New York: Vintage Books, 1977).

leave now...". The film as such was then edited and composed by Ronald Kolb and me; we used a lot of material that was shot as a by-product, the in-between moments, the working together, sharing a cigarette, rehearsing. The texts were spoken by two voices over the visual material. All these moments emphasize the alienation that is inscribed into the material. The shared working process and the moments when everybody shared their experiences strengthened the group and provided an understanding of everyone's own experiences as something that has a social and political context. It objectified, historicized, and contextualized living and working in the art field.

SEÇÃO TEMÁTICA

Apresentação da seção temática: A dimensão educativa da arte

*Kunst ist lange bildend, ehe sie schön ist*¹

(Goethe)

Vivemos hoje num mundo tomado por incertezas: aprofundamento da desigualdade, iminência da morte, pandemia; desestabilização ambiental e dos habitats (a natureza suportará essa degradação?); presença digital versus a presencialidade (voltará a haver convivência em que os corpos possam se tocar?). E um cenário distópico de um mundo dominado por uma epistemologia dominante, apoiada em três pilares: capitalismo, colonialismo (racismo) e o patriarcado (sexismo).

Que papel poderá a arte ter nesse contexto? É possível criar estímulos para a conscientização do potencial interno de cada indivíduo como um criador responsável pelo mundo em que deseja viver? Se resgatarmos aqui a proposição beuysiana de que “todo indivíduo é um artista”, então a cultura, a política e a educação passariam a ser compreendidas – ainda na trilha de Beuys – como “escultura social”², pelo fato de serem maleáveis e moldáveis pelo pensamento humano. Os caminhos da poética beuysiana, como se sabe, o levaram a pensar a educação como o pilar fundante sobre o qual se sustentaria a “plástica social”.

Assim, pensar a arte em seu potencial formador e transformador, ou seja, em sua **dimensão educativa**, talvez tenha se tornado mais que nunca urgente nesses tempos pandêmicos. Investigar sobre os limites e as possibilidades da arte em aportar mudanças reais à sociedade, em promover questionamentos capazes de incitar transformações sociais, consiste num vetor de investigação de experiências artístico-educativas-criativas que podem transcender tanto os lugares usuais da arte como os da educação.

Nessa seção temática (do nº23) da Revista Farol apresentamos artistas e proposições que se recusam à naturalização da invisibilidade social dessas questões, que pensam a arte em sua dimensão educativa e de engendramento contra-hegemônico da realidade. Uma arte que provoca erosão das certezas impostas, que aposta no resultado de encontros improváveis, que deseja aquilo que está por vir: uma arte que nos ensina nos deseducando, que desafia os conhecimentos já assentados, uma arte que importa por instaurar uma pedagogia do des(a)prender.

Desse modo, reunimos aqui alguns artistas brasileiros contemporâneos que trazem a marca desse imbricamento artevida-educação. Jorge Menna Barreto aproxima-se das ideias do artista alemão ao propor todas as pessoas como seres criadores, arquitetos do organismo social. A capacidade humana de tornar os pensamentos e desejos ativos é base da intenção do artista brasileiro ao levantar questões acerca de hábitos alimentares em seu conceito de “Escultura ambiental”, ao propor uma nova compreensão para os usos da terra e as consequências globais de nossas escolhas.

A artista, ativista, professora e pesquisadora Graziela Kunsch opera diretamente a partir do caráter formador e transformador da arte. Sua produção relaciona-se intimamente com contextos político-sociais e caminha no sentido de uma inserção na vida cotidiana: o mundo da arte se relacionando com outros tantos mundos, e não encerrado em si mesmo. Responsável por projetos como o Mutirão

¹ “Antes que bela, a arte é formadora”. Tradução Regina Johas.

² 22. Harlan, V., Rappmann, R., Schata, P. Soziale Plastik, Materialien zu Joseph Beuys. Achberg: Achberger Verlag, 1984.

– uma ação contínua que focaliza lutas políticas (2008) –, Kunsch tem desenvolvido trabalhos que corroboram para o que chama de autoformação do público, caracterizando uma prática artística que tem ênfase no processo.

O artista Fábio Tremonte atua igualmente como educador, tanto no sistema formal, quanto em programas educativos institucionais. Suas práticas passaram a assumir fluxos mais intensos, recentemente, no projeto Escola da Floresta, em que propõe uma ecologia de saberes como contraponto ao domínio epistemológico vindo do norte. Sem um programa fixo ou estrutura definida, a Escola da Floresta, um projeto artístico, repensa os modelos de educação a partir da ideia de “pedagogia canibal”, criando situações em que se possa aprender com o outro, através de troca de pesquisas e projetos colaborativos entre artistas. Nas palavras de Tremonte, “a Escola da Floresta tem um sotaque portunhol. Ela dá as costas para o Atlântico e se volta para os pampas, para os Andes e outras regiões da América Latina como forma de tentar estabelecer uma conexão”.

A vontade de instaurar novas formas de aprender e ensinar tem inúmeras referências em posicionamentos e movimentos históricos, que já lutaram por novas perspectivas na arte e na educação. Um desses exemplos pode ser visto na Black Mountain College (1933-1957), instituição americana inspirada nas ideias de John Dewey, e que durante o seu período de funcionamento formou uma série de intelectuais e artistas de grande influência para a cultura do século XX. Essa escola, na qual os participantes entendiam o ensino e a aprendizagem como processos colaborativos, é o tema do ~~artigo~~ ensaio de Dorothee Richter, publicado originalmente sob o título “Revisiting Black Mountain College. Teaching to Transgress”, no webjournal *OnCurating*, em 2019.

Absolutamente inserida na experiência e prática artística colaborativa, Beth Moysés, artista paulista, deu início em 2000 a projetos de performance. A imersão na linguagem levou-a a trabalhar com coletivos artísticos, com mulheres voluntárias, muitas delas vítimas da violência doméstica em colaboração com Casas Abrigo do mundo todo. As experiências que provoca em si mesma, nas participantes e no público são profundas e transformadoras, indiciando sua dimensão educativa. Desde então, suas performances já foram realizadas no Brasil, Espanha, China, Uruguai, Panamá, Irlanda, Colômbia, Venezuela, Portugal. Além das performances, Beth continua desenvolvendo objetos, fotografias, vídeos, animação, desenhos, com os quais vem participando de exposições no Brasil e no exterior, coletivas e individuais, cuja curadoria giram em torno de questões envolvendo mulher, feminismo e a violência doméstica.

Alexandre Sequeira nasceu em Belém do Pará em 1961. Artista professor formado em Arquitetura pela UFPA em 1983 é docente na Faculdade de Artes Visuais da UFPA. Desenvolve trabalhos que estabelecem relações entre fotografia e alteridade social, envolvendo em seus projetos e práticas artísticas crianças, jovens e adultos de diferentes comunidades. No artigo elaborado para esta edição da Farol apresenta uma proposição artística de natureza relacional e trata sobre as possíveis intersecções entre o ato de viver e o ato de criar. Relata o percurso criativo, a experiência poética que convida quem dela participa a desvelá-la a partir de relações associativas com suas referências de mundo.

Os artistas Sandra Cinto e Albano Afonso foram convidados para participar desta sessão temática não apenas pelo trabalho de arte pelo qual são reconhecidos, mas pela experiência no grupo de estudos do Ateliê Fidalga, em São

Paulo. Relatam que, no princípio, os encontros tinham um formato parecido com os ateliês livres, mas pouco a pouco, passaram a ser uma orientação de projeto, uma reflexão sobre o fazer artístico. Atualmente, o antigo local do ateliê se transformou no Projeto Fidalga, composto de 4 ateliês coletivos, três salas expositivas, e um programa de residência artística com o objetivo de abrigar exposições experimentais e trabalhos desenvolvidos pelos artistas residentes e artistas convidados.

E, para falar sobre residência artística, não poderíamos trazer outra pessoa senão Marcos Moraes. Doutor pela FAU-USP e bacharel em Direito e Artes Cênicas pela mesma Universidade é especialista em Arte – Educação – Museu e Museologia. Professor de história da arte, é coordenador dos cursos de Artes Visuais da FAAP, da Residência Artística FAAP e do Programa de Residência da FAAP, na Cité des Arts, Paris. A gestão dos programas de residência em Paris e em São Paulo oportunizou propiciar diferentes experiências artísticas e formativas, tanto para artistas quanto para estudantes de arte, configurando o espaço e tempo da residência artística como outra maneira de pensar a formação e a dimensão educativa da arte.

A partir destas diferentes perspectivas propusemos aproximar concepções e ações singulares em arte/educação com imersão nos processos de criação, recepção e mediação educativa com transformações significativas para os sujeitos envolvidos, artistas/ propositores e público/participante. Colocamos em pauta ações e trabalhos artísticos inovadores nos modos de enfrentar os desafios contemporâneos, como também nas formas de pensar e organizar espaços educativos em residências artísticas, ateliês de artistas, comunidades ou mesmo escolas de arte.

Esperamos que apreciem a leitura!

Regina Johas

DEART-UFRN

Stela Maris Sanmartin

PPGA-UFES/FAPES

UM BREVE RELATO SOBRE O ATELIÊ FIDALGA E O PROJETO FIDALGA

A BRIEF ACCOUNT ABOUT ATELIÊ FIDALGA AND THE FIDALGA PROJECT

Sandra Cinto

Ateliê Fidalga

Albano Afonso

Ateliê Fidalga

Resumo: Os artistas Sandra Cinto e Albano Afonso relatam sobre a transformação do grupo de estudos do Ateliê Fidalga, em que assumiam o papel de mediar o diálogo e fomentar trocas num processo horizontal de aprendizado mútuo em arte, para o Projeto Fidalga, composto de 4 ateliês coletivos, três salas expositivas, e um programa de residência artística com o objetivo de abrigar exposições experimentais e trabalhos desenvolvidos pelos artistas residentes e artistas convidados.

Palavras-Chave: Arte; Ateliê Fidalga; Projeto Fidalga; Residência Artística; Colaboração entre artistas.

Abstract: *The artists Sandra Cinto and Albano Afonso report about transformation of the study group of Ateliê Fidalga, in which they assumed the role of mediating dialogue and fostering exchanges in a horizontal process of mutual learning in art, for the Fidalga Project, composed of 4 collective workshops, three exhibition rooms, and an artistic residency program with the objective of hosting experimental exhibitions and works developed by resident artists and invited artists.*

Keywords: *Art; Atelier Fidalga; Fidalga Project; Artistic residence; Collaboration between artists..*

Um breve relato sobre o Ateliê Fidalga e o Projeto Fidalga

...o Ateliê Fidalga calca-se na experiência de todos, dos antepassados e dos de agora, na tradição e na inquietação. Um ateliê que usa o modelo horizontal de aprendizado do conhecimento, com direitos e deveres simétricos e equidistantes. É da arte da fidalguia que se aprende neste ateliê, exercício da discussão sobre o fazer artístico e o da sua deontologia, do prazer de ser artista e revelar verdades e sonhos que a arte promove... (Paulo Reis)

Há 22 anos criamos o Grupo de Estudos do Ateliê Fidalga. No início, em 1998, os encontros tinham um formato parecido os ateliês livres: com aulas práticas de desenho e pintura, onde cada artista trazia o seu material e realizava o seu trabalho a partir de exercícios propostos.

Pouco a pouco, à medida que os trabalhos cresciam, surgiram outras necessidades e, de repente, os encontros não eram mais práticos, e passaram a ser uma orientação de projeto, uma reflexão sobre o fazer artístico.

O Ateliê Fidalga transformou-se num espaço aberto para trocas, discussões, intercâmbio, um local onde artistas de diferentes idades e das mais distintas formações, como filosofia, arquitetura, comunicação, literatura, design, história e artes visuais, encontram-se com o objetivo de dialogar sobre suas pesquisas no campo da arte.

O Ateliê Fidalga não é uma escola, portanto, não segue uma metodologia acadêmica e não tem um programa a cumprir. É um organismo vivo, onde cada dia e a cada encontro novas questões são trazidas pelos artistas e colocadas em pauta para reflexão e análise.

Nosso trabalho é fazer a mediação, propor situações e dinâmicas que estimulem o desen-

Figura 1. Encontro realizado pelo Ateliê Fidalga. Foto acervo dos autores.





Figura 2. Encontro realizado pelo Ateliê Fidalga. Foto do acervo dos autores.

envolvimento das poéticas pessoais, estimular o diálogo e fomentar trocas, num processo horizontal de aprendizado mútuo.

Temos o comprometimento de respeitar as individualidades e aprender com elas.

Se a arte é um exercício de liberdade, o que tentamos fazer é estimular a criação e dar aos artistas instrumentos para que essa criação seja contextualizada, fomentar o pensamento e a reflexão crítica sobre as questões de nosso tempo.

Nosso papel é mediar o diálogo e fomentar trocas, num processo horizontal de aprendizado mútuo.

Chegamos a receber semanalmente 60 artistas, divididos em quatro grupos de 15. Atualmente temos cerca de 40 participantes que se reúnem semanalmente.

Os artistas apresentam seus projetos, expõem suas incertezas, dúvidas, compartilham suas experiências e percebem no outro um pouco de si. Esse espelhamento de si pelo outro é um dos caminhos possíveis para o diálogo.

Em 2012, o Ateliê Fidalga ganhou uma nova dimensão fruto de um amadurecimento do trabalho e necessidade de expansão: com a mudança para um novo espaço, transformamos o



antigo local de nosso ateliê no Projeto Fidalga, composto de 4 ateliês coletivos, três salas expositivas, e um programa de residência artística. Um local sem fins lucrativos, com o objetivo de abrigar exposições experimentais e trabalhos desenvolvidos pelos artistas residentes e artistas convidados.

As exposições, palestras, workshops e a residência artística são realizadas num sistema de colaboração entre os artistas integrantes dos encontros, dos artistas que tem seus ateliês no projeto, nós e nossa equipe composta de 6 pessoas.

O trabalho é possível devido a rede de artistas colaboradores e parceiros do projeto num ambiente de trocas de experiências, num processo informal e orgânico de aprendizado que geram novos projetos, encontros e sinergia.

As parcerias entre os artistas dos encontros e os visitantes residentes acontecem de diferentes formas como por exemplo: empréstimo de materiais e equipamentos, acompanhamento em espaços de arte ou lugares pela cidade, traduções, registros fotográficos das exposições, passeios para outras cidades, visitas a ateliês, almoços, jantares, ou seja, atividades cotidia-

Figura 3. Encontro realizado pelo Ateliê Fidalga. Foto do acervo dos autores.



Figura 4. Vista geral da exposição "I'm the problem" do artista residente Raúl Díaz Reyes em 2016. Foto: Ding Musa

nas onde o residente poderá ter contato com a cultura local e conhecer como os artistas se organizam na cidade, seus ateliês, os espaços institucionais e alternativos entre outros.

Este ano o Projeto Fidalga está completando 8 anos de atividades, neste período já recebemos 45 artistas e curadores na residência, e organizamos 62 exposições, além de publicações e mostras internacionais de intercâmbio.

Quando somos indagados sobre como conseguimos manter este trabalho sem apoio financeiro externo, nossa resposta é: vontade de fazer, colaboração de artistas numa rede de solidariedade, senso de parceria, desejo de trocas, amizade e amor.

Sandra Cinto

Escultora, desenhista, pintora, gravadora e professora. Forma-se em educação artística nas Faculdades Integradas Teresa D'Ávila (Fatea), em Santo André, São Paulo, em 1990. Um ano depois, expõe no Laboratório de Estudos e Criação da Pinacoteca do Estado de São Paulo (Pesp). Em 1992, realiza suas duas primeiras exposições individuais no Centro Cultural São Paulo (CCSP), em São Paulo, e na Galeria Espaço Alternativo, no Rio de Janeiro. Faz seu primeiro trabalho de ilustração em 1996, para a Folha de S.Paulo. No ano de 1997, recebe o Prêmio Aquisição no Salão de Arte Contemporânea Victor Meirelles e participa da Feira Internacional de Arte Contemporânea, em Madri. A partir de 1998, leciona desenho de expressão na Faculdade de Artes



Plásticas da Fundação Armando Penteadó (Faap) e coordena, junto com o artista Albano Afonso (1964), o grupo de estudos do Ateliê Fidalga, em São Paulo. Passa seis meses como artista residente na Cité des Arts, em Paris, no ano 2000. Em 2005, recebe o prêmio residência da Civitella Foundation, em Ubertide, Itália. Desde 1990, faz diversas exposições coletivas e individuais, como MAM na Oca e Construção, em 2006, e A Cor dá Água, em 2010. Sua obra está exposta em coleções como a do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP), o Museu de Arte da Pampulha, em Belo Horizonte, e a Fundação Arco, na Espanha.

Albano Afonso

Estuda na Faculdade de Arte Alcântara Machado (Faam), em Santos, São Paulo. Em 1994 realiza sua primeira exposição individual, no Centro Cultural São Paulo (CCSP), na capital paulista. No mesmo ano é premiado no 21º Salão de Arte Contemporânea de Santo André e é contemplado com o prêmio aquisição do Museu de Arte Contemporânea de Santo André. Em 2006 a editora Dardo, de Santiago de Compostela, Espanha, lança um livro sobre o artista. Realizou, entre outras, as seguintes mostras individuais: 1993 – Itaugaleria, Penápolis, SP. 1994 – Programa Anual de Exposições, Centro Cultural São Paulo, São Paulo, SP. 1995, 97, 99, 2001, 04 – Casa Triângulo, São Paulo, SP. 1996 –

Figura 5. Exposição realizada pelo curador residente Ángel Calvo Ulloa em 2017. Poesia espacial, 1977/2017 (Remontagem da obra do artista Rídias apresentada na XIV Bienal Internacional de São Paulo), foto: Ding Musa

Projeto Macunaíma, IBAC/Funarte, Rio de Janeiro, RJ. 2000 – Locust Projects, Miami, EUA. 2003 – Auto-Retratos, Galeria Doque Arte Contemporânea, Barcelona, Espanha; Galeria Fernando Padilla, Madri, Espanha. 2005 – Pinturas de Luz, Casa dos Dias d' Água, Lisboa, Portugal. 2006 – A Imagem, Galeria Manoel Macedo, Belo Horizonte, MG; Albano Afonso - Foto Arte 2005, Espaço Ecco, Brasília, DF. Participou de grande número de exposições coletivas no Brasil e no exterior, destacando-se as seguintes: 1991 – 23º Salão de Arte Contemporânea, Museu de Arte da Pampulha, Belo Horizonte, MG. 1993 – Prêmio Gunther de Pintura, Museu de Arte Contemporânea, Universidade de São Paulo, SP. 1994 – 22º Salão de Arte Contemporânea de Santo André, Paço Municipal, Santo André, SP - Prêmio aquisição. 1994, 95 e 97 – Salão Paranaense, Museu de Arte Contemporânea do Paraná, Curitiba, PR. 1999 – A Casa Triângulo no Marp, Museu de Arte de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP. 2005 – Off Side, The Hugh Lane Gallery, Dublin, Irlanda. 2006 – Geração da Virada 10+1: os anos recentes da arte brasileira, Instituto Tomie Ohtake, São Paulo; Constelações Afectivas I e Constelações Afectivas II, Galeria Graça Brandão, Lisboa, Portugal. 2006; É Hoje - Coleção Gilberto Chateaubriand, Espaço Cultural Santander, Porto Alegre, RS; 5ème Biennale Internationale de la Photographie et des Arts Visuels de Liège, Bélgica; Um Século de Arte Brasileira - Coleção Gilberto Chateaubriand, Pinacoteca do Estado, São Paulo, SP.

RESIDÊNCIA ARTÍSTICA: DE AMBIENTE DE PRODUÇÃO E DIFUSÃO DAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS, OU ACERCA DA FORMAÇÃO ARTÍSTICA E DAS NECESSIDADES DE RESISTÊNCIA E PERSISTÊNCIA DA PESQUISA E EXPERIMENTAÇÃO¹

ARTISTIC RESIDENCY: ENVIRONMENT FOR THE PRODUCTION AND DIFFUSION OF CONTEMPORARY ARTISTIC PRACTICES, OR ABOUT ARTISTIC FORMATION AND THE NEEDS FOR RESISTANCE AND PERSISTENCE OF RESEARCH AND EXPERIMENTATION

Marcos Moraes

Fundação Armando Alvares Penteado FAAP

Resumo: Reflexão, a partir de estudo de caso, sobre possíveis relações entre os processos de investigação e de trabalho em residência artística e a formação artística. Abordagens conceituais e histórica sobre a residência artística, bem como uma tentativa de compreensão de sua perspectiva na atualidade.

Palavras-Chave: residência artística, formação em artes, arte contemporânea, práticas artísticas contemporâneas, deslocamento.

Abstract: *reflection based on a case study on the relations between visual arts education and the investigation and work process of artists in residency. Conceptual and historical approaches to artistic residency, as well as an attempt to understand its perspective today.*

Keywords: *artistic residency, visual arts education, contemporary art, contemporary artistic practices, displacement.*

¹As ideias e reflexões aqui propostas partem fundamental e originalmente da tese *Residência artística: ambientes de formação, criação e difusão*, defendida na FAUUSP em 2009, e da experiência na coordenação do Programa de residência artística da FAAP na Cité des Arts, em Paris, desde 2000; bem como da idealização, implantação e coordenação da Residência Artística FAAP, desde 2005.

“É preciso continuar, sempre, a rever tudo!”
parafraseando Oswald de Andrade

Em tempos de muitas revisões como as que vivemos, de fundamentais e necessárias novas narrativas para que se possam abrir perspectivas e ampliar os espaços de visibilidade e de afirmação de outras múltiplas vozes que precisam ser ouvidas, a persistência, diria mesmo, insistência na referência oswaldiana – sim, pois ela tem me acompanhado nesses processos de reflexão sobre a residência artística – não se configura em integrar-se apenas a pautas atuais, ou fazer mero proselitismo com o termo.

Ao longo de mais de duas décadas diretamente em contato seja com processos de formação artística – na educação formal, ou não-formal –, seja com as práticas e a produção de jovens artistas, seja com projetos e programas de residência artística, tive a oportunidade de viver essas experiências compartilhadas de distintas formas, o que me permite uma reflexão sobre a relevância de dois desses agentes e ações que integram o sistema da arte contemporânea: a escola e a residência artística.

Os processos de aprendizado alimentam-se necessariamente da experimentação e da liberdade, da confiança e do compartilhamento e, neste sentido a formação tradicional em artes tem sido, cada vez mais discutida, assim como o entendimento do que seja educação, para que ela possa atuar como agente do processo de transformação, e não mero processo de veiculação de memórias e experiências. Pensar processos educacionais como estratégias para além da transmissão e consumo de informação, tornou-se algo vital e condição *sine qua non* quando se pensa educação em um mundo contemporâneo, marcado pelas diferenças, desigualdades, mas também pela percepção inevitável da multiplicidade e diversidade cultural, cada vez mais

presente em nossa vida cotidiana. O desenvolvimento de tecnologias e equipamentos, como os que nos jogaram, de cabeça, no século XXI nos leva a não poder ignorar, inclusive, a obsolescência de pensarmos na radicalidade que os meios tecnológicos trouxeram para o acesso a dados e conteúdos.

Enveredar por discussões que aprofundassem essas relações tornam-se cada vez mais relevantes, porém escapam, nas condições propostas por essa reflexão, das possibilidades de mergulhos mais profundos, portanto a retomada do foco que possibilita a articulação dos espaços, ambientes, agentes e ações que norteiam, a partir do título, esse texto, nos trazem de volta às relações escola de arte – residência artística.

Uma abordagem histórica e outra metodológica poderiam apontar possíveis relações e potencialidades nesse binômio, que a recente prática em uma instituição de ensino superior tem corroborado, ousaria mesmo dizer, se afirmado como uma perspectiva de transpor limites, de transversalizar discussões e de transitar em dimensões para além da formalidade da “escola” dentro dela e de sua estrutura, transgredindo descaradamente o que foi pensado para ser o seu aprisionamento institucionalizado.

A partir de alguns pontos no estudo e vivência com os processos de residência artística, ainda me parecem válidos pontos originalmente propostos nas primeiras investigações que se iniciou há uma década e meia e, nessa direção, atualizando-os parto deles para propor algumas discussões.

Neste sentido aponto para aspectos relevantes e que permitem algumas afirmações objetivas acerca dos processos, dentre eles o de que:

- é cada vez mais fundamental conhecer o contexto no qual atuam as residências artísticas para compreender seu papel e sua inserção no

sistema artístico contemporâneo;

- as residências artísticas tornaram-se uma parte fundamental do sistema artístico contemporâneo e, se sua presença se torna mais visível a partir dos anos 1960, com uma acentuada presença e atuação a partir de finais de 1980, elas se constituem, a partir dos anos 2000, em um dos agentes relevantes e mesmo legitimadores dentro desse sistema;

- elas se caracterizam por ser zonas temporárias de trocas e intercâmbios por meio de proposições e ações de natureza artísticas;

- articuladas com os processos de transformações globais, as residências foram compreendendo o papel das redes tecnológicas e se conseguiram se inserir de forma efetiva no uso desses recursos para sua difusão e articulação direcionada, hoje dele se valem para suas atividades e programas;

- a combinação de oferecimento de espaço e tempo não é apenas um fundamental caracterizador das residências, como também produz uma condição potencializadora, ao artista, para permitir que ele adentre o campo da pesquisa e criação, fundamentais ao seu trabalho;

- as residências promovem e possibilitam uma imersão do artista em sua área de interesse e atividades, permitindo um foco de investigação e de atuação, frequentemente potencializando seu caráter experimental;

- a residência é uma forma de incentivo e um processo generoso no desenvolvimento da arte, das práticas artísticas, e do artista, ao dispor para esse, das condições que ele deseja para desenvolver sua produção;

- a residência proporciona a ampliação das relações intersubjetivas, favorecendo-as com o contato cotidiano e as ações de proximidade e trocas;

- a residência é um mecanismo facilitador de conhecimento e de apreensão da cidade, dan-

do a essa espécie de visitante, uma condição de morador temporário, mas que implica criar vínculos e laços efetivos com os habitantes, o dia a dia, o traçado urbano e as distintas condições de vida em cada aglomerado humano no qual ela está inserida;

- provoca, no artista, um desejo de estar consigo, em processo de reflexão que apresenta de um lado, a ampliação do fluxo criativo e produtor, e de outro um potencial reflexivo decorrente de desobrigações de compromissos outros que não seja estar em confronto consigo e com seu potencial de criação;

- a residência promove as trocas, a vida em comum, os processos e a produção coletiva;

- a residência valoriza a individualidade e a diversidade, a preservação da multiplicidade e heterogeneidade de propostas, inseridas e articuladas em ambientes de vida comum;

- a residência se insere no rol das instituições que esgarça seus limites de atuação, alarga suas possibilidades de inserção na estrutura do sistema da arte, em função da diversidade de seus possíveis projetos, enquanto agente do sistema da arte contemporânea, e daqueles de cada artista que recebe;

- ela cria a condição de inserção de seu entorno – a cidade, a paisagem, o espaço e o ambiente – em uma perspectiva mais ampla, ao se fazer perceber pelos artistas residentes e, com isso enseja que eles o levem em suas referências e experiências para, dessa forma fazer com que o entorno, no qual viveram temporariamente, possa ser percebido em outros lugares, como possível destino de um processo de deslocamento;

- ela se constitui em potencialidade para criar espaços de investigação, reflexão e discussão para a produção artística e as práticas artísticas contemporâneas, configurando e, simultaneamente, constituindo uma ampliação do tradicional circuito;

- ela oferece mais uma alternativa ao artista que habitualmente produz isolado em seu ateliê, distante ou dissociado dos processos que antecedem a difusão, afirmando que esta não é mais a única condição de produção, mas também, de formação;

- a residência é uma forma de ampliação do processo de formação dos artistas, ao facultar - principalmente por suas ações e atividades - uma aproximação entre artistas residentes e distintas parcelas de públicos interessadas, em seus processos, suas investigações e suas produções;

Particularmente interessa ressaltar a perspectiva das possíveis trocas entre artistas em residência, com os demais integrantes do programa do qual participam, mas em uma perspectiva ainda mais potente, instigante e provocadora que é a destes com futuros colegas, no caso alunos de um curso de formação em artes visuais.

Com essas afirmações pretendo defender a ideia de que a residência artística – como eu a entendo - permita reivindicar seu estatuto de espaço heterogêneo e heterotópico, no qual as trocas possam se processar, com o reconhecimento, e afirmação, da singularidade. Defender, ainda que ela seja entendida como o ambiente no qual existe o tempo necessário para a disponibilidade dos encontros e, fundamentalmente, que esses espaços possam ser reconhecidos em seu potencial de generosidade, de forma a participar de processos de discussão, mas fundamentalmente, atuar nos processo de formação continuada do artista contribuindo para o alargamento da percepção de suas ações no meio social, garantindo-lhe a possibilidade de participar e defender as buscas por caminhos que levem às necessárias transformações sociais de um mundo, mais do que nunca, em ebulição e em processos ‘disruptivos’.

Um rápido referencial histórico

Na busca por compreensão do papel e do âmbito de atuação da residência artística um olhar sobre suas possíveis origens, ou referenciais de processo podem nos levar a associá-la, uma vez mais, aos processos de formação artística.

Possíveis tentativas de localizar uma origem para o atual conceito de residências artísticas nos leva às academias de arte e permite percebê-las como – além de uma estrutura oficial de formação artística – uma possibilidade de diferencial de estudo, quando em 1664, a Academia francesa propôs a criação do *Prix de Rome* – uma bolsa de residência na *Academie de France*, em Roma. O prêmio, considerado, então, o mais importante, possibilitava ao artista, ou arquiteto recebedor da honraria, a permanência por quatro anos estudando, pesquisando e trabalhando. Nessa linha de raciocínio, por intermédio do prêmio, a permanência de jovens artistas em Roma, com a incumbência de copiar esculturas clássicas que seriam transpostas para os jardins de Versalhes, pode ser entendida, como um dos prováveis inícios da instituição que hoje se denomina residência artística, em sua condição de oferecer a oportunidade para o deslocamento e a inserção em outro ambiente cultural, oferecendo, ainda, condições diferenciadas de tempo e espaço para esse mergulho, já no século XVII, e vinculado diretamente aos processos de formação.

Outro significativo momento pode ser identificado no século XIX, quando, em paralelo aos questionamentos da instituição acadêmica, surgem tentativas de criar meios alternativos para a formação e difusão da produção artística, incluindo-se, nesse contexto, com especial destaque, o surgimento das colônias de artistas que tiveram um desenvolvimento, sem precedentes, ao longo daquele século.

A literatura sobre essas colônias artísticas – Lübbren (2001), Shipp (1996) e Bowler (1995), entre outros, ao se referirem ao tema - detém-se, em particular, sobre aquelas desenvolvidas ao longo do século XIX e até princípios do século XX identificando-as como uma das características formas do processo de produção artística do período, bem como forma de questionamento da produção em meio ao industrialismo e reformulação urbanista, na busca pela chamada modernização. Nessa linha poderíamos incluí-las na condição de integrantes da tendência de escapar a esse processo, inserido no contexto que o historiador da arte Mario de Michelli denomina de “mito da evasão”. Dentre as mais conhecidas e referenciadas pela história da arte, há os casos de *Barbizon*¹ (1830-1860), *Pont Aven*² (1886-1896) e, particularmente, *Giverny* (1885-1915), que mereceriam olhares mais aprofundados, mas que não serão objeto de estudo aqui.

Além das três apontadas, há ainda as que se localizam fora de grandes centros urbanos industriais e na França, ou em centros urbanos do modernismo como as colônias de Viena e Bruxelas (1850-1890), ou mais ainda *Mathildenhöhe*³, de Darmstadt (1899-1914). Pode-se, no entanto, deslocar para mais longe e ir aos extremos geográficos e culturais da Europa, adentrando a Rússia, com a Colônia *Abramantsevo* posteriormente adquirida por Mamontov⁴, nos arredores de Moscou. Ou, para se chegar aos Estados Uni-

dos, com várias delas instaladas pela vastidão do território estadunidense, em um percurso que poderia ir da Península de Monterrey (1875-1907), na Califórnia, estendendo-se pelo traçado das Montanhas Rochosas, até o norte do país e adentrando o Canadá, ou atravessando-o até a costa Leste, para chegar a Nova York. Nina Lübbren, ao analisar as colônias rurais na Europa, cobrindo o período de 1870 a 1910, destaca o fato de existirem cerca de 80 delas espalhadas pelas regiões nordeste e central do continente. Esse é um dado relevante e significativo do ponto de vista do surgimento de espaços de trabalho e criação artística, fora das cidades, em pleno processo de expansão destas e de uma ampliação da urbanização, característicos da segunda metade do século XIX. É ainda pelas palavras de Lübbren que se depreende serem esses espaços aqueles para os quais se dirigem centenas de artistas que abandonam os centros urbanos modernos e ditos civilizados, dominados pelos processos de industrialização, para lá se cercarem de um espaço de proximidade com a natureza, com o campo e com a simplicidade da vida nestas condições.

A leitura cronológica do surgimento, desenvolvimento e desaparecimento dessas instituições artísticas permite alguns apontamentos, dentre eles o de que se tornaram uma procura por espaços de produção que privilegiassem a fuga dos grandes centros urbanos modernos, que com seus “ruídos”, seu burburinho, sua agitação e excesso de movimentos, tão típicos das cidades que se industrializavam, deixaram de ser o lugar de trabalho por distrair a atenção do artista, que está interessado em aprofundar seu processo de criação e necessita de “condições especiais” para produzir e que ele já não encontra na cidade moderna. Relevante, ainda, é a referência ao encerramento das atividades de grande parte dessas colônias rurais já a partir do início do século XX,

1 Situada a cerca de 50 km a Sudoeste de Paris e integrada por pintores como Daubigny, Rousseau, Millet.

2 Situada na região norte da França, na Bretanha, em atividade a partir de 1870, teve destacada atuação de artistas como Paul Gauguin e Emile Bernard.

3 Colônia de artistas fundada pelo Grão Duque Ernst Ludwig em 1899, com participação de artistas e arquitetos

4 Industrial e magnata russo com formação e interesse artístico, reúne ao seu redor, na propriedade de Abramantsevo, um círculo de artistas plásticos, poetas, escritores, músicos, dramaturgos, pensadores que irão constituir a Colônia Mamontov.

quando esse conjunto sofre um desmantelamento, em especial ao longo da Primeira Guerra Mundial. Um século depois - nos dias atuais, em tempos pandêmicos - podemos pensar mais uma vez no fechamento de fronteiras, na exacerbação de nacionalismos, na imposição de dificuldades ao deslocamento como fatores determinantes para esse recrudescimento das colônias, e hoje, das residências.

Caracterizadas por uma proposta utópica de escapar da civilização industrial e criar um espaço idílico que poderia encarnar uma “espécie de romantismo bucólico”, as colônias de artistas apontam para uma direção distinta da propugnada por residências artísticas no mundo contemporâneo. Se não se pode deixar de lado o caráter utópico, presente nas colônias de artistas, fator que corresponde ao processo de questionamento e, frequentemente, de tentativa de superar as contradições internas do modernismo industrial, esse componente pode ser visto como um dos diferenciais entre as atuais residências, e que as distanciam daquela concepção de espaço para a arte; essas últimas encarnam um papel mais incisivo, ao não defenderem uma visão utópica, como solução para o mundo, mas no sentido de busca de alternativas para se verem inseridas no contexto de sua atuação, devem ser pensadas, assim, como as heterotopias⁵, conceito originado do pensador Michel Foucault.

Nesse rápido percurso proposto, é preciso fazer menção, também, a uma experiência urbana e parisiense, destacável inclusive por suas implicações como espaço de produção dentro do contexto das vanguardas artísticas europeias, o *Bateau Lavoir*, uma colônia de artistas em ativi-

dade desde a última década do século XIX e que ganhou projeção nos dois decênios subsequentes até ser abandonada por seus “ocupantes”⁶, com o desenrolar da Primeira Guerra Mundial. A profusão de ateliês, o convívio e as permanentes trocas entre seus frequentadores fazem do “Barco Lavanderia” mais um possível e natural precursor dos espaços institucionalizados que, hoje, é denominada residência artística.

Nesse breve e panorâmico olhar sobre as origens e possível história das transformações processadas em um mecanismo relacionado com os processos de formação artística, é preciso ainda estabelecer um vínculo com uma das mais significativas e renovadoras instituições instalada nos Estados Unidos na década de 1930 – o Black Mountain College⁷ – e que perdurou até 1956, período que primou pela valorização da arte como elemento fundamental no processo de aprendizado. A escola, cuja localização é indicada por seu próprio nome, encontrava-se fora dos centros urbanos e dos círculos educacionais e artísticos tradicionais, colocando-se como um espaço privilegiado para a experimentação, caracterizando-se pela convivência entre alunos e professores, e por uma proposta de vida comunitária; a crença no papel da prática e experiência artísticas – nas mais diferentes linguagens como a visual, a

6 Artistas como Pablo Picasso e Juan Gris, escritores como André Salmon e Max Jacob foram alguns de seus habitantes, e a eles se somaram os muitos frequentadores que tornaram o Bateau Lavoir, por quase três décadas, um efervescente espaço de criação e discussão em torno das novas ideias, e onde se desenvolveu uma das principais vanguardas artísticas do início do século XX: o Cubismo, assim como alguns de seus desdobramentos.

7 Escola fundada em 1933, na Carolina do Norte, EUA, e que permaneceu em atividade até 1956. Tinha como características postura experimental, valorização da vida em comunidade, proposta de reunião de distintas formas de conhecimento e localização geograficamente deslocada dos centros urbanos de produção e ensino.

5 Contrariamente à utopia, que não tem lugar no real, as heterotopias podem ocupar um lugar no real, porém diferenciando-se dele, como a ideia de reflexão no espelho.

cênica, a musical e a literária – como forma de ampliação da formação do indivíduo. O espaço privilegiado e geograficamente distanciado dos locais de produção, o tempo específico e ‘retirado’ do cotidiano, a vida em comum, as trocas e os processos colaborativos decorrentes dessas condições especiais de vida, como também trabalho, são elementos fundamentais nessa aproximação, aqui proposta, entre a Black Mountain College e a concepção de residência artística proposta.

O momento seguinte, ainda relevante na busca dos referenciais, é a década de 1960, na qual podem ser identificadas duas vertentes, representadas de um lado por uma busca de isolamento, em uma postura de retomada das utopias que propugnam por transformações, e, de outro, pela proposta de vida em comunidades urbanas. Nesse último caso em particular nos EUA, e especial atenção deve ser dada ao que se desenrola no cenário nova-iorquino até a década seguinte. Ao descreverem esse momento, Jane Crawford (2008)⁸ e Richard Kostelanetz (2003)⁹ falam sobre como os artistas tiveram a “sorte de morar lá” e fazer parte de uma “comunidade artística única” que com sua convivência tão estreita teve a condição de liberdade e de espírito desafiador que lhes possibilitou romper paradigmas do mundo da arte. No final dos anos 1960, em função da conjuntura econômica, a situação da cidade se deteriorou. Empresas e indústrias abandonaram Manhattan em busca de mais facilidades e redução de custos de manutenção, possibilitando um processo de transformação sem precedentes na região da ilha, abaixo da Rua Houston, o South of Houston (SoHo). Os galpões industriais e os espaços comerciais deteriorados e abandonados foram

ocupados por artistas que criaram, naquela região não residencial, comunidades e as “AIR” ou “artist in residence”, como foram denominadas oficialmente. Autoridades municipais promulgaram legislação nesse sentido, a partir da articulação da comunidade artística, incluindo a obrigatoriedade de colocação dessas iniciais nas fachadas dos edifícios “ocupados” pelos residentes com o objetivo identificar aqueles nessa condição para casos como de incêndio ou emergência.

Vale lembrar que esse processo impulsionou uma significativa alteração daquela área, então em deterioração, com um deslocamento cada vez maior tanto de artistas – das mais distintas formas de expressão – quanto de galerias e a criação de “espaços alternativos” como foram denominadas algumas das experiências desenvolvidas no período, naquela região. Significou claramente um questionamento da ordem e disciplina oficial da cidade, uma busca de formas de vida em comum, de experiências comunitárias, a transferência de estruturas oficiais da circulação de arte, e a construção de uma nova estrutura de trocas¹⁰.

Significativamente em contexto cultural e condições sociais, políticas e econômicas diversas, mas na mesma década, começou a ser erguer, no centro de Paris e às margens do rio Sena, a *Cité Internationale des Arts*. A construção e inauguração, em 1964, de um edifício de características modernas, instalado no centro histórico da cidade, marcou o início das atividades daquela que pretendia dotar novamente a cidade de seu espírito de “capital cultural do mundo” perdido a partir da Segunda Guerra Mundial. A Fundação iniciou um projeto de amplitude internacional, e nas décadas que se seguiram

8 Cineasta e viúva de Gordon Matta-Clark

9 Crítico e escritor

10 Nesse contexto desenvolvem-se projetos, ações e espaços como o restaurante Food, centrado na figura do artista Gordon Matta-Clark



Foto 1 - Cité des Arts (edifício/ fachada).
Fonte: acervo do autor.

Foto 2. Vista da fachada interna e do estacionamento, a partir do estúdio 1422, da FAAP. Fonte: acervo do autor.



acabou por tornar-se um centro de recepção para artistas, com dimensões sem precedentes ao conseguir reunir em suas dependências mais de três centenas de espaços dedicados à vida e ao trabalho de artistas que tivessem a cidade como destino de permanência.

Em outro momento, o que poderia ser denominado “terceira onda da mobilidade artística subsidiada” (Hora, 2006, p.55) ocorre no início da década de 1990 e ganha os contornos da globalização ao se disseminar, no final dessa década,

por intermédio das associações e networks, em redes sociais que articulam esses espaços a partir desse período. Se nas etapas anteriores, era possível identificá-las geograficamente distribuídas, fundamentalmente, pela Europa e pelos Estados Unidos, agora elas já surgem nos quatro cantos do mundo, estendendo-se dos lugares mais inóspitos às grandes metrópoles, em todos os continentes. Nessa era de cultura de redes, elas se articulam cobrindo as mais diversificadas possibilidades de projeto e programas



de residência artística, tornando-as um elemento fundamental dentro da estrutura do sistema da arte contemporânea.

Esse terceiro momento significativo no desenvolvimento e expansão das residências se processa em meio aos acontecimentos que marcam uma transformação mundial. O fim da década de 1980, com os desmoronamentos de estruturas, simbolicamente representadas pela derrubada do Muro de Berlim, corresponderia a um novo impulso no desenvolvimento das residências artísticas e que podem ser entendidas como reflexo de uma nova perspectiva para

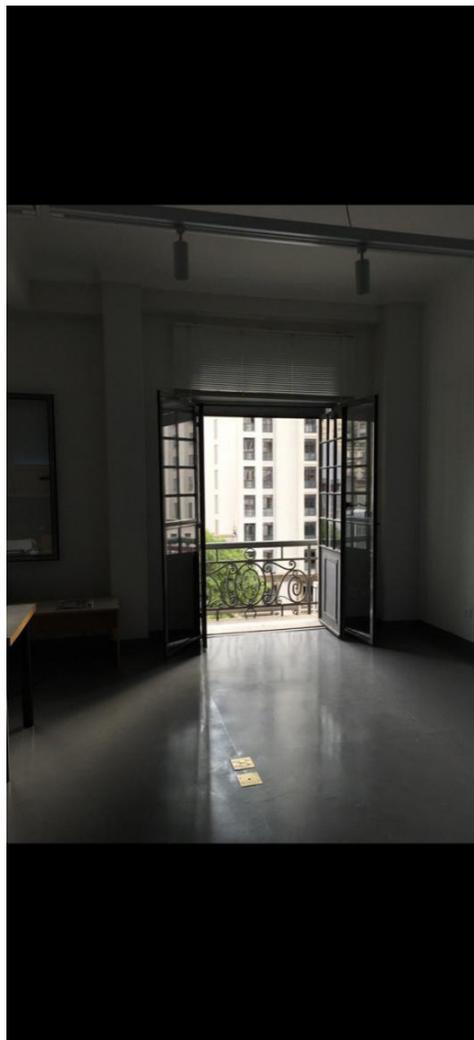


Foto 3. Residência Artística FAAP, o edifício Lutetia. Fonte: acervo do autor.

Foto 4. Vista da Praça do Patriarca, a partir do interior de estúdio, na Residência. Fonte: acervo do autor.

a busca de vida em comum. Algo semelhante ao que pode ser vislumbrado em observações feitas acerca dos contextos em que se processam os dois relevantes momentos anteriores mencionados, em que as residências criam ou encontram espaço para se instalar como forma de busca de reflexão, convívio e criação.

O percurso histórico proposto não é suficiente para esclarecer ou permitir perceber o início do que se identifica, na atualidade, como residência artística, mas pode apresentar subsídios

para uma possível compreensão de sua origem, do desenvolvimento e uma conceituação desta, ainda que seja preciso afirmar que há muito a ser estudado, trabalhado e elaborado, neste sentido.

A concepção de residência artística que, contemporaneamente, assume papel e presença relevantes no sistema de produção artística pode ter seus primórdios discutidos por argumentações diversas da apresentada e que a distanciam do viés da “formação” para centrá-lo no da experiência da criação, ou ainda, na perspectiva que privilegia a estreita relação entre os artistas e as possibilidades das trocas. Pode-se, também, pensar a residência artística como significativa presença de uma nova maneira de inserção no circuito artístico. Dessa perspectiva a proliferação de residências pelo mundo, e mesmo a disseminação de programas com diferentes objetivos que insistem em se identificar com a denominação de ‘residência artística’, nos apontam para a relevância que elas têm assumido nos últimos tempos. É cada vez mais comum ouvir-se, de artistas e mesmo outros profissionais da área de artes visuais, o papel legitimador da ‘residência artística’ no currículo e na trajetória de um artista. Elas passaram a fazer parte, como um item distinto, no mesmo status de premiações e exposições individuais, inserindo-se dessa maneira no rol dos agentes atuantes do sistema da arte contemporânea.

Emergindo em meio aos processos de discussão das relações da arte com o mundo e em meio a uma série de ações que visam repensar as formas e os espaços da atuação artística, esse modelo de prática artística pode, também, e eu ousaria dizer que ele deve, ser identificado como um mecanismo alternativo para os já tradicionais espaços de formação, criação, produção, difusão e reflexão, no campo artístico, ou da cultura visual, tomando, ainda, o conceito de

ateliê ‘como campo expandido’.

Nesse sentido, ainda que não seja preciso realizar uma análise das possibilidades do espaço, no qual a arte é produzida – o estúdio do artista – pode-se perceber uma ampliação deste no que se refere à atuação. Tem-se, assim, a constituição de uma nova tipologia e estas novas configurações dão ao espaço outras perspectivas de ação. Em uma perspectiva contemporânea que se aplica ao proposto pelo conceito da residência artística, o ateliê não é mais, necessariamente, lugar do puro isolamento, assim como a casa. Por outro viés, este pode servir como contraponto ao isolamento decorrente dos processos de fuga da vida contemporânea e ameaças do cotidiano das grandes metrópoles. O que leva à retomada da proposta de pensar as residências como forma de responder a um sintoma desse isolamento? Se essas afirmações e indagações se faziam presentes há poucos meses, nos dias atuais é preciso repensar cada um dos elementos dessa equação e cada sentido para a ideia de residência, o conceito de casa, a dimensão do isolamento.

Residência artística e o processo de formação em artes visuais

Retomo o ponto inicial dessa reflexão, e particularizando-a para apresentar um estudo de caso sobre a relação dos Cursos de Artes Visuais da FAAP e a Residência Artística FAAP. Experiência inédita e sem precedentes registrados na formação em artes, no âmbito do ensino formal, desde o processo de sua implantação - em 2005 - a ideia de que a residência artística pudesse, de alguma, forma contribuir para os processos de formação de profissionais na área de artes visuais, particularmente na formação do artista e do educador em artes foi uma possibilidade que se apresentou de maneira potente.

Durante os primeiros anos de atividades da

Residência, o aumento da presença de artistas de todo o Brasil e de outros países possibilitaram o desenvolvimento de encontros, palestras, aulas entre outras atividades dessa natureza, porém sempre na condição de atividades complementares, extra curriculares e, portanto, resvalando e contaminando os processos pedagógicos dos cursos, mas sem integrá-los formal e oficialmente. Diante das necessidades de atualização permanente e perspectivas de reformular um curso de artes visuais, ou mais precisamente as matrizes curriculares dos cursos de bacharelado e licenciatura em arte, apresentou-se a oportunidade para incorporar a experiência e as reflexões produzidas ao longo dos cinco anos de convívio e trocas decorrentes da experiência de trabalho com os programas¹¹, particularmente a Residência, além da experiência desenvolvida com alunos, ex alunos e professores que participaram do programa de residência artística da FAAP na Cité.

O conjunto destas experiências contribui, de forma definitiva para a inserção de um espaço que permitisse, de forma efetiva, os processos de trocas entre alunos e artistas residentes, de maneira a atender as necessidades e propostas pedagógicas que buscavam ampliar a dimensão da formação artística. Busca-se, assim, uma inserção mais ampla, no espectro de disciplinas e conteúdos, colocando estudantes e artistas, enquanto agentes do sistema da arte contemporânea, em direto contato, de forma regular e procurando criar um corpo de experiências diversificadas, múltiplas e, até mesmo dissidentes, trazendo-as para o interior do processo formativo, uma vez que o que se propunha, desde o início, não era uma mera sucessão de depoi-

mentos pessoais e profissionais.

Para que essas experiências, com os artistas residentes, pudessem ser trazidas de maneira oficial e integrada, fazendo parte integrante da proposta pedagógica dos cursos foram inseridos, nas matrizes curriculares, em 2012, os espaços de trabalho, identificados como seminários de investigações contemporâneas, que inicialmente foram propostos para serem desenvolvidos com os alunos dos dois últimos semestres dos cursos. Em primeiro lugar porque eles estariam próximo da finalização dos cursos e, por outro lado no processo de elaboração e desenvolvimento dos seus próprios projetos de conclusão, o que significa um maior envolvimento nas investigações das próprias linguagens poéticas, ou de natureza educacional, ou teórica. Nesse sentido ainda, é preciso ressaltar a potencialidade da experiência de contraponto que é trazer outras vozes - de muitos artistas e de muitas referências artísticas, culturais e profissionais para os cursos, o que se constitui em uma das principais características do processo resultante desse contato com essas experiências.

Potencializar a sedimentação de informações, conhecimentos, experiências e investigações ao longo do processo de formação com relatos e o contato direto dos artistas com os estudantes de arte tornou possível dar voz a muitas histórias, a muitas experiências, a muitos processos de informação, a muitas referências de origens culturais distintas que, frequentemente, friccionam as “quase certezas” nas quais esses futuros profissionais parecem começar a mergulhar, quando da chegada ao final dos cursos.

Uma vez implantado, em 2015, ele tem sido repensado e tem sido revisto a partir da própria experiência do convívio, ele tem sido fundamentalmente esse espaço de trocas e contato que permite uma participação mais contundente dos próprios alunos nesses processos. Os se-

11 Além da Residência Artística FAAP, os cursos de artes visuais guardam estreita ligação com o Programa de residência artística da FAAP na Cité des Arts, em Paris, mantido pela instituição desde 1997.

minários estão pensados para ser uma proposta que possa ser integralmente absorvida, trabalhada e processada pelos alunos e, nesse sentido, também é importante dar voz a esses mesmos alunos de quem se espera uma participação ativa e não a de espectadores. O objetivo, desde o início foi procurar um caminho para facilitar que eles trouxessem seus anseios, desejos, necessidades e curiosidades em relação aos artistas, à formação artística, aos processos de criação e de produção, mas também suas experiências de inserção no circuito e no mercado, ou seja, a compreensão de perspectiva de verem-se inseridos no sistema da arte contemporânea. Para isso, como procedimento metodológico da disciplina, as duas primeiras semanas de trabalho, ao longo de cada semestre, são utilizadas para discussões coletivas, e o grupo estabelece, a partir desse processo de trabalho, como será a dinâmica, que a cada semestre, os distintos grupos apresentarão aos artistas convidados.

A proposição de um questionário, um roteiro, um texto introdutório, ou simplesmente indicar ações que visam atender mais diretamente as inquietações e aos seus interesses, ou ainda optar por identificarem-se, no sentido de falar sobre os interesses coletivos, ou simplesmente deixar mais aberta essa possível participação de cada artista. De qualquer modo implicar em, inicialmente, abrir um espaço para que os alunos tenham voz e ação, para que trabalhem em conjunto e elaborem uma estratégia, para esse necessário diálogo que se desenvolverá ao longo de cerca de quinze encontros, nos quais eles poderão trocar e manter contato, iniciar inclusive uma possível rede de articulações e de trocas que se desenvolverão a partir desse momento. A experiência nesse sentido também é significativa para dar ao artista a condição de uma preparação direcionada, de saber exata-

mente quais são os interesses relacionados ao seu trabalho e a sua produção, a sua vida e a sua formação, ou ainda a sua inserção no ambiente artístico e cultural do qual ele é originário ou, do qual ele está vindo, uma vez que estamos falando de artistas cada vez mais em processos de mobilidade, e essa também tem sido uma importante referência para os estudantes. A perspectiva de conhecer artistas que, não apenas têm origens geopolíticas distintas, mas que também tem processos de formação e de vida desenvolvidos em diferentes localidades, diferentes culturas, ou distintas maneiras de inserção no sistema, distintas formulações da produção, enfim, no sistema da arte contemporânea.

Nessa perspectiva, portanto inicia-se com esse diálogo já proposto, e as perguntas/roteiro constituem-se em ativadores das relações, ao provocar reações também distintas uma vez que cada grupo propõem uma situação, também distinta, mesmo porque um mesmo artista ao se apresentar para cada uma das turmas estabelecerá uma dinâmica partindo da sua própria experiência com cada um desses coletivos de singularidades dos alunos. É então que o trocar com esses grupos resulta em mais do que compreensão de um relato, porque se trata de compreender mais do que uma única visão e, sim, aproximar-se dessa diversidade de abordagens e de propostas que todos esses artistas e profissionais podem apresentar isso significa entender um pouco dessa diversidade que caracteriza o próprio país em que vivemos, uma vez que a Residência recebe, e por consequência os Seminários, artistas de diferentes regiões e localidades do Brasil, uma multiplicidade de referenciais de formação e inserções locais, distintas faixas etárias, de gêneros e etnias.

Por intermédio dos Seminários, os cursos apresentam, cotidianamente, aos alunos uma multiplicidade de abordagens, dessa natureza,

criando um espaço para a vivência dessa complexidade em relação ao país no qual eles vivem e que extrapola, evidentemente, a percepção de um circuito das artes que se apresenta como modelo – o do eixo Rio/ São Paulo ou, mesmo um pouco mais expandido, para algumas capitais regionais. Isso significa oferecer a possibilidade de entender a dificuldade não apenas de estudar, mas também de desenvolver pesquisas e produzir trabalhos em diferentes localidades, em diferentes regiões do país, ao mesmo tempo que os coloca em contato com iniciativas, com projetos e com experiências aos quais eles provavelmente teriam uma dificuldade muito maior de acesso e, nesse sentido, portanto a relevância dos processos de troca, e de acesso à informação, o que é implica em uma via de mão dupla, para os artistas e criadores, de uma forma geral significa a oportunidade de também dar visibilidade a essas suas experiências e as suas vivências.

Deve-se pensar na evidência que esse processo de aproximação, de participação e de inserção dos artistas residentes em um curso de artes visuais não se dá apenas por essa troca, ela é fundamental em termos de uma possível ampliação desses referenciais, mas ela é uma das etapas que, frequentemente, se desdobra em outras perspectivas de ação e atuação dos artistas junto aos alunos. Podem ser mencionadas, por exemplo, as possibilidades de outros encontros entre os alunos e esses artistas que resultam em *studio visits*, ou sessões de *critic studies*, ou desenvolvimento de oficinas e workshops nos quais esses artistas trazem para os alunos esse olhar outro, essa outra perspectiva ao conversarem, discutirem e refletirem sobre os projetos, os processos de investigação, ou sobre a produção desses alunos. Dessa forma adicionando uma camada de contribuição com esses outros olhares, sobre trabalhos que

estão sendo construídos no processo de finalização do seu curso.

Por outro lado quando a referência é aos encontros dos artistas com os alunos do último semestre do curso isso significa acrescentar, ainda, uma camada da experiência profissional, portanto muito mais próxima dessa perspectiva de alguém que, em breve, deixará o ambiente protegido da escola, ao deixar de ser um estudante - a quem se permite e reserva uma maior dimensão de experimentação - e que ao deixar esse ambiente e precisar se ver inserido no sistema de produção, encontrará na diversidade de experiências dos artistas residentes parâmetros para suas escolhas e definições de rumos nessa nova dimensão, a proximidade para eles torna-se um facilitador de compreensão das vicissitudes, e não apenas do glamour, muitas vezes esperado, do processo de profissionalização. Insistindo na potencialidade das trocas aqui elas se apresentam como significativas para esses alunos.

A dimensão das trocas, a partir dos processos de residência são muito amplas e podem ser desdobradas nas relações com os demais integrantes do próprio processo de formação, quando nos referimos ao ambiente acadêmico, uma vez que da mesma forma elas se dão por intermédio das relações com os docentes e mesmo os técnicos especializados das distintas áreas com as quais o residente possa ter contato. Para alguns dos professores dos cursos o contato com esses artistas abre perspectivas para inseri-los em pontos específicos dos seus conteúdos programáticos, articular propostas de atividade em distintas disciplinas e programar intervenções abrindo, por vezes, perspectivas multidisciplinares e que atendam a imediata necessidade do momento, dificilmente articulável em programas que demandam providências administrativas para suas alterações. A intera-

ção com, e a partir da presença dos residentes permite atender a uma demanda de agilidade que a estrutura habitualmente não possibilita na velocidade que os tempos atuais pedem.

Como se não bastassem essas já apontadas camadas de trocas, de interações e de intervenções é importante pensar em mais uma das atividades desenvolvidas pelos residentes, e com os residentes, mas que conta com a participação do corpo discente, e mesmo docente dos cursos, que são os open studios, realizados bimestralmente pela Residência. A atividade, que também integra os Seminários de Investigações Contemporâneas, além dos encontros que acontecem semanalmente, oferece a oportunidade de visitar os estúdios nos quais moram, trabalham e convivem, os residentes. Cria-se, para os alunos de forma especial, para a comunidade, de forma mais ampla, essa condição de um acompanhamento dos processos de investigação que os artistas residentes desenvolvem durante o período em que estão na Residência. Essa oportunidade, ou mesmo essa experiência de ver processos, e a produção, além da conversa inicial que se dá nos Seminários torna essa atividade do contato direto, *in loco*, uma experiência muito mais intensa e marcante, e muito mais fortalecido em termos de investigação, para os alunos em finalização dos cursos.

A potencialidade da atividade realizada a partir do open studio, ainda precisar ser observada da perspectiva motivadora dos alunos que, desde a entrada na faculdade, são instados a se aproximarem desses processos de investigação e de produção. Assim, desde o primeiro semestre um aluno dos cursos pode iniciar esse contato direto com os artistas o que dá a eles a condição de, ao longo dos oito semestres seguintes, ter acesso e participar tanto dos Seminários, quanto dessas visitas e conversas para trocas com os artistas, viver a experiência, não apenas

ter um relato sobre ela, nesse sentido conhecer, aproximar-se e procurar entender diretamente à partir do diálogo com os artistas e sua produção. Ressalte-se, nessa perspectiva que, a possibilidade de ao longo do curso aproximar-se de mais de uma centena de artistas¹² alarga o horizonte referencial da estrutura e do sistema artístico contemporâneo no âmbito nacional, como internacional, para todos esses alunos e alunas. Parece relevante pensar que em termos pedagógicos essa experiência, essa troca e esse partilhar de informação que cada um dos artistas traz, contribui para amplificar essas leituras, e essas dimensões de compreensão do processo da produção artística para um jovem estudante que ainda tem pouco conhecimento, pouca informação e pouco trânsito nesse complexo e voraz sistema da arte contemporânea.

Ainda que não se torne objeto dessa reflexão deve ser observado que a combinação dos Seminários e *open studios* acabou por extrapolar os limites do campo das artes visuais para provocar um interesse, aproximação e participação da comunidade acadêmica, em particular alunos e professores do curso de arquitetura e urbanismo, bem como de produção cultural, provocando interações e transversalizando áreas tidas como distintas e enclausuradas em seus campos de produção de conhecimento. Isso sem mencionar, ainda, a ampliação de percepção dessas ações, de forma cada vez mais acentuada, por um público espontâneo e mesmo de fora do habitual 'círculo das artes', tornando-se uma atividade de extensão que atinge a comunidade, mesmo em uma cidade tão repleta de

12 A Residência recebe 15 artistas semestralmente, podendo ter esse número elevado em função de projetos institucionais, como as parcerias com a Bienal de São Paulo, desde 2006, que possibilitaram a participação de artistas de todas as edições desde aquela data, possibilitando a interação destes com os alunos dos cursos.



Foto 5. Open studio com artista Lucas Dupin e alunas do curso de artes visuais (2017). Fonte: acervo do autor.

atividades culturais, como São Paulo.

Repensar a formação em artes tem sido uma preocupação e uma ação de grande parte da comunidade que atua nesse ambiente e suas ramificações. Esse pensamento, e esse processo permanentemente transgressor que a própria ideia da arte traz e impregna os que dessa concepção se aproximam, nortearam esse desejo de comprometimento com os processos sociais, nos quais a educação e o ensino de arte atuam.

Não foi diferente ao pensarmos na inserção dos processos de residência por intermédio dos Seminários, nos cursos de artes visuais, eles integram um projeto maior e mais amplo de repensar a formação em artes, a “escola” de artes, o curso de artes, o docente e seu papel na formação em artes, em um mundo absoluta e radicalmente em transformação como o que vivíamos até 2020 e, principalmente, para aquele em que viveremos a partir desse momento.

Tempo, Espaço, Trocas, Sociabilidade e Mobilidade

A utilização de diferentes procedimentos – pesquisa, leitura, observação, entrevistas, acompanhamento de relatos, mensuração e tabulação de dados – além de participação em atividades desenvolvidas no interior do objeto de estudo, foi uma demanda coerente com um processo de trabalho em desenvolvimento, e transformação permanente, por suas características a residência artística reflete os processos dessas transformações e, de certa forma, busca reinventar-se. Uma abordagem multimetodológica parece ser mais coerente permite uma ampliação dos instrumentos investigativos na busca por contribuições ao estudo da residência artística em seus aspectos teóricos e práticos de forma concomitante.

Dentre os principais elementos constitutivos de uma relação de residência artística o tempo

merece destaque dentro de sua concepção, na medida em que se tem um redimensionamento dele, quando colocado à disposição do artista e uma nova dimensão deste se apresenta, com a retirada e deslocamento do artista de seu dia a dia imprimindo outro ritmo e outro olhar ao seu trabalho. Um tempo absolutamente diferente, e distinto, do tempo habitual e cotidiano, se configura, apesar do aparente paradoxo, pois o que ele busca – ou lhe é oferecido – é um tempo para o trabalho. Não há as demandas ou interrupções habituais que atuam em uma vida diária, ainda que se pense nos meios facilitadores de comunicação, como telefone, celular e internet, entretanto, ainda assim há a distância, como que a proteger essa momentânea, porém eficiente condição de trabalho.

Retomar um dos elementos fundamentais para se discutir a ideia da residência torna-se ainda mais premente nos dias atuais. É preciso pensar perspectivas pensando no futuro de um projeto como de residências artísticas e nesse sentido também investigar como a pandemia de Covid 19 produziu uma nova possibilidade de se pensar as residências artísticas e o ‘tempo’, sua condição temporal e de que forma é possível pensarmos que estando confinados dentro de casa nos reconectamos com a possibilidade desse tempo diferenciado, distendido e deslocado que tem sido caracterizado como potencialidade da residência artística.

Nesse sentido, portanto, de que forma as residências poderão acompanhar as mudanças decorrentes desse processo que estamos vivendo já que a experiência do tempo que parecia estávamos perdendo, desse tempo imediatista e de um tempo especial que a residência poderia oferecer e fornecer ao artista, talvez não mais exista, nas condições em que o conhecíamos.

Pode ser prematuro, o que não significa desnecessário, pensar que não há uma resposta

possível, nesse primeiro momento, mas há condições e muitas coisas, na nova ordem que se anuncia, e que também precisarão ser repensadas, além de ser reorganizadas. Será fundamental pensar nas limitações dos deslocamentos, em todas as restrições que estão sendo impostas, seja no dia a dia, seja na dimensão coletiva e social, seja na experiência presencial e dos corpos. Deslocamento e contato pessoal, físico sempre constituíram elementos vitais para os processos de residência.

Por outro lado, é relevante pensar que a dinâmica da virtualidade, e do remoto vai, no final, trazer também uma outra perspectiva, e será preciso pensar quais as possibilidades e condições para programas de residência se desenvolverem nessa condição. Ignorar, simplesmente, não resolverá o dilema, uma vez que a vida presencial, em suspensão, que agora levamos, obrigou a criação de situações talvez antes inimagináveis para nossos corpos e mentes e seus deslocamentos, inclusive como afirmação de liberdade.

Estar em casa, para o artista estar no ateliê, para as atividades profissionais o home office, como não pensar nas possibilidades das novas trocas? Como ignorar as perspectivas do espaço virtual? Como desprezar a potencialidade da inexistência (hipoteticamente) de fronteiras na virtualidade? Essas e todas as outras questões precisam ser pensadas, examinadas e discutidas à luz de novas perspectivas, sombrias e distantes de solução para alguns, potentes e ao ritmo de *lives* para outros...

Residências, como muitas outras instituições e atividades tiveram que ser interrompidas, ou simplesmente deixaram de existir, por absoluta falta de condições de manutenção de seus programas, outras deslocaram suas atividades previstas para o remoto e virtual. Sem definições, como parece ser o mundo em que vivemos elas

precisarão se repensar, e ser repensadas como espaços e condições de sua existência até pouco tempo.

Talvez pensar nessa condição da virtualidade e do remoto não como uma, principalmente alternativa única e absoluta, mas como forma de substituição de um processo e muito mais como uma possível ampliação de relações que possam ser propostas. Uma perspectiva - em função da incerteza de duração desses tempos pandêmicos - talvez pudesse ser trazer o exemplo da condição remota no trabalho - o home office - o que significa facultar a ampliação do acesso e o contato com atividades e pessoas, que não experimentávamos e a urgência da situação nos lançou nesses mares não tão navegados da virtualidade. Outra perspectiva será a de começar-se a pensar em projetos de residência nos quais a combinação das duas modalidades de vida - presencial e virtual - possam ser implantadas, conjecturas e especulações, todas possíveis e impossíveis de não serem pensadas, discutidas e experimentadas, mas ainda seria possível defender a importância, do sentido das trocas e das relações que se processam no mundo presencial, nos espaços coletivos, no deambular pela cidade, nos ambientes de formação, nas ruas, praças e avenidas nas quais nos encontramos como seres humanos.

Na atual impossibilidade de estar em residência, fique em casa!

Referências

BOWLER, G. H. **Artists and writers colonies:** retreats, residencies and respite for creative mind. Hillsboro, Oregon: Blue Heron Publishing, 1995.

CRAWFORD, J. Gordon Matta-Clark e a vida coletiva no SoHo durante os anos 1970. In: **27a Bienal de São Paulo:** Seminários. Rio de Janeiro:

ro: Cobogó, 2008.

DOHERTY, C. (ed.) **Contemporary art from studio to situation**. London: Black Dog Publishing, 2004.

HORA, D. Residências artísticas: as múltiplas direções dos trânsitos contemporâneos. In: **Caderno Videobrasil**, Associação Cultural Videobrasil, vol. 2, n. 2, 2006, p. 54-77.

KOSTELANETZ, R. **SoHo: The rise and fall of an artists' colony**. New York: Routledge, 2003.

LÜBBREN, N. **Rural artists' colonies in Europe 1870-1919**. New Brunswick: Rutgers University Press, 2001.

MORAES, M. **Residência artística: ambientes de formação, criação e difusão**. Tese (Doutorado – Área de Concentração: Projeto, Espaço e Cultura). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 134. 2009.

PEVSNER, N. **Academias de arte: passado e presente**. Tradução Vera Maria Pereira. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

SHIPP, S. **American art colonies, 1850-1930: a historical guide to America's original art colonies and their artists**. Westport: Greenwood Press, 1996.

SNELL, T. (Ed). **Artists communities**. A directory of residencies in the United States that offer time and space for creativity. 2a ed. New York: Allworth Press, 2000.

Marcos Moraes

Doutor pela FAUUSP, bacharel em Direito e Artes Cênicas pela mesma Universidade, especialista em Arte – Educação – Museu, e Museologia. Professor de história da arte na graduação e pós-graduação, Coordenador dos cursos de Artes Visuais (Bacharelado e Licenciatura) FAAP; da Residência Artística FAAP e do Programa de residência da FAAP, na Cité des Arts, Paris. Responsável pelos Seminários de Investigações Contemporâneas, na FAAP, bem como pelos Programas de exposição dos formados em artes visuais e a Anual de Artes, todos na FAAP. Integrrou o Grupo de Estudo em Curadoria do MAM São Paulo, e o corpo de interlocutores do PIESP Programa Independente da Escola São Paulo. Curador independente, seus mais recentes projetos curatoriais: Jandyra Waters: caminhos e processos; Entretempos e Lotada (Museu de Arte Brasileira FAAP); Imagens Impressas: um percurso histórico pelas gravuras da Coleção Itaú Cultural (São Paulo, Santos, Curitiba, Fortaleza, Rio de Janeiro, Ribeirão Preto, Brasília, Florianópolis); Os anos em que vivemos em perigo (MAM SP); Paris está em chamas (MAB FAAP). Membro do ICOM Brasil, integra o Conselho Consultivo de Artes Plásticas do Museu de Arte Moderna de São Paulo, Conselho Científico e Editorial da Coleção Extremidades, e a Comissão de Indicação do Prêmio PIPA 2020. Publicações e textos sobre artistas, entre outros, como Luiz Sacilotto, Adriana Varejão, Sandra Cinto, Rodolpho Parigi, Mauro Piva, além de textos diversos sobre residência artística, exposições e processos de formação artística.

RESSIGNIFICAÇÕES CONTEMPORÂNEAS DOS IMAGINÁRIOS RACIALIZADOS NAS ARTES VISUAIS

CONTEMPORARY RESIGNIFICATIONS OF RACIALIZED IMAGINARIES
IN THE VISUAL ARTS

Daniel Meirinho

UFRN

Resumo: Este artigo analisa como contra estratégias de contestação representacional feita por artistas visuais contemporâneos negros podem vir a subverter os estereótipos raciais negativos criados e consolidados nas artes visuais. Desenhos, pinturas e fotografias raciais continuam a compor os imaginários e materiais didáticos, currículos escolares no ensino em artes e história aplicados em todo o país. O processo de ressignificação dos imaginários visuais racializados das imagens coloniais de controle amplificam complexidades da cultura afro-brasileira e redefinem narrativas imagéticas até hoje reiteradas. Este trabalho visa identificar como os modos de transcodificação e resistência em produções visuais contemporâneas reinscrevem significações reducionistas a partir de estratégias estéticas decoloniais negras nas artes enquanto práxis transformadora e de questionamentos raciais.

Palavras-Chave: artes visuais, imagens de controle, arte afro-brasileira, visualidades racializadas, artistas negros contemporâneos.

Abstract: *This article analyses how counterstrategies of representational contestation by contemporary black visual artists can subvert the negative racial stereotypes created and consolidated in the visual arts. Drawings, paintings, and racial photographs continue to make up the imaginary and teaching materials, school curricula in arts and history applied throughout the country. The process of signifying the racialized visual imaginary of colonial control images amplifies complexities of Afro-Brazilian culture and redefines imaginative narratives that have been reiterated until today. This work aims to identify how modes of transcodification and resistance in contemporary visual productions reinscribe reductionist meanings from decolonial black aesthetic strategies in the arts as transformative praxis and racial questioning.*

Keywords: *visual arts, control images, Afro-Brazilian art, racialized visualities, contemporary Black artists.*

Introdução

Para ampliarmos uma compreensão em torno do racismo estrutural no contexto brasileiro (ALMEIDA, 2018), seria necessário entendê-lo enquanto um fenômeno conjuntural, que constitui e explica muitas das relações sociais contemporâneas nos quatro cantos do território nacional. Para isso, é importante localizar e abranger alguns fatos que posicionam o país no que acreditamos ser um momento chave das relações raciais no Brasil, que reverbera até hoje em uma espécie de amnésia nacional sobre a escravidão e o apagamento da violência e crueldade imposta ao corpo negro. Este momento simbólico chave se em uma construção narrativa sobre a abolição da escravatura, em seu lento processo de desencadeamento legal que legitimou uma pretensa liberdade à população escrava residente no eixo colonial afro-atlântico. Se por um lado diversas estratégias políticas locais buscaram atenuar a pressão externa internacional, algumas leis serviram como uma estratégia para retardar e dilatar o sistema de cativeiro de forma sutil. A abolição “definitiva” mercantil da escravidão, que só viria em maio de 1888, através de uma lei curta e simples, foi associada a uma ação benevolente da família real imperial vinculada a uma figura coadjuvante à todo o processo, a princesa Isabel (ALONSO, 2015).

A história brasileira por muito tempo tem ignorado a participação e agência dos principais interessados na abolição: os escravos, em suas lutas individuais e coletivas de emancipação através das fugas em massa, insurreições, revoltas e aquilombamentos (NASCIMENTO, 1978). A construção do imaginário coletivo do fim da escravidão e liberdade da população negra escrava sempre foi integrada a atuação e conquistas do movimento abolicionista vinculadas e entendidas como uma questão branca. Aprendemos que foi uma gentileza, um prêmio ou até

uma dádiva recebida de liberdade, ofertada aos escravizados, afastando a ideia de uma garantia de direitos impulsionada e protagonizada também pela atuação de personagens negros livres e resultante de ações coletivas de desobediência civil (SCHWARCZ, 2017).

Desde o dia seguinte do ensolarado domingo de 13 de maio, em que Machado de Assis relata as comemorações do fim da escravidão no Brasil após quase quatro séculos, as estruturas políticas brasileiras não conseguiram criar garantias de direitos e de inclusão da população negra, que reverbera até hoje. Sem indenização ou compensação aos recém-libertos, a ausência de uma política de acesso à terra e de integração foi uma das causas da profunda desigualdade racial brasileira contemporânea.

Assim para dizer que a reconstrução do racismo na contemporaneidade se dá na continuidade de uma estrutura política e ideológica criada através de uma pretensa normalidade associada ao binarismo proveniente da estereotipagem racial. A segregação racial faz parte da dinâmica das relações sociais cotidianas brasileiras, através do pretensioso conceito de “democracia racial” que dá direito e poder de definir valores educacionais e morais à apenas um elementos raciais (NASCIMENTO, 1978; ALMEIDA, 2008). Em nenhum outro país das américas a escravidão teve a dimensão brasileira, sendo o último país do ocidente a abolir a escravidão mercantil. A importância do sistema de cativeiro como força de trabalho é resultante da dimensão alargada e impregnada na vida nacional (MACHADO, 2014). Mortari (2015) e Schwarcz (2018) estimam que 45% de toda a população que deixou a África como escrava desembarcaram no Brasil.

Apenas a longevidade do regime escravista mantido pela corte portuguesa (MAUAD, 2013; VELASQUES, 1985) e pelo Império, já daria conta de explicar o vasto e excessivo acervo icono-

gráfico sobre a escravidão (SCHWARCZ, 2017). Os valores éticos e morais do regime de trabalho forçado junta-se à justificativa de projeto moderno em um local exótico e tropical, longínquo e isolado, onde se desenvolveria uma “nova civilização” (QUIJANO, 2002). Pela ampla quantidade de pinturas, gravuras, fotografias e ilustrações históricas espalhadas nos museus e acervos etnográficos brasileiros é sabido que a colônia foi visitada por uma infinidade de viajantes, naturalistas, etnógrafos, pintores e ilustradores. Estes produziram uma série de imagens que catalogaram as terras tropicais e os corpos negros nela incorporados, com os mesmos propósitos que estes artistas inventariavam a fauna e flora local.

A construção do racismo contido nas imagens que ilustravam a diáspora afro-atlântica passava pela interpretação de artistas viajantes, na maioria estrangeiros, já que os colonizadores portugueses não contavam com uma tradição de realizar pinturas de paisagem, naturalistas e históricas, dedicando-se, majoritariamente, à arte sacra religiosa (GOMES JR, 2007). Assim, boa parte da larga produção artística iconográfica feita no Brasil durante no período colonial e imperial foi concebida por artistas brancos europeus que incorporaram às suas gravuras, desenhos e fotografias a uma rede de significações socializadas artisticamente e filosoficamente em seus países de origem. O contraste da estrutura binária biológico-determinista da estereotipagem racial determinava o subserviente, indesejável e inaceitável, em oposição ao corpo branco, “parâmetro da autorrepresentação dos indivíduos” (NOGUEIRA, 1998, p. 46).

Essas imagens sempre tiveram exibidas, de forma indiscriminada, nos museus etnográficos e materiais didáticos ilustrando a construção de um imaginário sobre a escravidão e a representação do corpo negro repleto de significações, em uma espécie de relato testemunhal despoli-

tizado. Elas construíram e educaram a população brasileira de forma acrítica, com sua capacidade de produzir uma realidade amena e idealizada sem o questionamento das intenções embutidas na lógica visual desta iconografia. Tais estereótipos raciais estéticos foram enraizados com grande esforço nos imaginários coletivos, para fixar estes significados e anular qualquer forma de pluralidade em uma produção visual racializada. Picancio, dos Santos e Boone (2020) argumentam que estas imagens foram e continuam a ser constantemente reforçadas sem contraposições representacionais, educando a população brasileira para “uma única verdade, fazendo com que a totalidade de imagens fosse entendida como a totalidade da realidade” (PICANCIO, DOS SANTOS e BOONE, 2020, p. 102).

Mas então como artistas contemporâneos negros podem modificar esse regime de significação quando inscritos em seus *locus* de enunciação de lugar epistêmico de subalternidade (BERNARDINO-COSTA e GROSFUGUEL, 2016)? É possível questionar e subverter os paradigmas hegemônicos de representação iconográfica colonialista a partir de narrativas opositoras e estéticas decoloniais (MIGNOLO, 2010)? Este artigo analisa como contraestratégias de contestação representacional feita por três artistas visuais contemporâneos brasileiros podem subverter os estereótipos raciais negativos criados e consolidados nas artes visuais.

Este texto traça um percurso em torno dos processos de representação nas artes visuais coloniais a partir de uma revisão histórica que conecta os imaginários visuais ainda hoje sedimentados por narrativas visuais excludentes de representação da população negra diaspórica. Segue pela importância da problematização em trabalhos e performances artísticos da contemporaneidade através das estratégias de transcodificação, propostas por Stuart Hall, de imagens

positivas e negativas; inversão de estereótipos; e olhares internos de representação. Estas **são aplicadas nas propostas artísticas visuais contemporâneas** através de embates e resistências de artistas negros como Rosana Paulino, Yhuri Cruz e Paulo Nazareth, em uma proposta de “tomada de um significado existente e sua colagem em um outro significado” (HALL, 2016, p. 212), como forma de contestação ao regime racializado de representação.

Em contraponto à ausência de amplas visualidades sobre a cultura negra nas artes visuais, enfatizamos na pesquisa como a inclusão de outras imagens podem contribuir no processo de questionamento e educação num país marcado por desigualdades sociais, raciais e culturais. A compreensão do passado colonial nas artes visuais são percebidas a partir da recorrência das “imagens de controle” (COLLINS, 2002), que definiram historicamente os lugares de subalternidade, animalização e inferioridade da população negra. Estes estão a ser deslocados a partir contranarrativas visuais de resistência, enfrentamento e ressignificação dos discursos de controle mantidos com muito esforço pela estrutura de dominação, criada e perpetuada pela matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2010).

A escravidão e a estética de representação racista dos negros nas artes visuais

Paul Gilroy (2007) ao analisar os argumentos colonialistas europeus e da branquitude em torno da escravização negra africana pelo atlântico, aponta que as narrativas suavizavam e justificavam a construção deste imaginário dissimulatório. Grada Kilomba (2019) diz que estas hierarquias raciais moldadas passam pela construção de símbolos fetichizados, objetificados e pitorescos de representação de olhares estrangeiros, externos, em um processo de *dessemelhança* sobre

o outro, onde a branquitude depende da outroriedade para se marcar existente (KILOMBA, 2019). Para a autora o conjunto de estímulos exotizados destacam corpos e conceitos pela sociedade branca sobre outros grupos raciais na tentativa de suprimir sua “historicidade de opressão e se construa uma outra enquanto sujeito ‘civilizado’ e ‘decente’” (2019, p. 79).

A consolidação destes imaginários posicionam o sujeito negro na condição de um regime visual de racialização, negativa, em um espetáculo reducionista do outro (HALL, 2016). Quanto mais o colonizador se parecesse com o outro, mais difícil seria comprovar o processo de dominação colonial do indivíduo que necessita recriar e resistir culturalmente e artisticamente marcas de uma identidade cortada de suas raízes (MUNANGA, 2019).

Os traços, estilos, formas e conteúdos podem ser vistos nas semelhanças reiteradas e repetidas das imagens produzidas em quase todos os países do eixo afro-atlântico, a partir de estruturas visuais normativas e padronizadas do consagrado gênero artístico de viagens pitorescas aos trópicos exóticos. Essas gravuras, desenhos e litografias representaram de forma intencional uma elite agrária colonialista em contraposição com os corpos dos escravos africanos, através de narrativas que dissimulavam a violência do regime, os conflitos e tensões. As imagens de Jean-Baptiste Debret (1768-1844), bem como Frans Post (1612 - 1680), Albert Eckhout (1610-1666), Rugendas (1802-1858) ou ainda Modesto Brocos (1852-1936) parecem mais elucidar de forma ilustrada a passividade, a omissão e a letargia que o sistema escravocrata prescrevia (LOTIERZO, 2017). As representações de alguma forma acabaram por acalmar e acobertar uma “verdade visual” realista e cruel nos imaginários, “evitando os registros da violência cotidiana praticada durante a escravidão” (SCHWARCZ, 2017, p. 525).

A construção do racismo contido nas imagens artísticas da diáspora afro-atlântica passa por uma construção científica, pretensamente isenta nos olhares naturalistas, que revelam um conjunto de associações e negações que evidenciam “padrões de intenções” de ordem pictórica (BAXANDALL e PEREIRA, 2006) que serviram como justificativas de domínio e hierarquias. Os estereótipos iconográficos coloniais da negra doméstica leal aos seus senhores, ou empregadores na contemporaneidade, que dedicam sua vida a fornecer cuidado e conforto para os brancos, são conceituados na visão da mãe preta, pensada por Gonzalez (1988) ou figurada pela imagem de controle de subordinação da *Mammy*, de Collins (2002). As representações modernistas da vendedora de rua, da ama de leite, da mulher negra hipersexualizada, ou do homem negro trabalhador, vigoroso, e até mesmo da criança mestiça bem-vestida, obedecem um padrão visual colonial. Ao mesmo tempo, faz parte de um ideário político representacional de ordem e controle, reforçado por elementos simbólicos figurativos de significação como o pelourinho, o tronco e o uso de chicote, correntes e máscaras.

As fotografias de Marc Ferrez (1843-1903), Augusto Stahl (1828-1877), Albert Henschel (1827-1882) e Christiano Júnior (1832-1902) eternizaram, através dos *cartes-de-visite*, um acervo da escravidão, disseminado de forma quase “didática” do lugar que este corpo subalterno e subserviente estava inscrito socialmente. Por vezes constringidos, ou ostentando suas ferramentas de trabalho e habilidades laborais, os ateliês e estúdios reconstituíam ambientes neutros que encobriam qualquer demonstração de violência que essas imagens indicavam (SCHWARCZ, 2017). O jogo de ver e não olhar se reflete até hoje no anonimato e desconhecimento, ou interesse, de quem eram essas pessoas escravizadas fotografadas.

Reconhecer e identificar esses elementos simbólicos nos possibilita perceber e questionar os estereótipos que atravessam as representações pictóricas e históricas da população negra nas artes visuais brasileiras. Imagens que influenciaram e induziram a construção de um imaginário, anularam a alteridade e singularidade do sujeito negro brasileiro na produção artística e posteriormente midiática (CONDURU, 2007; MUNANGA, 2019; ARAÚJO, 1988; MENEZES NETO, 2018). As gravuras tropicais, pinturas naturalistas, fotografias científicas de tipos nus de frente e perfil enaltecem a colonização e alimentaram convenções visuais pitorescas que reverberam até hoje. O corpo negro sempre esteve disposto esteticamente nas artes visuais representacionais em uma lógica e estrutura política visual reducionista e excessiva (NOGUEIRA, 1998). Os significados foram fixados através de marcas rígidas ora por distinção biológica, ora degeneração (no caso da miscigenação), e até por dessemelhança, como uma estratégia institucionalizada de “embraquecimento sistemático” (NASCIMENTO, 1978, p.69) do povo e da produção de significados no imaginário brasileiro.

É inegável o elo histórico entre uma cadeia de produção de imagens pictóricas coloniais e os imaginários contemporâneos distorcidos e estigmatizados da população negra no país. O conjunto de representações visuais objetificadas do corpo negro, fundam a arte renascentista representacional brasileira (ARAÚJO, 1988) e se consolidam nas imagens modernistas, midiáticas e na literatura nacional. O antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga, que vem a conceituar o termo arte afro-brasileira, recorda a importância da memória individual e coletiva para a preservação, continuidade e resistência de elementos culturais, especialmente em novos arranjos sociais. Os elementos auto representacionais de artistas negros sempre se vin-

cularam a um espaço significativo de uma arte utilitária e funcional referente à religiosidade e aos cultos ancestrais (MUNANGA, 2019).

O papel doméstico de servidão inscreve e dissemina o corpo negro nas vanguardas artísticas brasileiras através de uma visão antropofágica modernista. Na tentativa da representação de uma identidade e cultura afro-brasileira, o legado da escravidão enraizava em difusões de imagens a partir de um olhar aristocrático marcado pelo ambiente patriarcal de uma elite branca, progressista e republicana. A “mãe preta” da obra *A Negra*, de Tarsila do Amaral, representaria as manifestações afro-brasileiras e indígenas, a serem negociadas e ilustradas pelas mãos brancas nostálgicas e afetivas. A associação das mulheres negras à *fantasia mitológica da sexualização da “mulata”* ou do homem negro ao trabalhador braçal viril são marcas estilísticas e discursivas dos pintores modernistas Di Cavalcanti e Cândido Portinari. Contudo, *não* passaram de tentativas de dar evidência à situação de vulnerabilidade social da população negra, influenciada pelas vanguardas artísticas europeias (CONDURU, 2007). Muitos traços de subalternidade, alegoria e fetichismo sobre o corpo negro foram deixados nas obras dessa elite artística brasileira branca, a partir de um olhar colonialista interno (QUIJANO, 2002) que possibilitou um alargamento das relações de dominação racial e distinção social no país. Para autores como Picâncio, Dos Santos e Boone (2020) e Conduru (2007), o lugar social do sujeito negro no modernismo não passa de uma transferência do cenário de representação e relocação, influenciado pelos grupos progressistas que tentavam construir uma identidade nacional efetiva. A imagem da mulher livre, na rua, “representada como vendedora, quitandeira, florista, fruteira” (PICÂNCIO, DOS SANTOS e BOONE, 2020, p. 105) pouco difere do olhar de

apropriação da escrava trabalhadora do campo e de servidão doméstica. A exploração “da condição associada ao trabalho físico” (CONDURU, 2007, p. 106) do homem negro ou aparentemente positiva da mulata, esconde nas entrelinhas a imagem sexualizada e objetificada que ameniza os fatores raciais para torná-la símbolo artístico a ser exportado pelo modernismo brasileiro.

O novo olhar opositor na construção de imaginários contemporâneos: Rupturas e disputas

É bem possível afirmarmos um processo de silenciamento da contribuição do artista afro-brasileiro negro, como sujeito ativo responsável por uma produção artística nacional, na formação de uma história da arte brasileira (ARAÚJO, 1988). Desde o barroco brasileiro, tão pleno de singularidades afrodescendentes, a presença do artista negro dialoga com demarcações estéticas e construções de subjetividades não-coloniais (MIGNOLO, 2010), percebidas nas associações simbólicas com o universo sincrético religioso, ancestral, cultural e social afro-diaspórico (MUNANGA, 2019).

As produções de uma arte brasileira negra no século XX demarcam a sistematização de experiências de uma corporeidade ancestral, histórica e cultural através do resgate de memórias, de resistências e confrontamentos. Artistas como Rubem Valentim (1922-1991), Heitor dos Prazeres (1898-1966), Mestre Didi (1917-2013), Emanuel Araújo (1940) e Abdias do Nascimento (1914-2011) abandonam o anonimato e a clandestinidade das casas de culto e ampliam o conceito das artes “populares”. Nesse contexto, a complexidade e a riqueza temática de artistas contemporâneos como Rosana Paulino (1967), Ayrson Heráclito (1968), Eustáquio Neves (1955), Sonia Gomes (1948), Eneida Sanches (1962), Lídia Lisboa (1970), Sidney Amaral (1973) vêm se

consolidando no cenário artístico nacional e internacional, com participações em espaços - como bienais e exposições - de legitimação e validação artística.

Trata-se de um processo que, nos *últimos* anos, adensou-se de modo notável, em que a questão da negritude e decolonialidade deixaram de ser uma proposta temática ou localizada nos espaços urbanos e periféricos e ganharam o cubo branco. Jovens artistas como Jaime Lauriano (1985), Daniel Lima (1973), Renata Felinto (1978), Michelle Mattiuzzi (1983), Paulo Nazareth (1977), Priscila Rezende (1985), Aline Motta (1974), Moisés Patrício (1984), Dalton Paula (1982), entre outros, passaram a ocupar espaços expositivos de museus e galerias reconfigurando novas discussões e perspectivas sobre o racismo contemporâneo. A negritude passa a ser representada de forma imagetivamente contestatória, dentro da lógica da representação da estética do realismo “positivo”, a qual Stuart Hall (2016) aponta como “estratégia para contestar o regime racializado de representação” (p. 216) das imagens de dominação negativas.

Corpos negros passam a estar presentes nos espaços expositivos, distintos das imagens caricatas e estereotipadas. Em suma, essa geração de artistas contemporâneos funda um movimento estético-político reagente às relações binárias de dessemelhança, poder e de representatividade nas artes visuais brasileiras racializadas. São agentes de uma renovação estética e discursiva de narrativas negras no campo artístico, na tentativa de ressignificar a imagem alegórica projetada na história da arte e reproduzida nos processos educativos que formam e alfabetizam a população brasileira. Assim a arte negra funde o objeto do sujeito artista à obra, não apenas na tentativa de demarcar uma categorização ou contexto de subalternidade, mas de trazer uma concepção de contraposição e contestação de

como este sempre foi representado e apropriado.

Desse modo, perguntamos por que *não trocar* as imagens negativas da população negra, utilizadas para formar o imaginário brasileiro no ensino da arte e da história, por imagens positivas e contestatórias nos materiais didáticos, como uma proposição de inversão de estereótipos? Essa geração de artistas já reconhece um cenário de debate de um regime racializado de representação por várias imagens e estratégias já pontuadas. Como afirma Emanuel Araújo (1988), a contribuição e perspectiva negra nas artes, na educação e na formação de uma cultura brasileira nunca foi interesse artístico ou acadêmico de grande relevância, que movesse uma estrutura de representação. A relevância da produção de arte afro-brasileira diaspórica, até pouco tempo, sempre foi restrita a um plano secundário, limitada a trabalhos isolados e incompletos, criando uma lacuna no estudo nas artes visuais negras enquanto produção cultural e artística inferior na academia.

Essa falta representatividade artística negra se reflete nas salas de aula e materiais didáticos históricos e de educação artística. À omissão e indisponibilidade de referências da arte afro-brasileira se somam a falta de uma perspectiva crítica questionadora da estética colonial de controle e de dominação, reproduzida nas imagens que ilustram os conteúdos educativos e livros didáticos. Os educadores, sem nunca terem tido uma formação relativa a uma estética negra afro-atlântica, ou aos elementos simbólicos africanos, reproduzem ainda “o agravante da ideologia do embranquecimento e do mito da democracia racial imposta pelos setores hegemônicos da sociedade” (DOSSIN, 2008, p. 245). Ou ainda são reduzidas, apenas, a imagens que conotam e promovem símbolos religiosos de cultos afro-brasileiros, em uma justificação de proibidos, em uma “educação laica”. O estudo

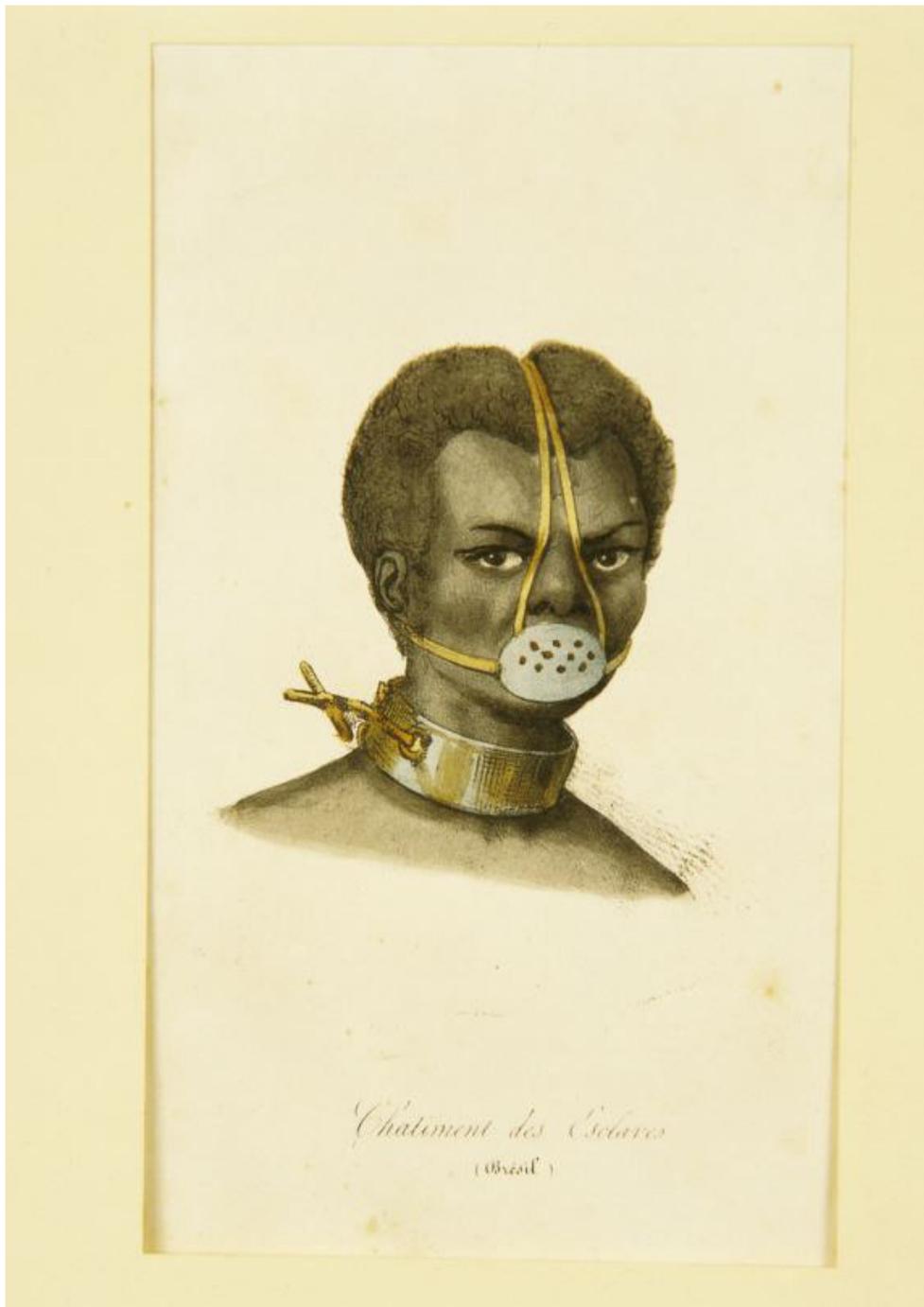


Figura 1. Castigo de Escravos (1839), Jacques Etienne Arago. Litografia aquarelada sobre papel (sem dimensões definidas).
Fonte: Coleção Museu AfroBrasil

da história da arte brasileira tem negligenciado uma análise mais contextual das estratégias estéticas coloniais e fatos históricos, assim como tem descartado a presença do artista negro, valorizando desproporcionalmente uma visão de mundo branca nas artes visuais.

Esta virada de paradigma parece ter tido um impacto positivo com a criação da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório a inclusão de conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, “em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2003). Se a construção de uma identidade nacional se dá pelo reconhecimento e memória, o que esperar de uma sociedade educada a partir de uma ideologia da branquitude superior e de uma cultura e história dada como inferior e subjugada?

Mesmo com a importância da lei, bem como outros incentivos como do Programa Nacional do Livro Didático (2007), muitos educadores encontram barreiras e limitações em cumprir a proposta. Seja por despreparo, desconhecimento da lei ou falta de conhecimentos específicos, grande parte dos professores encontra dificuldades em implementar outras representações visuais que problematizem e questionem as reduções de subjetividade das imagens de controle (COLLINS, 2002), ou das imagens negativas (HALL, 2016) racializadas. Essa ausência dificulta uma práxis transformadora de imaginários e questionamentos críticos raciais.

Estratégias de transcódificações nas artes visuais contemporâneas

Stuart Hall (2016), a partir de uma releitura de Bakhtin e Voloshinov, apresenta a ideia de transcódificação como uma estratégia que visa tomar um significado existente e reapropriar-se dele para criar significados (HALL, 2016). As estratégias de transcódificação buscam

contestar o regime racializado de representação a partir de três perspectivas: transformar imagens negativas em imagens positivas; a inversão de estereótipos dentro dos próprios estereótipos; e os olhares internos e lugares de fala na representação.

Nas última década podemos perceber novos olhares opostos sobre as narrativas artísticas contemporâneas. Estes tentam ressignificar o sujeito negro, servindo de referências visuais atualizadas que deslocam padrões estéticos sensoriais das imagens coloniais de controle (COLLINS, 2002). Propomos aqui apontar iniciativas de três artistas que conseguem, por meio de suas obras e performances, construir modos de resistência a perspectivas imagéticas consolidadas sobre as subjetividades negras. Na tentativa de delinear estas ações artísticas de contraponto na arte contemporânea brasileira, são identificados os três modos de estratégias de transcódificação, proposto por Stuart Hall (2016).

A. Corrigindo o equilíbrio: imagens positivas

A série *Bastidores* (1997), da artista visual paulista Rosana Paulino, apresenta entre as seis imagens de mulheres negras com seus olhos, testa e garganta costurados, duas de figuras femininas com suas bocas suturadas numa ponte simbólica à máscara de flandres enquanto objeto de tortura e a vontade de silenciamento dos negros. Kilomba (2019) faz uma construção sólida do significado da máscara que servia para evitar que os escravos comessem das plantações, engolissem pepitas de ouro e evitasse que os negros cativos ingerissem terra como forma de apagar suas existências e violências a que estavam submetidos. A litografia *Castigo de Escravos* (Figura 1), do pintor francês Jacques Etienne Arago retra-



Figura 2: Bastidores (1997), Rosana Paulino. Fonte: Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM

ta uma trajetória de violência sofrida pelo mito da escrava Anastácia¹ e reverbera a representação da mulher negra na sociedade e na história da arte (SIMIONI, 2010). Esta imagem ilustra até os dias atuais livros de história e nossos imaginários sobre a negritude.

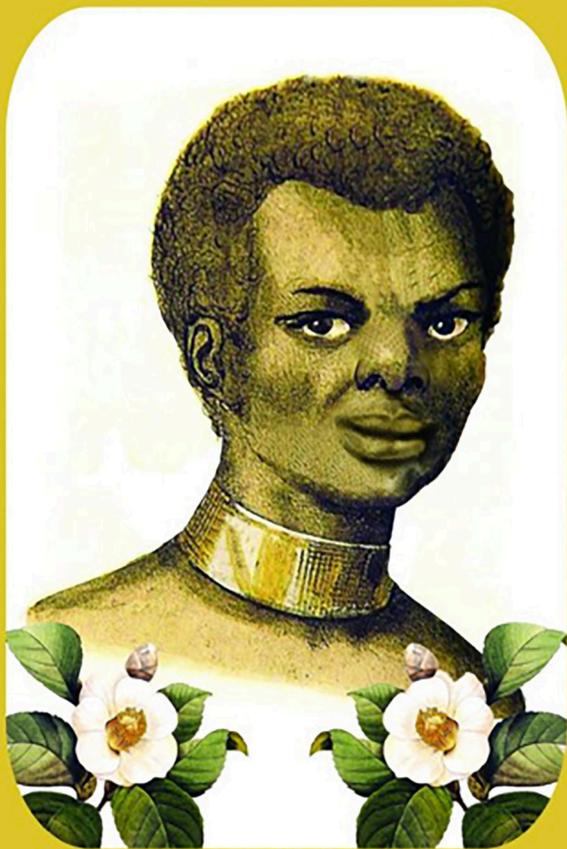
Paulino vem a contestar o silenciamento contido na gravura colonial na terceira e quinta fotografias aplicadas em tecido e suturada (Figura 2), em um vínculo referencial de contraposição existente entre a delicadeza do bordado e a dor, o trauma da violência doméstica da condição negra feminina, impedida de existir senão sob as lógicas da anulação, da subserviência e do controle. A representação interna (HALL, 2016) da artista contemporânea negra incide a partir de uma forma de subversão no corpos de mulheres negras, possibilitando um deslocamento simbólico incômodo, através de significação atualizada de figuras femininas que continuam apagadas e amordaçadas, impedidas de gritar sobre as violências e opressões compulsórias, também vistos nas imagem de controle *Mammy* (COLLINS, 2002).

Outra estratégia para contestar o regime racializado nas artes passa pela tentativa de substituir imagens “negativas” coloniais por re-

presentações positivas, “desafiando assim o reducionismo dos estereótipos anteriores” (HALL, 2016, p. 216). Em diálogo com este enfrentamento de Rosana Paulino, o artista visual Yhuri Cruz desafia os “padrões de intenção” do regime de visibilidade, propondo “mudar os referenciais do que é visível e enunciável” (RANCIÈRE, 2012, p.64) em sua instalação *Monumento à voz de Anastácia* (2019), com a imagem da Anastácia Livre (Figura 3 e 4). Ao libertar essa mulher negra escravizada, condenada à mordaça em sua permanência representacional, o artista mostra o que não era visível, produzindo rupturas no tecido sensível das percepções raciais. A imagem pode ser lida partir das teorias decoloniais estéticas (MIGNOLO, 2010), questionando e propondo outras narrativas às imagens de controle conhecidas na história da arte visual. As novas significações desta obra passam por questionamentos da situação da mulher negra, refazendo uma iconografia colonial ao tornar a “escrava santa”, com seu “sorriso-segreto (CRUZ, 2019), em imagens e vozes a serem ecoadas e veneradas em santinhos disponíveis para serem levados da exposição.

Como uma estratégia clara de transcodificação de inversão de estereótipos (HALL, 2016), a imagem *Anastácia Livre* tem sido usada desde 2020, e pelos próximos cinco anos, como imagem ilustrativa dos livros de história da rede Ele-va de ensino (Figura 5). O módulo sobre sociedade colonial, do material didático utilizado por mais de 220 escolas ao redor do país, trás a imagem na tentativa de produzir novos imaginários visuais a partir do tensionamento de práticas

1 A sua existência ainda é colocada como dúvida por alguns estudiosos. Contudo, o mito histórico referencia que Anastácia é filha de Delminda, que chega ao Rio de Janeiro pelo navio negreiro Madalena, e foi estuprada por um homem branco, ficando grávida. Sua imagem é cultuada como santa e heroína nas religiões afro-brasileiras desde 1968 pela Igreja do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, no Rio de Janeiro. A tentativa de beatificação pelos seus devotos celebra no dia 12 de maio a vida da escrava guerreira.



Anastácia Livre

artísticas contemporâneas decoloniais. Estas amplificam a experiência estética e re-significam representações até então racializadas através de imagens negativas. Assim, a imagem da escravidão pode ser fabulada (NYONG'O, 2018) em uma espécie de "fuga do realismo" na criação artística dos povos colonizados e subalternizados, como defende Glissant (2008) em seu conceito de opacidade. Para o autor, ser opaco não se refere a uma obscuridade, mas sim ao potencial criativo e imaginativo que "prefigura o real sem determiná-lo a priori" (2008, p. 54).

Nas produções artísticas de Rosana Paulino e Yhuri Cruz, narrativas de imagens negativas e estereótipos ganham novas significações contemporâneas ao afrontarem as imagens de controle (COLLINS, 2002) e desafiarem um *status quo* que opera com grande esforço para fixar

Oração a Anastácia Livre

Festa dias 12 e 13 de Maio.
Comemora-se todos os dias 12 e 13.

Se você está com algum PROBLEMA DE DIFÍCIL SOLUÇÃO e precisa de AJUDA URGENTE, peça esta ajuda a Anastácia Livre.

ORAÇÃO

Vemos que algum algoz fez da tua vida um martírio, violentou tiranicamente a tua mocidade, vemos também no teu semblante macio, no teu rosto suave, tranquilo, a paz que os sofrimentos não conseguiram perturbar.

Isso quer dizer que sua luta te tornou superior, conquistaste tua voz, tanto que Deus levou-te para as planuras do Céu e deu-te o poder de fazeres curas, graças e milagres mil a quem luta por dignidade.

Anastácia, és livre, pedimos-te ... roga por nós, proteja-nos, envolve-nos no teu manto de graças e com teu olhar bondoso, firme e penetrante, afasta de nós os males e os maldizentes do mundo.

Monumento à voz de Anastácia
Yhuri Cruz, 2019

e dar continuidade ao sistema de significação e representação colonial, sedimentado em uma égide de dominação em suas expressões iconográficas racistas e fetichizadas.

B. Estratégias internas de representação

Quando Stuar Hall (2016) cria esta estratégia de contestação do regime racializado de representação, ele compreende o caráter instável e mutável do significado, embora reconheça a dificuldade de fixar novos significados dentro da complexidade do poder representacional da branquitude hegemônica. Assim, o autor entende a necessidade de inverter a leitura do fetichismo racial, não como repetição das fantasias racistas, mas como estratégia de desconstrução que revela e desnuda relações sociais e psíquicas do binarismo racial nas representações visuais artísticas.

Figura 3 - Monumento à voz de Anastácia (2019), Yhuri Cruz. Fonte: Yhuri Cruz (site do artista).



Figura 4 - Monumento à voz de Anastácia (2019), Yhuri Cruz. Fonte: Yhuri Cruz (site do artista)

A série *Para Venda* (2011) (Figura 6), do artista mineiro Paulo Nazareth **é um exemplo de confronto direto** a esse fetichismo racial, provocando deslocamentos implicados na arte contemporânea negra decolonial ao contrastar a obra *Escravo com máscara de flandres*, de Jean-Baptiste Debret (1835) (Figura 7). A ação performática provoca uma experiência espaço-temporal, passado-presente, através de uma inscrição autobiográfica que descoloniza o olhar sobre o corpo negro a partir do lugar seu de fala. Assim, a fotografia tenta redefinir narrativas imagéticas fetichizadas na busca de ressignificar os sujeitos idealizados como a personificação dos ideais estéticos normatizados (MIGNOLO, 2010). O artista desestabiliza e inverte de forma crítica a imagem fixada no imaginário coletivo pelo olhar branco

estereotipado sobre o corpo negro. Uma associação direta ao não humano, em uma estratégia de ambivalência despertada que joga com o conceito de controle, estranheza e posse mercantil do corpo negro.

Conclusões

Desmontar um regime racializado de representação é um exercício extremamente difícil que não possui garantias absolutas de mudanças de estereótipos e imaginários. Contudo, se faz necessário e urgente a utilização de outras referências e o aprofundamento de perspectivas críticas sobre as imagens artísticas coloniais. A desconstrução de mitos e estereótipos com a inclusão de novas significações e potências

3. Mão de obra escravizada

Resolvidas as questões do capital e da distribuição, restava aos portugueses lidar com o problema da mão de obra.

O **trabalho assalariado** era entendido pelos portugueses como comercialmente inviável, por ser considerado caro, e, portanto, la contra sua lógica de exploração, que pretendia ser o mais barata possível. Além disso, essa forma de mão de obra não alimentava o muito lucrativo comércio de escravizados. A escravização do indígena era problemática, não só por receber a oposição dos jesuítas, mas ainda pelo fato de que os povos originários resistiam fortemente à escravização.

Portugal acabou buscando uma alternativa diferente daquela dada pelos espanhóis, particularmente porque controlava áreas africanas onde se capturavam e escravizavam pessoas, e, também, porque as sociedades indígenas da América portuguesa não eram comecedoras da mineração e da metalurgia, como as da América espanhola.

Pode-se observar, portanto, que os portugueses decidiram, em primeiro lugar, pelo **trabalho escravo** e pela escravização negra africana porque ela era politicamente mais viável e comercialmente mais atrativa do que a dos indígenas.



Amália Cruz, uma mulher negra escravizada, usada como moeda de troca por outro indivíduo na África Ocidental.

A sociedade que se formou na colônia, então, acabou refletindo fielmente a sua situação econômica. A organização social retratava o próprio modelo de exploração montado no Brasil. Havia um pequeno grupo que representava a classe senhorial – diretamente articulada ao modelo mercantilista da Metrópole –, mantendo

os privilégios políticos inerentes ao próprio caráter da ocupação portuguesa. O restante da população era composto basicamente por índios e negros, reduzidos à condição de escravos ou servos. Também havia um pequeno, porém significativo, percentual de homens livres assalariados.

Além da própria diferenciação racial imposta aos negros, havia também o critério da divisão social, em função do tipo de sistema econômico montado no Brasil.

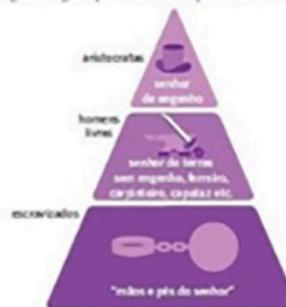
4. Sociedade colonial

Na Colônia o trabalho era compulsório, servil ou escravo, o que contrariava as tendências em vigor na própria Europa – o avanço do assalariamento e o recuo das práticas feudais e semifeudais.

O escravismo fora introduzido na América portuguesa para suprir a necessidade de produção de bens comercializáveis no mercado externo. A pessoa escravizada era tratada como uma mercadoria, um instrumento de produção, que poderia ser vendido, trocado, emprestado ou hipotecado pelo seu senhor e proprietário. O seu status passava aos seus descendentes.

Dessa forma, a primeira grande característica da sociedade colonial era o **escravismo**, ou seja, as relações de produção dominantes eram escravistas, embora pudessem existir outras relações sociais envolvidas na produção.

A figura a seguir apresenta a hierarquia dessa sociedade:



O senhor de engenho dominava o topo da pirâmide, estando acima dos outros latifundiários, comerciantes e funcionários reais. O título de senhor de engenho adquiria certo grau de nobreza, embora diferente dos feudos europeus – que nasciam nobres e jamais perdiam essa condição. Qualquer um que dispusesse de capital poderia ser senhor de engenho.

Os comerciantes dedicavam-se ao comércio de importação e exportação de açúcar, tabaco, manufaturados e de mão de obra

Figura 5 - Edição de 2020 do material didático de História I da rede Eleva. Fonte: Instagram do artista (Yhuri Cruz)

narrativas e discursivas das representações artísticas contemporâneas negras deslocam os olhares e as perspectivas. Mais do que idealizações envoltas em estereótipos, as imagens de controle servem à estrutura de poder da colonialidade (QUIJANO, 2002), uma vez que fazem perdurar pressupostos subalternizantes a respeito do corpo negro.

Enquanto as imagens de controle servem aos variados sistemas de opressão que atravessam os corpos subalternizados da “matriz de dominação” (COLLINS, 2002), as estratégias de ressignificação dos imaginários visuais podem ampliar a compreensão das complexidades da cultura afro-brasileira, reiterando suas ancestralidades, memórias



Figura 6 - Escravo com máscara de flandres. Jean-Baptiste Debret (1835). Litografia aquarelada sobre papel. Fonte: Coleção Museu AfroBrasil.

Figura 7 - Sem título, da série Para Venda (2011), Paulo Nazareth. Fotografia a cores. Fonte: divulgação



e lutas, redefinindo narrativas imagéticas até hoje reiteradas.

Novas imagens devem compor os processos educativos e materiais didáticos nos currículos escolares com o intuito de expandir e repensar as imagens de subjugação da população negra a partir de novas configurações estéticas e políticas da contemporaneidade. Rosana Paulino, Yhuri Cuz e Paulo Nazareth são apenas alguns dos exemplos de artistas visuais contemporâneos negros que criam estas significações e contestações a partir de embates discursivos, narrativos e estéticos, viabilizando a arte negra como uma nova iconografia que pode ser

sedimentada no imaginário brasileiro. Suas contranarrativas visuais podem possivelmente apresentar soluções referenciais de deslocamentos sensoriais e estéticos que possibilitem redefinir os contextos de controle, em uma tentativa de ecoar as tensões raciais presentes no país em uma reivindicação política de representatividade.

Os conceitos de imagens de controle e transcodificação, aqui pensado como aparato teórico-metodológico, servem à compreensão dos pontos de partida destas manifestações. Estabelecem novas imagens que desafiam modos de representação e imaginários cristalizados sobre o corpo

negro (NOGUEIRA, 1998). Nesse sentido, este trabalho entende que novas práticas artísticas de significação simbólica podem subverter e possibilitar a transcodificação **de** novos significados para as imagens negativas. O campo da representação não é estático e está ávido por novos padrões emergentes.

Referências

ALMEIDA, Silvío. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial, 2019.

ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, 529 p.

ARAÚJO, Emanuel (Org.). **A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica**. São Paulo: Tenenge, 1988.

BAXANDALL, Michael; PEREIRA, Vera Maria. **Padrões de intenção: a explicação histórica dos quadros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGUÉL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment**. Nova York: Routledge, 2002.

CONDURU, Roberto. **Arte Afro-Brasileira**. São Paulo: C/Arte, 2007.

CRUZ, Yhuri. **Monumento à voz de Anastácia**. Disponível em <https://yhuracruz.com/2019/06/04/monumento-a-voz-de-anastacia-2019>, acesso em 10 de outubro de 2020.

DOSSIN, F. R. Apontamentos acerca da pre-

sença do artista afro-descendente na história da arte brasileira. In: **XVII Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 2008, Florianópolis. Anais do 17o Encontro Nacional da ANPAP. Florianópolis: ANPAP, 2008.

GILROY, Paul. **Entre campos: nações, culturas e o fascínio da raça**. São Paulo: Annablume, 2007.

GLISSANT, Édouard. Pela opacidade. **Revista Criação & Crítica**, n. 1, p. 53-55, 2008.

GOMES JR., Guilherme Simões. Vidas de artistas: Portugal e Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 22, n. 64, p. 33-47, 2007.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio - Apicuri, 2016.

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

LOTIERZO, Tatiana. **Contornos do (in)visível Racismo e Estética na pintura brasileira (1850-1940)**. São Paulo: Edusp, 2017.

MACHADO, Maria Helena P T. **Crime e escravidão: trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas (1830-1888)**. 2a edição. São Paulo: EDUSP, 2014.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia pública e cultura visual, em perspectiva histórica. **Revista Brasileira de História da Mídia**, v. 2, n. 2, p. 11-20, 2013.

MENEZES NETO, Hélio. **Entre o visível e o oculto: a construção do conceito de arte afro-brasileira**, Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2018.

MIGNOLO, Walter D. Aesthesis decolonial. **CALLE 14**: revista de investigación en el campo del arte, v. 4, n. 4, p. 10-25, 2010.

MORTARI, Claudia. **Introdução aos estudos africanos e da diáspora**. Florianópolis: DIOESC: UDESC, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Arte afro-brasileira: o**

que é afinal?. *Paralaxe*, v. 6, n. 1, p. 5-23, 2019.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Significações do corpo negro**. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

NYONG'O, Tavia. **Afro-Fabulations: The Queer Drama of Black Life**. Nova York UP, 2018.

PICANCIO, Gabriela Valer; DOS SANTOS, Rafael José; BOONE, Silvana. Do animal imoral à total invisibilidade: a representação da mulher negra nas artes visuais e na literatura brasileiras. In: **Conexão-Comunicação e Cultura**, v. 18, n. 35, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos rumos**, v. 37, n. 17, p. 4-28, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; DOS SANTOS GOMES, Flávio (Ed.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. Editora Companhia das Letras, 2018a.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Imagens da Escravidão: o outro do outro (Séculos 16 ao 19) In: **Histórias Afro-Atlânticas [vol. 2] Antologia**, Org. Adriano Pedrosa, Amanda Carneiro, André Mesquita. São Paulo: Masp, pp. 524 – 538, 2017.

SIMIONI, Ana Paula. Bordado e transgressão: questões de gênero na arte de Rosana Paulino e Rosana Palazyan. **PROA Revista de Antropologia e Arte**, n. 2, p. 1-20, 2010.

VASQUEZ, Pedro. **D. Pedro II e a fotografia no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 1985.

Daniel Meirinho

Professor do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Mídia (PPgEM/UFRN). Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade Nova de Lisboa (UNL, Portugal). Mestre em Comunicação e Artes pela mesma universidade (UNL, Portugal). Pós-doutorado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Fotógrafo e pesquisador das áreas de fotografia e artes visuais, com ênfase em decolonialidade, identidade racial, representação e resistência na produção de artistas contemporâneos negros. Coordena o projeto “Olhos Negros: Visibilidades e alteridades na fotografia negra contemporânea brasileira” (UFRN) para o mapeamento, catalogação e difusão de fotógrafos negros que atuam em âmbito nacional.

MODOS DE SER MENINA: AS FICÇÕES SOCIAIS NA CULTURA VISUAL E NA ESCOLA

WAYS TO BE A GIRL: SOCIAL FICTIONS IN VISUAL CULTURE AND SCHOOL

Larissa Zanin

CAR-UFES

Maria Tereza Aigner Menezes

UFES

Resumo: Considerando a necessidade de refletir sobre as imagens que nos cercam cotidianamente e como elas constroem modos de ser e estar no mundo, o artigo apresenta reflexões sobre imagens produzidas por meninas durante uma oficina realizada em uma escola municipal do município de Vitória. Partindo do pressuposto teórico da Cultura Visual e de teóricas feministas, apresenta apontamentos sobre as ficções sociais em torno dos modos de ser menina e como essas constroem normatizações de corpos, comportamentos e práticas sociais do universo feminino, por meio das imagens. Aponta, a partir das análises das produções elaboradas por alunas do ensino fundamental, a importância de uma educação para a cultura visual de modo que as nossas práticas do ver sejam transformadas em leituras críticas e interpretativas de si e do mundo.

Palavras-chave: Cultura Visual; Leitura de Imagens; Ser Menina; Beleza Feminina; Educação.

Abstract: *Considering the need to reflect on the images that surround us on a daily basis and how they build ways of being and in the world, the article presents reflections on images produced by girls during a workshop held at a municipal school in the city of Vitória. Based on the theoretical assumption of Visual Culture and feminist theorists, it presents notes on the social fictions surrounding the ways of being a girl and how they construct norms for bodies, behaviors and social practices in the female universe, through images. It points out, from the analysis of the productions made by elementary school students, the importance of an education for visual culture so that our practices of seeing are transformed into critical and interpretive readings of themselves and the world..*

Keywords: *Visual Culture; Reading of Images; Being a Girl; Female beauty; Education.*

O Universo das Imagens

As imagens permeiam e invadem nossas vidas cotidianamente, até mesmo sem a nossa permissão consciente. Chegam até nós por meio das publicidades espalhadas pela cidade, nos objetos de consumo, nas telas que nos envolvem, nos mais variados artefatos culturais estabelecendo modos de ser e estar no mundo, reiterando as ficções sociais em torno do feminino que permeiam a vida das mulheres ao longo da história.

As ficções sociais atravessam a vida das mulheres mesmo antes de seu nascimento, e funcionam como controle social, podendo ser estabelecidas desde a imposição de estereótipos e padrões de beleza, até restrições de mobilidade social de ordem material. Nesse sentido, afirma Naomi Wolf

A Ascensão do mito da beleza foi somente uma dentre as várias ficções sociais incipientes que se disfarçam como componentes naturais da esfera feminina para melhor encerrar as mulheres que ali estavam. Surgiram simultaneamente outras ficções: uma visão de infância que exigia permanente supervisão materna; uma concepção da biologia feminina que forçava as mulheres da classe média a fazer o papel de históricas e hipocondríacas; uma convicção de que mulheres respeitáveis não tinham sensibilidade sexual; e uma definição de trabalho feminino que ocupava as mulheres com tarefas repetitivas, demoradas e trabalhosas como, por exemplo, o bordado e a renda feita à mão. (2019, p. 33)

Desse modo as amarras em torno da vida da mulher se expandem por todas as arestas, classes sociais, raça e orientação sexual. O mito da beleza, dentre as outras ficções sociais ditas – e várias outras não ditas – por Naomi Wolf são exemplos de como a vida da mulher se vê atrelada a padrões que visam normatizar seu comportamento e seus corpos. Toda movimentação

feminina dentro desse corpo social é validada, ou não, por uma ficção.

As ficções sociais adentram a vidas das mulheres de maneiras variadas e materializadas de diversos modos. Interessa-nos refletir sobre aqueles presentes nas imagens da Cultura Visual, mais especificamente das imagens voltadas para as meninas ao longo da infância.

A Cultura Visual busca refletir sobre essa proliferação de imagens e artefatos visuais e os modos como elas constroem sentido a partir de sua própria visualidade.

A visualidade, dentro do contexto da Cultura Visual, é o exercício do ver concebido como prática social, buscando por meio da interpretação crítica das imagens um consumo consciente das mesmas, refletindo sobre o que e como as imagens significam/comunicam.

Refletir criticamente sobre as imagens postas em uma cultura e os modos como elas determinam estilos de vida, normatizações de comportamento e ordens de consumo, traz à tona a urgência de investigarmos os efeitos de sentido desses discursos imagéticos como conteúdo de práticas educativas em arte.

Compreender essas imagens como produto de uma cultura de massa, é uma boa forma de elucidar a questão. Fernando Hernandez em *“Catadores da Cultura Visual”* discorre sobre como pensar os estudos da cultura visual dentro da sala de aula, instigando o leitor a refletir sobre as imagens além de “quem é o que vê”. Instiga-nos a inserir nessa discussão sobre as visualidades pós-modernas a subjetividade dos sujeitos que as recebe como tema central. Logo, “quem vê” se torna tão importante como “o que vemos” (HERNANDEZ, 2007, p.18). Ou seja, para um corpo social consumidor assíduo de imagens, trabalhar a interpretação dessas visualidades torna-se indispensável para a formação desse sujeito, assim como para compreender de

que local esse sujeito fala e qual seu repertório para dizer o que diz.

Hernandez descreve o que é a cultura visual e seu objeto de estudo a partir da definição de Dikovitskaya:

[...] é um campo de estudos recente em torno da «construção do visual nas artes, na mídia e na vida cotidiana» (Dikovitskaya, 2005, p.l). A partir desta definição, configura-se uma área de investigação e uma iniciativa curricular (inicialmente na universidade e agora também na Escola, como testemunha este livro) centrada na “imagem visual como o ponto central nos processos, e por meio da qual os significados são produzidos em contextos culturais” (Idem, p.l). (HERNANDEZ, 2007, p.21).

Refletir sobre quem vê as imagens dessa cultura visual, de acordo com essa definição, nos leva a pensar de que modos as imagens, enquanto um produto de uma cultura de massa, geram significados interpretados como parte de uma cultura e, então, massificam - e padronizam - nosso repertório visual e nosso entendimento do que é o “comum”. Esse “comum”, portanto, representa a voz dos sujeitos dominantes que detêm os meios de comunicação sobre uma massa que consome, passivamente, suas produções.

Diante do exposto, interessa-nos aqui refletir sobre uma seleção de imagens produzidas por meninas durante uma oficina de arte realizada na EMEF Edna Mattos Siqueira Gaudio, na comunidade de Jesus de Nazareth, em Vitória – ES, buscando apontar de que modos as ficções sociais em torno do feminino nas imagens do mundo são reiteradas nas produções das estudantes e de que modos isso se apresenta figurativizado por elas.

Modos de ser menina – a construção do feminino na cultura visual

Antes mesmo de nascermos já nos são determinados estilos de vida e modos de ser pertinentes ao universo do masculino e do feminino. A conjunção “e” deixa claro que na definição dos objetos de consumo não há a possibilidade do “ou”. Desde a construção dos enxovais já são determinados os temas e cores que devem permear a vida da criança para o ser menino ou menina.

Se adentrarmos as lojas de brinquedos essa diferenciação também está marcada pela setorização dos produtos destinados para cada gênero. Às meninas são reservadas as bonecas, simulações de família e da vida doméstica. Fogões, geladeiras, e os mais variados utensílios domésticos estão localizados no setor de brinquedos femininos. A maior parte deles modula seu público consumidor também no aspecto cromático, sendo o setor das meninas majoritariamente rosa, cor socialmente estabelecida para o gênero.

O mesmo acontece com relação às personagens e/ou desenhos infantis destinados às meninas. Dentre as personagens femininas do universo infantil predominam as representações visuais do modelo clássico da princesa. É esse repertório de imagens e artefatos culturais que farão parte da formação de identidade da maior parte das meninas.

A cultura infantil da mídia cria, então, de maneira silenciosa, uma espécie de currículo “cultural-imagético”, em que temas do cotidiano, abordados de maneira ingênua e, aparentemente, informal dissimula interesses comerciais, ao mesmo tempo em que exerce forte influência na formação de identidades. (MARTINS; TOURINHO, 2010, p.42)



Figura 1. Princesas da Disney e Barbies. Fonte: Arquivo Pessoal das autoras

As meninas crescem sob o imaginário do “ser princesa” que engloba uma série de valores comportamentais, estéticos, estereótipos e de consumo, que na maior parte das vezes fomentam os mitos da beleza de cada época. Além disso, como muito bem ressalta Naomi Wolf, “As qualidades que um determinado período considera bela nas mulheres são apenas símbolos do comportamento feminino que aquele período julga ser desejável. O mito da beleza de fato sempre determina o comportamento, não a aparência”. (2019, p.31)

Isso fica muito bem figurativizado na imagem abaixo, na qual temos dois blocos, um com modelos de bonecas Barbie e outros com princesas da Disney, que ao longo dos tempos vem sofrendo modificações estéticas de modo a atender aos mitos da beleza de cada época.

Um padrão de corpo é normatizado nas duas imagens: ser mulher é ser magra, esguia, cabelos lisos soltos ou presos em penteados elaborados. As princesas da Disney são, em sua maioria, o primeiro contato imagético do universo das crianças, permeiam o imaginário e determinam uma série de modos de ser e estar no mundo, desconsiderando as alteridades de cada sujeito.

Vestidos esvoaçantes, comportamento servil e de gestos delicados que são copiados pelas



meninas na primeira infância constroem, a partir de suas práticas de vida em suas respectivas narrativas ficcionais, discursos de verdade, os quais são aceitos e reiterados pelas meninas em suas práticas cotidianas.

Instauram também, além dos estereótipos inalcançáveis, modos de compreender as relações humanas e afetivas. As meninas, por meio dos contos das princesas, compreendem a relação amorosa a partir da conquista do “Príncipe Encantado”, único capaz de lhe proporcionar a felicidade eterna. Nesse sentido destaca NUNES,

[...] muitos artefatos culturais, entre eles os contos infantis clássicos, instauram maneiras de pensar sobre o amor e a união de pessoas jovens/adultas. Afirmo associar a frase “felizes para sempre” ao casamento, certamente, constrói subjetividades de que esse é um estado necessário na vida, trazendo assim, questões que envolvem o amor romantizado, como característico das meninas, pois elas criam o imaginário da espera do príncipe como salvação de problemas, e que este irá lhe proporcionar felicidade (2010, p.174)

Nesse sentido, fica estabelecida a construção social e ideológica da mulher como sujeito frágil que carece da figura masculina como elemen-

to protetor e/ou salvador. Assim, afirma TAVIN; ANDERSON “As jovens protagonistas são frequentemente subordinadas aos heróis e, muitas vezes empregam comportamento sobre determinados de sexualidade e de sacrifício, a fim de conquistar a companhia e segurança masculina (2010, p.60)”.

Sabemos que novas princesas surgem ao longo da história e novas personalidades são figurativizadas explorando as expectativas sociais e também visando o aumento do consumo desses produtos, como por exemplo as princesas negras e as princesas cuja personalidade é marcada pela determinação e coragem. Entretanto, permanecem os padrões fenotípicos normatizados socialmente como belos, ou seja, o corpo esguio e, em sua maior parte, cabelos longos e esvoaçantes. No caso da Princesa Tiana, reserva-se o penteado de cabelos presos e alinhados, reforçando o ideal racista de que aos cabelos crespos predomina o imperativo do cabelo preso.

As questões a cerca dessa relação entre o cabelo crespo/cacheado ter que ser “bem ajeitado”, são fruto do colonialismo e de um padrão de beleza por ele estipulado. No texto da autora Chimamanda Ngozi Adichie, em uma carta de orientação a sua amiga sobre como criar uma criança feminista, a autora afirma

Então, quanto ao cabelo dela, sugiro que você redefina “bem ajeitado”. Se o cabelo está associado à dor para tantas meninas, em parte é porque os adultos resolveram seguir uma versão de “bem ajeitado” que significa Esticado Demais, Repuxando o Couro Cabeludo e Dando Dor de Cabeça.

[...] Chizalum desde cedo notará – pois as crianças são muito perspicazes – qual é o tipo de beleza que se valoriza. Verá nos filmes, nas revistas, na televisão. Verá que se valoriza a pele branca. Perceberá que o tipo de cabelo que se valoriza é o liso ou ondulado, e é um cabelo que cai, em vez de ficar armado. Ela

vai deparar com tudo isso, quer você queira ou não. Então, garanta que ela veja alternativas. Faça-a perceber que mulheres brancas são bonitas e que mulheres não brancas e não magras são bonitas. Faça-a perceber que, para muitas pessoas e muitas culturas, a definição limitada de beleza não é bonita. (2017, p. 58 e 59)

Com relação à construção social das relações afetivas presentes nos contos das Disney, das onze princesas presentes na figura 1, apenas a Princesa Valente rompe com a narrativa clássica do “viveram felizes para sempre”, que ao longo da narrativa rompe com as tradições dos contos de princesa ao se rebelar contra os padrões de beleza e rejeitar o destino traçado pela família de se casar com um príncipe.

A mesma linearidade e padronização de corpo e padrão de beleza permeia o universo das bonecas Barbies, um clássico do consumo infantil. A maior parte dos exemplares e modelos dessas bonecas apresenta um padrão de beleza sempre ligado ao mundo do consumo. A Barbie tende a ser uma mulher conectada às tendências da moda que, em sua maioria, ressaltam seu corpo magro. Cabelos longos, lisos e loiros são a marca da boneca que permeia a brincadeira de “ser mulher” da maior parte das meninas.

A Barbie está revestida de arquétipos femininos que englobam desde a dona de casa até a profissional liberal. Em todos os casos, estabelece, por meio de seu estereótipo, padrões comportamentais e estilos de vida que serão determinantes nas formações identitárias das meninas.

Esses padrões estão presentes também nos objetos de consumo destinados ao público feminino infantil. Sapatos, roupas, acessórios, maquiagens e materiais escolares reproduzem as imagens dessas personagens femininas, am-

pliando assim as possibilidades de consumos das normatizações de comportamento apontadas acima.

Luciana Borre Nunes, a partir da teoria da cultura visual analisa especificamente os materiais e os discursos dos alunos. Nunes encontra um padrão de repetição nesses materiais e discursos que ela divide em três partes (3 subcapítulos): “Meninas são mais doces! ”: atribuição de comportamentos femininos; ‘Eu já sei o que vou comprar! ’: desejos de consumo e; ‘Eu queria ser igual a elas! ’: a busca pela beleza” (NUNES, 2010) No início do primeiro ponto a autora faz uma análise importante sobre a escolha desses materiais,

As imagens que os estudantes trazem para a sala de aula ilustram e promovem, com certa “precisão”, os gostos, os desejos e os comportamentos aceitos para cada gênero. As crianças, através de suas preferências por determinados brinquedos, personagens e materiais escolares, demonstram que vivenciam diversas experiências visuais que delimitam o que meninas e meninos podem fazer, pensar e desejar (idem, p. 169)

Nesse caso, a escola se torna mais um ambiente de reiteração dos padrões de comportamentos por meio da visualidade. Como Nunes afirma, essas experiências visuais delimitam os comportamentos e entendimento do que é aceitável para meninos e meninas, por meio dessas imagens que a invade, redizem diariamente quais são os lugares de meninas e meninos, quais comportamentos são aceitáveis para um e outro e conseqüentemente, as mulheres acabam subjugadas e novamente reafirmadas sobre um padrão estético que começa a fazer parte de sua vida já nos primeiros desenhos infantis aos quais tem acesso.

A não problematização desses detalhes cotidianos que muitas vezes passam despercebidos

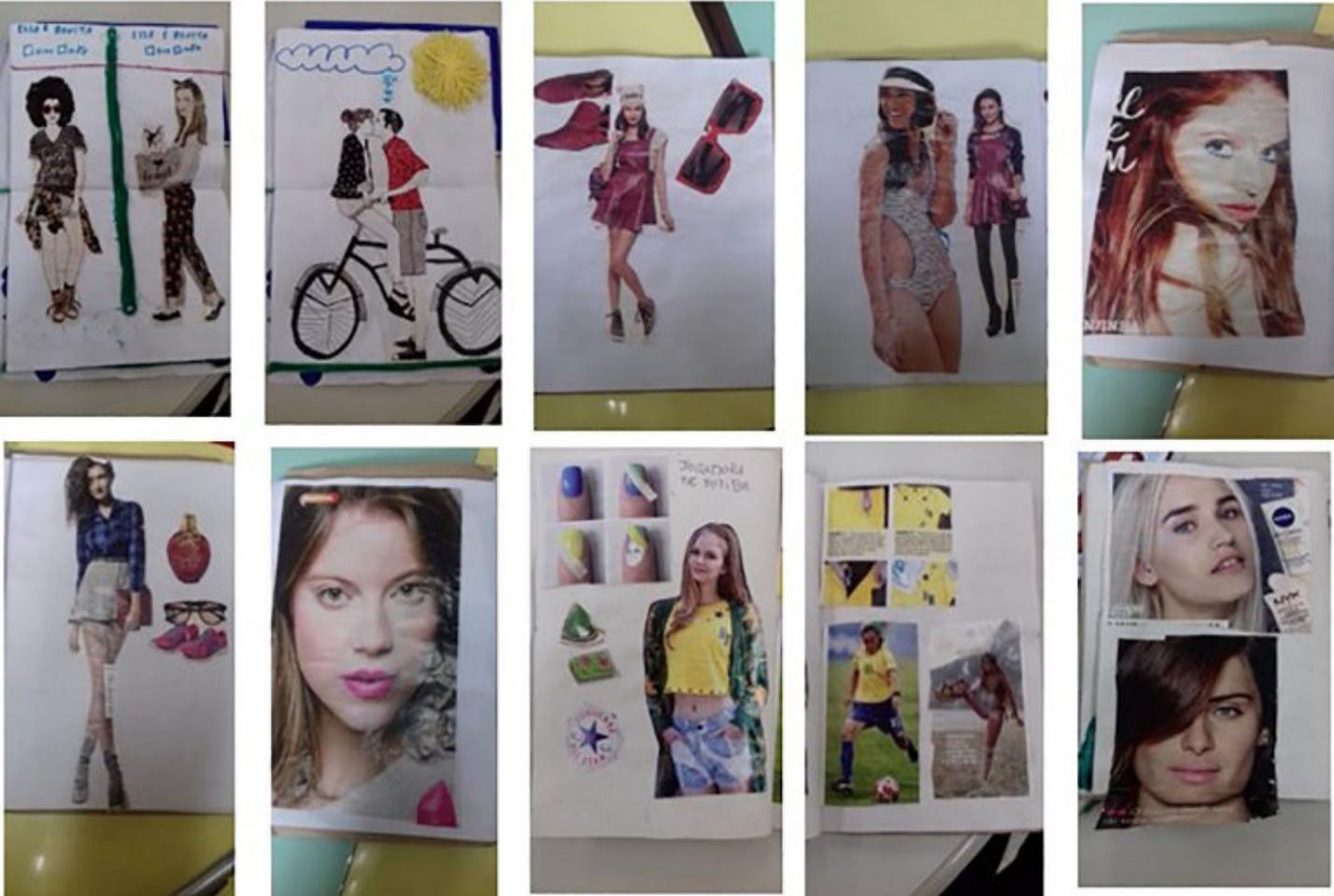
são também grandes responsáveis pela continuidade das atitudes que aprisionam os corpos femininos. A escola como formadora de sentidos é um campo de análise amplo para a discussão de gênero, tratá-la não mais como tabu é peça chave para o rompimento dos padrões de gênero e a liberdade do corpo da mulher. Justamente por considerar necessária essa problematização, apresentamos a reflexão abaixo sobre as produções imagéticas elaboradas por meninas sobre o universo feminino.

Modos de ser menina – a figurativização do feminino na escola

Em uma das ações de extensão realizada na EMEF Edna Mattos Siqueira Gaudio, na comunidade de Jesus de Nazareth, em Vitória - ES. Para a Oficina “Caderno de Artista” pelo Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões Cultura foram criadas duas turmas no contra turno, uma na manhã e outra à tarde.

As subjetividades que constroem o espaço escolar em suas particularidades começaram a fazer parte de nossas semanas, assim como a convivência com as crianças. Tais subjetividades da escola, nos leva a pensar sobre a noção de currículo oculto, ou seja, sobre as práticas que fogem ao previsto pelo currículo da escola.

Além das dos indícios que nos foram dados para a elaboração das oficinas, esse lugar não formal em que se dá a escola trouxe alguns questionamentos e inquietações. O primeiro incomodo surgiu durante as aulas nas falas dos alunos. Algumas frases como “isso não é coisa de menina” ou “esse espaço é dos meninos”, “meninas não podem” eram ouvidas com certa frequência e causavam desconforto, principalmente por considerar a idade das crianças (entre 7 e 11 anos) e o fato de serem ditas tanto pelos meninos como pelas meninas. Algumas intervenções foram feitas com o intuito de expli-



car que essa divisão não é real, que ambos podem, igualmente, ocupar os mesmos espaços.

Chimamanda Ngozi Adichie relata sua experiência com uma educação desigual entre meninos e meninas quando descreve a situação em que foi preterida como monitora de sua turma, ainda que preenchesse todos os requisitos necessários para tal, em relação a um menino, simplesmente por ser menino.

Se repetirmos uma coisa várias vezes, ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal. Se só os meninos são escolhidos como monitores da classe, então em algum momento todos nós vamos achar, mesmo que inconscientemente, que só um menino pode ser o monitor da classe. Se só os homens ocupam cargos de chefia nas empresas,

começamos a achar “normal” que esses cargos de chefia só sejam ocupados por homens. (ADICHE, 2015, p. 15-17)

Figura 2. Imagens produzidas pelas alunas. Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Nos preocupamos em não repetir arquétipos educacionais baseados na exclusão ou na diferenciação. Ao longo da oficina o processo de escuta de tais comentários despertou a necessidade de investigar a motivação desses pré-conceitos por parte dos alunos. Percebemos então, como um material possível de investigação para essa questão, os trabalhos realizados por eles. Analisar esses discursos enunciados pelos próprios alunos é uma forma possível de compreender quais são suas influências visuais e culturais para tentar compreender quais são os motivadores dessas falas e de que modos as



Figura 3. Exercícios de colagens da Aluna 1. Fonte: Arquivo Pessoal das autoras

falas também se materializam em comportamentos dentro do ambiente escolar.

No plano de aulas dessa oficina priorizamos a experimentação de diferentes linguagens, fazendo investigações em desenho, pintura, colagem, fotografia, stencil, construção de HQ's, entre outras formas de trocar ideias como, por exemplo, rodas de conversa e contação de histórias.

Um primeiro ponto a ser considerado surgiu durante as aulas de colagens. Ficou evidente por meio da seleção de imagens feitas pelas alunas que existe uma reprodução de um padrão de beleza de mulheres brancas. O exercício de colagem tinha como objetivo contar quem os



alunos queriam ser quando crescessem. As fotografias escolhidas pelas alunas para ilustrarem quem elas queriam ser no futuro eram sempre de mulheres brancas, magras e de cabelo liso.

Observar as imagens assim, em bloco, só evidencia a normatização de corpos padronizados e pela mídia. Pontuo o fato de que todas as alunas têm a pele retinta e o cabelo crespo e cacheado, o que torna a situação ainda mais complexa. A visualidade oferecida à essas alunas, por uma cultura de massa não as contempla uma vez que, as corporeidades apresentadas não se assemelham as alunas. Tal processo de não identificação nesse tempo contemporâneo de profusão de imagens, faz com que o problema

se torne identitário. Como construir identidade em um meio que apaga sua identidade e nega que corpos semelhantes aos seus façam parte do sistema de representações?

Problemáticas como essa geram resultados semelhantes a esses, no qual, em uma única atividade, se repita a apresentação de um único corpo como corpo-objetivo para o futuro das alunas presentes, e nenhum dos corpos assemelha-se ao corpo real das crianças.

Assim, algumas questões precisam ser pontuadas. Por exemplo, na Figura 3 a Aluna 1 faz uma comparação entre duas imagens de duas meninas, uma de cabelo crespo, estilo *black power* e em sua roupa a inscrição “Girl Power” e outra de cabelo liso, loiro, com comprimento mediano traz uma caixa com a inscrição “frágil”.

Acima das imagens a aluna coloca o questionamento “essa é bonita” e dois espaços para assinalar entre “sim” e “não”. Essa forma de construir uma colagem com duas mulheres em contraposição, uma em relação a outra, reforça o mito da beleza como sendo algo padronizável, e reitera a estratégia do patriarcado de colocar mulheres umas contra as outras. Essa é uma prática histórica que tem como intuito perpetuar o poder institucional dos homens, uma vez que, a competição entre as mulheres, incorporada ao mito da beleza, promove a divisão entre elas, enfraquecendo assim o seu poder de luta. (WOLF, 2019, p. 31)

Além disso reforça a impossibilidade da existência de uma alteridade, afinal, são duas mulheres diferentes, com padrões de beleza distintos e um não anular o outro, entretanto, não é essa a discursividade que se constrói socialmente.

A segunda imagem presente da Figura 3, feita pela mesma aluna, é uma cena de relação afetiva entre um homem e uma mulher. Considerando que o objetivo da atividade era mostrar,

pelos imagens, o que as alunas pretendiam ser quando crescessem, percebe-se a construção de sentidos típica das narrativas das novelas e contos de princesas, nas quais, a temática central gira em torno de alcançar um objeto valor amor, que é, na maior parte dos casos, figurativizado no ato de encontrar o príncipe. Esse tipo de narrativa determina a predominância de uma subjetividade afetiva na qual o único modo para entrar em conjunção com o tão sonhado “e viveram felizes para sempre” só é possível dentro de uma relação, a dois, heterossexual, uma construção social perigosa em torno do relacionamento, instaurando a ideia de quando se está sozinha não é possível alcançar uma felicidade plena.

A normatização de uma única forma de relação como forma possível é excludente e limitadora. Normatizar as relações heterossexuais como único ser feliz e único objetiva da vida das mulheres retrata, mais uma vez, como as meninas são, desde a primeira infância, condicionadas a se submeterem a relacionamentos adoevidos por não acreditarem ser possível o encontro da felicidade fora do casamento. Nesse sentido, afirma Zanello

Assim, muitas mulheres acabam por se casar com o próprio casamento, independente do parceiro que arranjam, e principalmente, da satisfação ou não que tenham com essa relação. Muitas mulheres suportam melhor o desamor do que não ter alguém. E adoecem. Não pelo amor, como uma entidade metafísica, mas por um modo de entender e viver o amor como questão identitária. (2018, p. 95)

Desde a infância e ao longo de toda a vida da mulher a ideia de que essa mulher só estará completa quando encontrar um namorado/noivo/marido à companhia. A princípio com as princesas, depois com as bonecas Barbies, as narrativas adolescentes como a saga “Cre-



Figura 4. Exercício de colagens da Aluna 2. Fonte: Arquivo Pessoal das autoras

Figura 5. Exercício de colagens da Aluna 3. Fonte: Arquivo Pessoal das autoras



Figura 6. Exercício de colagens da Aluna 4. Fonte: Arquivo pessoal das autoras

púsculo” e, na vida adulta, as novelas e séries românticas. Para não falar dos ideais de beleza, como critério social impreterível para ser “escolhida”, que se impõe como forma de alcançar esse objetivo final, que é conquistar o príncipe, “assim, se elas são avaliadas, por um lado, em função de sua beleza (e de seu comportamento/performances), por outro, a prateleira do amor, no dispositivo amoroso, outorga o lugar de avaliadores aos homens.” (Idem, 2018, p. 89).

Entre as figuras 4 e 5 (Aluna 2 e Aluna 3) está inscrito os principais exemplos da reiteração das formas de se representar o corpo da mulher como o corpo delicado, esguio, que se apresenta com movimentos suaves, sempre contido. Retomando Nunes,

Na ótica pós-estruturalista, a cultura visual é produtora de significados que estão imersos em relações de poder. Esses significados regulam as percepções, os gestos, os sentimentos, os pensamentos, os hábitos e a maneiras de perceber a si e aos demais, dizendo como um homem e uma mulher devem agir socialmente em determinado contexto (2008, p. 168)

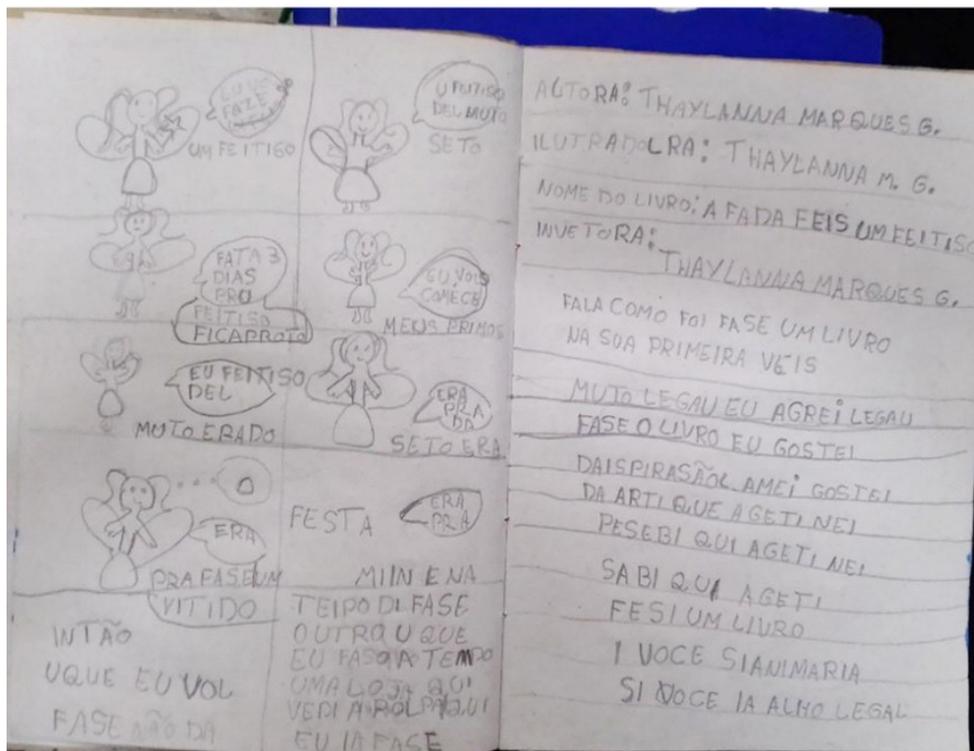
Logo, nesse contexto social em que estamos inscritos é comum pensar no objetivo futuro das

alunas baseados nessa forma de ser mulher delicada, com corpos e comportamentos modelos, uma vez que, essa é a forma como conhecemos e reconhecemos nos meios de produção e consumo sobre o que é ser mulher, nas imagens e nos produtos da cultura visual destinado para as meninas.

Outra atividade a ser destacada, são as colagens da aluna 4. A figura 6 apresenta uma quebra dentro desse conjunto de imagens. A colagem retrata uma mulher jogando futebol, entre um conjunto de imagens de modelos, atrizes e cantoras. A aluna produz uma quantidade grande de colagens, entre elas ela destaca cenas semelhantes as colagens anteriores, das outras alunas, mas, entre elas, um rompimento com o discurso hegemônico em torno da beleza presente nas outras imagens. A mulher em questão é a jogadora Marta, mundialmente conhecida, que ganhou seis vezes a taça de melhor jogadora e, ainda assim, seus jogos e feitos não tem o mesmo destaque se comparado a seleção masculina. A jogadora ocupa um lugar de visibilidade ao mesmo tempo que não recebe a notoriedade devida.

Observando as colagens da aluna e as profissões que ela almeja, todas são profissões de

Figura 07. exercício de construção de HQ, Aluna 4. Fonte: Arquivo Pessoal das autoras



destaque e que normalmente são reconhecidas por corresponder a padrões estéticos, como as cantoras e modelos e ainda assim, quebra a essa narrativa quando inclui a jogadora de futebol. Essa foi a única quebra no padrão de ser mulher, que se afasta do discurso da beleza, figurativizado pelas meninas que participaram da oficina.

Em um exercício da mesma aluna, novamente se percebe a quebra da narrativa canônica dos contos de princesas. Em seu exercício de criação de Histórias em Quadrinhos a aluna retrata a história de uma menina, uma fada, que deseja ir a sua festa conhecer seus primos, entretanto, não tem um vestido de festa para conhecê-los. Atendendo ao objetivo de entrar em conjunção com seu objeto de desejo, a menina/fada faz um feitiço para fazer um vestido de festa. Tal história é facilmente associada a história da Cinderela, entretanto, a

aluna cria em sua história uma quebra da narrativa tradicional. O feitiço não dá certo e então a solução é comprar sua roupa, um modo de figurativizar o distanciamento das subjetividades dessas meninas e a vida das princesas, ou seja, para as “cinderelas” da periferia não há fada madrinha.

Assim como a Aluna 4 muda sua história quando em suas profissões quer atender ao padrão dos modelos e das cantoras, mas ao mesmo tempo quer ser a jogadora de futebol, que são constantemente estereotipadas e questionadas pela sua orientação sexual pelo simples fato de exercer um esporte convencional socialmente como masculino, novamente, em sua HQ, quebra o padrão pois seu feitiço dá errado e a alternativa possível é comprar a roupa. Essa não era uma alternativa possível para a Cinderela, assim como ela não precisa de uma fada, ela é a própria fada que pode realizar seu sonho.

Considerações finais

Um ponto importante defendido pela essa perspectiva educacional da Cultura Visual, é reforçar a importância da leitura crítica das imagens que nos cercam, isto é, mais do que interpretar textos de diferentes formas (verbal, imagético, corporal, sincrético), dar possibilidades aos alunos/as de criarem a partir desses textos, questionando a natureza complexa de nossa realidade pós-moderna e das criações que são frutos dessas relações entre o sujeito e os aparatos tecnológicos oriundos da contemporaneidade (HERNANDEZ, 2007, p.24).

Pensar a cultura visual como uma metodologia para a escola, é considerar quem vê a imagem a partir das imagens presentes nesse espaço. Considerar a visualidade de um espaço é justamente considerar o sujeito que as vê, pois, essas imagens constroem a rotina desse sujeito, assim como as outras imagens que chegam até ele através das mais variadas mídias e de que modos essas imagens constroem ou reiteram comportamentos e modos de ser mulher na escola e no mundo.

É sobre essa urgência que esse artigo vem tratar, ou seja, os modos como essas imagens que circulam nosso olhar e orientam nossas subjetividades, invadem a escola e reiteram comportamentos sociais normatizados pela Cultura visual.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2010

NUNES, Luciana Borre. **A Cultura Visual nas tramas escolares**: a produção da feminilidade nas salas de aula. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2010

TAVIN, Kevin; ANDERSON, David. **A Cultura Visual nas aulas de arte do Ensino Fundamental**: uma desconstrução da Disney. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2010

WOLF, Naomi. **O mito da beleza**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos**: cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Appris, 2018.

Larissa Zanin

Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (2004) e mestrado em História (2007) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2012). Atualmente é professor adjunto de fotografia, Tutora do Pet Conexões Cultura e Diretora do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Ensino da Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Arte, Fotografia, Cultura Visual.

Maria Tereza Aigner Menezes

Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo. Ex-bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões Cultura da Universidade Federal do Espírito Santo com pesquisa em Identidades e Visualidades da periferia..

FECHA OS OLHOS E VÊ¹

SHUT YOUR EYES AND SEE IT

Beth Moysés

Artista

Resumo: Beth Moysés, por meio de suas lembranças, narra suas proposições artísticas realizadas desde 1994 no Brasil e no exterior. Com riqueza de detalhes descreve suas obras, como objetos, fotografias, vídeos, instalações e performances com as quais vem participando de exposições individuais e coletivas, em curadorias que giram em torno de questões sobre mulher, feminismo e a violência doméstica. A imersão na linguagem levou-a a trabalhar com coletivos artísticos, com mulheres voluntárias, muitas delas vítimas da violência em colaboração com Casas Abrigo do mundo todo.

Palavras-chave: Arte; Instalações; Performances; Violência contra a mulher..

Abstract: *Beth Moysés, through her memories, narrates her artistic proposals made since 1994 in Brazil and abroad. With a wealth of details she describes her works, as objects, photographs, videos, installations and performances with which she has been participating in individual and collective exhibitions, in curatorships that revolve around issues about women, feminism and domestic violence. Her immersion in language led her to work with artistic collectives, with volunteer women, many of them victims of violence in collaboration with Shelter from around the world.*

keywords: *Art; Installations; Performances; Violence against women..*

1 JAMES, Joyce. **Ulysses**. Tradução: Caetano Waldrigues Galindo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 280.



Se o homem não fechasse soberanamente os olhos, acabaria por não ver mais aquilo que vale a pena ser olhado. René Char

Meu trabalho é muito autobiográfico, vida e arte são imbricadas de tal forma que é praticamente impossível falar dele sem falar das minhas lembranças. Eu trago para a minha arte a minha vivência, a minha infância. Em 1994, meu pai, com quem tive uma relação muito forte de amor e dor, faleceu. Nesse mesmo ano, em uma manhã, senti que algo estava diferente. Ao me olhar no espelho, não me vi. Estava tudo escuro. Minhas pálpebras haviam se fechado involuntariamente, velando meu contato com o mundo exterior. Durante seis meses, meus olhos não se abriram mais, e eu mergulhei no meu mundo interior de maneira intensa, em um longo



processo de dor, mas também de autoconhecimento. Quando finalmente minhas pálpebras se abriram, o mundo interno e o externo estavam irremediavelmente diferentes. Memórias antigas já não serviam mais, e eu estava pronta para viver novas ideias, e lentamente, tentar costurar o universo externo com o universo interno.

(0) Nessa época, comecei a pedir para amigas e conhecidas os seus vestidos usados de noiva. Aqueles vestidos me fizeram refletir sobre os múltiplos sentimentos que o traje emanava: o real e o imaginário, o encanto e a desilusão, afeto e violência. Esse foi um ponto de virada muito marcante no meu trabalho. Ouvi as histórias das donas dos vestidos, e por um longo período coletei peças usadas, amareladas pelo tempo que estavam guardadas, corroídas por traças. Entrei na intimidade de cada uma delas, vasculhei suas histórias, e tornei o que era privado, público.

O vestido de noiva é uma fantasia que aparentemente é intocável. Eu desconstruí esse símbolo, virei ele do avesso, cortei, arranquei pérolas. De início, o trabalho tratava o corpo individualmente, cada traje representava uma

(0) Pinturas – Objetos – Exposição Itaú Higienópolis. São Paulo, SP Brasil. (1995). Foto: Romulo Fialdini

1)- Forro de sonhos Pálidos Capela do Morumbi (1996). Foto: Romulo Fialdini.



2- Sobre pérolas (2008). Galeria Thomas Cohn, São Paulo, SP Brasil. Foto: Romulo Fialdini.

3) Instalação Rainha (2000). Foto: Romulo Fialdini.

mulher, uma vida, um desejo. Nos trabalhos seguintes, senti a necessidade de experimentar trabalhar em uma escala maior, uma em que eu não tivesse tanto controle, com maiores riscos e desafios.

Assim nasceu (1) “Forro de sonhos pálidos”, em 1996. A instalação surgiu com a vontade de unir aqueles vestidos que estavam sendo tratados individualmente, de vê-los juntos. Antes eu falava de cada mulher, agora queria contar as histórias coletivamente, como se cada vestido quisesse contar a mesma história. Eles foram colocados no teto da Capela do Morumbi. Ali, eles estavam longe do alcance do público, pendurados, inflados, pareciam nuvens distantes no céu. Representavam ali muitas mulheres, muitos desejos

(2) Dois anos depois, dando continuidade a minha pesquisa, resolvi fazer uma nova instalação, Sobre Pérolas, na galeria Thomas Cohn. Os mesmos vestidos que haviam forrado o teto da capela, metaforicamente, desabaram, cederam ao tempo, desmoronaram no chão. Aqueles vestidos que, no alto, remetiam ao sonho, ao in-



tocável, agora estavam murchos, desfalecidos. Era possível caminhar sobre eles, sobre as rendas, babados, plissados, pérolas. Ali, havia um sentido mais tátil, estava trabalhando a intimidade, trazendo-a para o público. A violência doméstica acontece no meio do ambiente privado, onde os olhos não têm acesso. Temos o ditado: em briga de marido e mulher não se mete a colher. Meus trabalhos anteriores já tinham, de forma inconsciente, a semente do revelar. Enquanto os vestidos estavam no teto, eles ainda se referiam aos sonhos, ao amor romântico. Quando eles vão para o chão, eu evidencio o paradoxo da instituição do casamento.

(3) Nessa época, fiz uma instalação que considero muito importante., “Rainha” (2000) Ele foi feito dentro da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), durante três meses. Todos os dias, das 8:00 da manhã às 11:00 da noite, eu estava lá para realizá-lo. A “Rainha” é uma escultura de madeira laqueada em branco, que mede 162 x 63 cm. Ela está sobre um tabuleiro de 400 x 400 cm, formado por quadrados de 65 x 65 cm, pintados de maneira intercalada em branco com



brilho e *matte*. Na metade da Rainha, a figura do Rei. Ele é o seu oco, e seu significado está aberto a interpretações: todo rei nasce de uma rainha, ou o ele passou e deixou sua marca, ou um Xequemate, ela engoliu o rei... são muitas as possibilidades. Todo o processo de construção foi acompanhado pelos alunos da faculdade. Foi muito enriquecedor para eles acompanhar o processo da artista pois a persistência é fundamental nessa área. O indivíduo pode ser talentoso, mas se não for determinado e batalhador, fica difícil dar continuidade.

Essa instalação foi realizada em 2000. Até então, meus trabalhos eram estáticos. Nesse ano, decidi fazer a minha primeira performance. Precisava de algo real, que pulsasse. Queria fazer algo maior, que eu fugisse do meu controle. Porque as performances não dependem apenas de mim, elas dependem de diversos fatores, é como se elas criassem vida própria.

(4) “Memória do Afeto” (2000) foi a minha primeira performance, realizada no Dia Internacional da Eliminação da Violência Contra a Mulher (25 de novembro). Nesse dia, 150 mulheres vestidas de noiva caminharam pela avenida Paulista, uma das mais importantes de São Paulo, arrancando as pétalas das rosas que elas seguravam. Ao final da caminhada, elas enterraram os galhos cheios de espinhos, em uma praça pública. Para realizar esse evento, tentamos fechar a

avenida, porém não conseguimos autorização. No final, acredito que foi bom, porque as mulheres caminharam na calçada, e as pessoas paravam para olhar, entender o que estava acontecendo, refletir. A polícia, espontaneamente, fechava o trânsito das ruas paralelas para que elas atravessassem as ruas. Foi um percurso muito trabalhoso, para que a performance se concretizasse. O processo envolveu muita gente, desde as mulheres que participaram, lojas de roupas que fizeram doações, policiais que fizeram a escolta, os transeuntes que presenciaram o momento. Todas se comoviam de uma forma ou outra. Por exemplo, o dono de uma floricultura doou 3.000 rosas, me dizendo que estava fazendo aquilo para que “as filhas dele nunca sofresse nenhum tipo de violência”, como se a doação dos buquês funcionasse como um amuleto de proteção. As mulheres que participaram vieram de várias partes: algumas eram alunas minhas, outras faziam parte de uma organização de mulheres chamada Fala Negra, outras eram do Movimento dos Sem Terra., outras da Organização Jardim São Francisco. Quando elas estavam chegando para enterrar os espinhos, saiu espontaneamente uma pomba branca da cova. Na hora de enterrá-los, era para apenas três mulheres jogarem terra, mas ali, na hora, percebi que seria mais interessante que todas tivessem participação nesse momento. Eu gosto

4) Performance Memória do Afeto São Paulo (25 de Novembro de 2000). Foto: Patricia Gato



5) Performance
Memória do Afeto
Madri, Espanha.

(2002). Foto: Marina
Moysés

6) Performance
Lembranças Veladas,
Shangai, China

(2008). Foto: Marina
Moysés

dessa dinâmica, de como a performance é viva, da emoção do inesperado.

(5) Sinto que as performances trazem uma mobilização, desde os primeiros momentos de preparação, durante a apresentação, até depois, seus efeitos reverberam de formas que não conseguimos prever. Elas abrangem muita gente, e causam diferentes efeitos em cada um, sempre trazem reflexão. Por exemplo, quando realizei 5) “Memoria del Afecto”, (2002) em Madri, anunciamos que precisávamos de mulheres que se identificavam com a causa da eliminação da violência contra a mulher para participar da performance. Uma senhora de 80 anos se voluntariou, mas estava insegura, achando que não a chamaríamos por ser muito idosa, que não caberia em um vestido de noiva. Ela nos disse que estava lá porque queria ajudar outras mulheres, mostrar suporte. Porém, quando se viu vestida de noiva, ela caiu no choro. Lembrou da opressão que havia vivido com o marido, já falecido. Percebeu que estava ali pelas outras, mas também, e principalmente por ela própria. Foi um momento muito bonito de catarse que ela viveu, e que me impactou bastante.

(6) Cada performance tem uma história, uma particularidade. Em cada lugar que ela é feita, a cultura local tem grande influência no processo. Em 2008 fui convidada para realizar uma perfor-



mance no Dia Internacional da Eliminação da Violência Contra a Mulher pelo museu Zendai MoMA, em Xangai. Nesse trabalho, 80 mulheres se vestiram de noiva e caminharam por uma praça. Cada uma carregava uma cesta com lembrancinhas de casamento. Na China, é tradição que os noivos distribuam lembrancinhas embrulhadas em tule vermelho contendo três frutos para dar sorte ao casal, cada um com um significado diferente. Essas lembrancinhas são geralmente entregues aos convidados junto com um pequeno cartão com um agradecimento e o nome dos noivos. Na performance, esse cartão foi dobrado ao meio, e o texto foi feito em mandarim. Na capa estava escrito Beth Moysés, e no lado interior, em vermelho, a palavra “Medo”. Na contracapa constava Dia Internacional da Eliminação da Violência Contra a Mulher: As mulheres se posicionaram na praça e permaneceram imóveis por um período, enquanto o público observava. Logo depois, começaram a distribuir as lembrancinhas. Eu acredito que esta ação ofereceu ao público a oportunidade de refletir sobre o papel da mulher na cultura chinesa a palavra “Medo” deixou muitos surpresos.

(7) No ano seguinte, realizei uma performance em Morille, intitulada “Miedo”(2009). Nesta ocasião, recebi a proposta de enterrar um trabalho e, pensando no conceito da minha própria obra, decidi enterrar um bastidor branco com a pala-



vra “Miedo” bordada em vermelho. O bastidor foi enterrado dentro de uma caixa de alumínio e coberto por terra. Sobre a terra, uma placa com o epitáfio: “Que descanses en ti, y en nosotras también.” Metaforicamente, o medo foi morto e enterrado também dentro de todas nós.

(8) Um trabalho que envolveu muita gente e me marcou profundamente foi a performance “Memória de Afeto” (2005), feita em Sevilla. Primeiro eu me reuni com mulheres que viviam na Casa Abrigo, vítimas de violência doméstica, em frente à Igreja da Sé, no centro de São Paulo. Ali, cada uma criou um objeto que fosse simbólico para ela, que ela gostaria de eliminar de sua vida. Levei essa mala, cheia de significados muito fortes. Chegando lá, vou até o presídio, trabalhar com mulheres que haviam assassinado seus parceiros. Eram vários casos, a maioria havia cometido o crime para escapar de violência. Eram pessoas cheias de dor, raiva, medo. Lá também elas construíram objetos carregados com suas lembranças, que gostariam de abandonar. Na Casa Abrigo de Sevilla, outras mulheres que viviam ali escreveram cartas, lacradas, para deixarem no passado. Juntei todos os objetos e cartas, que foram carregados, na performance, por mais 170 mulheres, algumas que estavam carregando seus próprios objetos. Um grupo de quatro presas foram autorizadas a participar, então foram escoltadas pela polícia. No fim da performance, foi acesa uma fogueira, onde

tudo foi queimado. Todas estavam vestidas de noiva, e o contraste entre os vestidos brancos e o fogo produzia uma imagem fortíssima. Foi um trabalho muito ritualístico, que carregou muita energia. Eu queria que elas queimassem a angústia que elas carregavam, me lembrei muito de quando as “bruxas” eram queimadas, e meu propósito era inverter a ordem da inquisição.

(9) Acho que o ritual de queimar, enterrar, colocar um basta ajuda a todas a seguir em frente, abandonando o passado. Em “Reconstruindo Sonhos” (2007), performance realizada em Cáceres, o ritual foi deixar o sofrimento no museu. Aqui, as mulheres caminharam pela cidade vestidas de noiva, com uma luva branca transparente que simbolizava a própria pele. Em uma praça da cidade, sentadas em círculo, elas bordaram a luva, com uma agulha e linha negra. Nesse momento, elas recordam o sofrimento vivido, como se cada ponto fosse uma lembrança, e, de alguma forma, uma transformação do sentimento. Ao tirarem as luvas elas sentiam como se estivessem removendo a pele, para renascer uma nova. As luvas foram deixadas no chão, e posteriormente, recolhidas pela diretora do Museu Vostell, em Malpartida.

(10) Esse fazer artesanal, a costura na luva, me remete à minha própria infância. Minha mãe se levantava muito cedo, e, do meu quarto, eu ouvia o barulho da máquina de costura. Ali, ela passava o dia trabalhando. Ela fazia muitos

7) Performance MIEDO, Morille, Espanha. (2009). Foto: Adora Calvo

8) Memória do Afeto Sevilla, Espanha (2005). Foto: Beth Moysés



9) Reconstruindo Sonhos Cáceres, Espanha. (2007). Foto: Beth Moysés

vestidos de festa, usava seda, cetim, algodão. Decidi trazer para a minha arte essa lembrança tão forte da minha mãe. Assim surgiu “Mil Ataduras”, em 2018. Nesse ano minha mãe estava com noventa anos, ainda cheia de energia, mas com o corpo cada vez mais fraco e dolorido. Nesse trabalho, troquei os tecidos nobres por gaze, tecido usado no ambiente hospitalar, para estancar sangue e proteger feridas. Usei uma máquina de costura da mesma idade da minha mãe para unir esses pedaços de gaze. É uma homenagem às mil mulheres que foram mortas por seus parceiros nos últimos 15 anos na Espanha. Mil pedaços de gaze foram distribuídos às mulheres espanholas, algumas do Grupo Caja de Pandora, outras do grupo Ni una a Menos, e outras do Madrid y la Cruz Roja, propondo que



elas bordassem a inicial dos nomes das vítimas, vibrando uma boa energia por elas. É um *work in progress*: o trabalho da costureira é unir, formando pouco a pouco um manto que vai se construindo, com essas vidas cortadas, imprimindo uma nova vida nesse manto branco.

(11) Os números da violência doméstica são assustadores, e eu sinto que é minha função denunciar, alertar, e mostrar onde buscar ajuda. Daí surgiu a Intervenção Pública 180, feita em São Paulo, no dia 25 de novembro de 2016, Dia Internacional para a Eliminação da Violência Contra Mulheres. O título corresponde ao número de telefone que socorre, imediatamente, as mulheres que estão sofrendo algum tipo de violência. Neste ano fiz uma homenagem às irmãs Mirabal, conhecidas

10) Work in progress –Mil Ataduras, Galeria Fernando Pradilla. Madri, Espanha. (2018). Foto: Beth Moysés

11) Intervenção Pública 180, São Paulo – SP, Brasil. (2016). Foto: Beth Moysés





também como as Mariposas, que lutaram pela liberdade durante a ditadura de Rafael Trujillo, na República Dominicana, e foram brutalmente torturadas e assassinadas no dia 25 de novembro de 1960.

Para realizar essa homenagem, recorremos à três ambulâncias, sendo que cada uma transportava uma mulher, com sua história pessoal de vida. Elas representavam as Irmãs Mirabal: Minerva, Pátria e Teresa. As ambulâncias rodaram por toda a cidade de São Paulo denunciando a emergência desta doença social. As sirenes gritavam por todos os cantos: basta!!!

(12) Realizei performance com números grandes de participantes, algumas chegaram a ter 200 pessoas, mas também fiz trabalhos com números não tão expressivos, mas que foram muito significativos. Em “Aurora”, éramos 8 mulheres. Nós saímos de madrugada, e caminhamos por quase 3 horas pelo centro de Madri, até o amanhecer, segurando uma bandeira feita de gaze. Não havia ninguém presenciando, apenas quem filmava. Passamos por lugares que foram importantes para as mulheres na história da cidade, incluindo um local onde as feministas costumavam se unir na época do Franco, e terminamos no Monasterio de las Descalzas Reales. Era ali onde as mulheres que não se casavam eram levadas e enclausuradas. Elas não sofreram nenhuma violência pelas mãos dos maridos, mas tinham sua existência anulada pelos próprios

pais. Ali colocamos nossa bandeira. Em cada lugar que passamos, fizemos uma prece e um agradecimento pelas nossas antecessoras que ali estiveram já cooperando com alguma mudança. Estávamos literalmente caminhando em direção ao amanhecer. Mesmo sendo uma performance pequena, acredito que qualquer movimento tem força de mudar e educar, assim como uma pedrinha que cai em um lago, e as ondas que se formam na superfície da água se propagam em círculos cada vez maiores.

(13) Em 2008, fiz a performance Diluídas em Água, em Zaragoza. Nesse trabalho, 20 mulheres que viviam em uma Casa Abrigo receberam vestidos brancos e uma caneta vermelha, para escreverem no avesso dos trajes os seus sofrimentos. A roupa se converteu em uma grande página, como se fosse um diário. No momento da performance, esses vestidos foram usados por outras mulheres, que já tinham, no passado vivido a violência doméstica. Elas sabiam identificar muito bem o que era essa dor, portanto, estavam ali pela causa. Usando uma anágua debaixo do traje e, com uma barra de sabão nas mãos, elas caminharam até uma praça da cidade. Em círculo, tiraram o vestido, revelando o texto que estava no avesso da roupa. Foi quando o público pode entrar em contato com o sentimento daquelas mulheres anônimas, que ainda não podiam mostrar seu rosto. Em frente de cada uma havia uma bacia cheia de água. Em

12) Performance pública AURORA, Madri, Espanha. (2019). Foto: Antonio Martinez Gallardo.

13) Performance pública “Diluídas em Água” Zaragoza, Espanha. (2008). Foto: Beth Moysés



14) Performance pública “Águas Transitórias” Porto, Portugal. (2017).
Foto: Luisa Moysés

um ato de união e solidariedade, elas lavaram os vestidos, tentando remover as memórias gravadas pelas outras mulheres, que ficaram retidas nessas roupas. Depois de lavados, elas torceram e colocaram os vestidos novamente. Nesse momento eles estavam limpos, porém rosados, pois nada sai por completo. Todo conteúdo dos textos ficou nas bacias, diluído em água. Depois fiquei sabendo que três das mulheres que estavam na Casa Abrigo haviam saído para ver a performance, e, ao final, pegaram as águas sujas das bacias e jogaram no rio, para que a tristeza fosse levada de vez pela correnteza...

(14) Quase dez anos depois, a água foi mais uma vez ferramenta de limpeza em “Águas Transitórias” (2017), realizada no Porto, em Portugal. Ali, participaram vinte pessoas vestidas com túnica branca lisa, representando mulheres que viveram, em seu corpo e alma, a atrocidade da violência. É um trabalho de cariz poético que nos fala metaforicamente de possíveis recomeços. Tudo é temporário, ou seja, tudo são “águas

transitórias”, tal como Heráclito refere: “Não nos banhamos duas vezes no mesmo rio”. Cada uma destas vinte mulheres que compõem a performance plantou um galho da árvore da romã, símbolo do amor e da fertilidade. Depois, elas regaram a plantação com águas do Rio Douro, energizando-a com desejos de coragem, ânimo e força. Os frutos vindouros são – simbolicamente – novos caminhos.

(15) Através do meu trabalho eu desperto consciência nos outros, e em mim. Na série de fotos “Casamento no Carandiru” (2000), fui convidada para emprestar os vestidos de noivas para um casamento coletivo que iria acontecer na casa de detenção. Aceitei o convite pois me intrigava a decisão daquelas mulheres que podiam buscar um homem livre, no entanto escolheram se casar com um homem confinado na prisão. Conversando com elas, me dei conta que as respostas eram muito parecidas: diziam que muitas mulheres que elas conheciam não eram felizes em seus relacionamentos, que passavam



anos sofrendo de solidão e muitas vezes eram agredidas. No caso delas, nos dias de visita, que acontecia uma vez por semana, os homens as esperavam apaixonados, perfumados, ansiosos, com saudades. Com os parceiros presos, elas não precisavam se preocupar se eles estavam sendo infiéis, e não sofriam nenhum tipo de violência doméstica. Foi quando eu percebi pela narrativa delas que tinha alguma coisa de conto de fadas ao contrário, que subvertia uma certa lógica de poder, nesse jogo entre homem e mulher, um jogo muito cruel e muito estabelecido socialmente: onde a espera é da mulher, e é o homem quem toma a decisão. Quando o homem está preso, ele assume um papel até então

feminino. Essa inversão de papéis trouxe-me uma certa reflexão. A escuta dessas mulheres me fez pensar a estrutura da nossa sociedade, o poder entre o homem e a mulher, que fica escondido e é revelado com o meu trabalho.

(16) Alguns trabalhos nasceram a partir de sonhos. Quando isso acontece, eu me coloco como protagonista. O vídeo “Gotejando” (2000) é um desses casos. Foi gravado em um ambiente privado, onde eu e minha filha trocamos sentimentos e experiências. Eu vestida de noiva, e minha filha, que era uma criança na época ia retirando, uma a uma, as pérolas do meu vestido. O vídeo fala sobre o que ocorre no ambiente doméstico e que muitos acreditam que fica retido

15) Fotos Casamento no Carandirú, São Paulo, Brasil. (2000). Foto: Beth Moysés



16) Video Gotejando,
São Paulo, SP, Brasil.
(2001). Still: Tiago
Judas

17) Video Ex-purgo.
Sao Paulo, SP, Brasil
(2011). Still do video:
Matias Lancetti

entre as quatro paredes. Porém, as pessoas se movimentam, vivem em comunidade, e o que é vivido na intimidade do lar acaba contaminando o exterior de alguma forma.

(17) Outro trabalho que surgiu com um sonho que eu tive chama-se “Ex-purgo” (2008). Eu havia sonhado com uma ferida na minha mão que tinha o desenho de uma colmeia, com hexágonos perfeitos. O vídeo que fiz a partir desse sonho mostra a minha mão fechada se abrindo, revelando a ferida em forma de colmeia, que em suas concavidades purgam mel. Esse trabalho, que partiu do meu inconsciente, revela muitos significados sobre como eu vejo a minha arte. Ele fala sobre uma ferida que é minha, e que, elaborada com terapia, e com a minha própria arte, chega às outras pessoas. As abelhas não trabalham sozinhas, o mel é fruto do trabalho coletivo.... Então, acredito que, em primeiro lugar, a arte me educou, porque me transformou em outra pessoa. E, a partir de mim, minha arte pode ter mudado a vida de outras pessoas também.

(18) Algumas vezes os trabalhos marcam pelo momento em que são realizados, outras ficam como uma cicatriz na cidade, gerando questionamentos ou surpresa em quem passa por ele. No centro de São Paulo, em frente ao mosteiro de São Bento está Mosaico Branco, uma performance-instalação. Na performance, 60 mulheres vestidas de noiva carregaram, cada uma,



um pedaço de mármore branco. Sobre uma cratera no chão, elas colocaram os pedaços de mármore, que, em um encaixe perfeito, formam um círculo. Esse círculo permanece ali, onde os pedestres passam por cima. Katia Canton escreveu um texto sobre esse trabalho que eu considero muito belo:

É como se cada mulher, cada noiva, colocasse ali um pedaço de seu afeto, uma parte de suas esperanças. Unidas, como num jogo de quebra cabeças que por fim encontra sua forma possível, esses afetos, essa esperança, esse amor, ficam potencializados enquanto círculo. Forma-se um centro amoroso, dentro do centro da cidade. Ele parece clamar que todo o sonho de paz embutido na cor branca dos vestidos e do mármore forme um fecho de solidariedade, a espelhar e a penetrar o agora em diante. É assim que esta performance-instalação transcende os limites da arte e ganha um significado de urgência amorosa dentro de um universo de violências cotidianas, que sempre começa nas relações amorosas e familiares e contamina todos os tipos de situações da vida na cidade. (CANTON, 2001, p.56-56)

(19) Em Dublin, realizei a performance “Removing Pain”(2010) no Dia Internacional Eliminação da Violência Contra a Mulher. Após a performance, que foi realizada em uma universidade, ficou no chão do local uma pedra branca de mármo-



re, em formato de lápide, constando somente meu nome, a data e o nome da performance. Acho que muitos dos que passam por ali devem ser movidos por alguma curiosidade, sobre o que aquilo significa... No ano seguinte, nesse mesmo dia 25 de novembro, a Diretora da Universidade de Dublin resolveu chamar os alunos e contar o significado dessa pedra cravada no chão. Isso passou a fazer parte do currículo escolar. A Irlanda é um lugar onde se bebe muito e os homens bêbados tendem a ficar agressivos com a companheiras. Até 2010, as mulheres que passavam por algum tipo de violência demoravam muito para denunciar o parceiro e quando resolviam era por telefone e com muito medo. Hoje as coisas estão diferentes por lá, elas passaram a falar abertamente sobre o assunto. Fico feliz em saber que a performance plantou uma sementinha naquele lugar.

(20) Eu realmente acredito que a minha arte pode fazer diferença, seja pela reflexão que ela pode causar, ou por ser realmente um processo de cura. Em dois trabalhos, falo especificamente sobre isso, sobre “tratar a alma”. *Almas Prematuras* (2003) foi uma instalação feita de uma incubadora hospitalar com 200 corações de porcelana branca. Estes corações ocupam o lugar por onde vários recém-nascidos, prematuros, passaram. Havia um pequeno texto na parte de baixo da máquina, onde troquei a frase “Incubadora para recém-nascidos” por “Incuba-

dora para Almas Prematuras”. Quando coloco esses corações dentro de uma incubadora é para gerar uma estranheza. Será que esses corações ficarão maduros para o amor?

(21) A performance-instalação “Frente e Verso”, realizada 2005, aborda um assunto similar. Ela aconteceu dentro do antigo hotel Lord Palace, situado no centro da cidade de São Paulo. Um dos quartos foi transformado em quarto de hospital. Ambos são lugares de passagem, mas os hospitais sempre geram mudanças. No dia da inauguração da exposição o público teve uma surpresa: um casal conectado por uma sonda estomacal permaneceu deitado em uma cama hospitalar, por quatro horas. Eles se retro-alimentavam, como um alimentava o outro, um sugava o outro, eles eram co-dependentes... Percebi que o trabalho gerava uma certa resistência. Ninguém gosta de ir para o hospital, nem que seja como visitante. Esse casal, como os corações na incubadora, está em recuperação, precisam de um amparo, uma sustentação simbólica.

(22) Meus trabalhos frequentemente dialogam entre si, mesmo que eu não me dê conta no momento que eu estou desenvolvendo-os. Essa ideia de retro-alimentação está muito presente na performance “Circunvolvendo”, feita no mesmo ano. Esta performance foi realizada em São Paulo, em diferentes praças e regiões da cidade. As mulheres faziam parte do

18) Mosaico Branco por 60 mulheres, São Paulo, SP, Brasil. (2001). Foto: Freddy

19) Removing Pain, Dublin, Irlanda. (2010). Foto: Maysa Pereira



20) Instalação "Almas Prematuras" Galeria Thomas Cohn, São Paulo, Brasil (2003) Foto: Romulo Fialdini

21) Performance Instalação "Frente e Verso" Lord Palace Hotel, São Paulo, Brasil. (2004) Foto: Beth Moysés

público local de cada região. O trabalho contou com a participação de 50 mulheres, que permaneceram em silêncio durante toda a ação. Sentadas no chão, em círculo, cada uma tinha nas mãos um novelo de lã na cor branca. O fio de dentro do novelo de uma estava unido ao fio de fora do novelo da outra, formando uma linha contínua. Ao mesmo tempo em que cada uma enrolava seu novelo, estava constantemente doando a linha para a pessoa ao lado. Como se formassem, entre elas, uma corrente sanguínea, fazendo com que cada uma refletisse o ato da repetição ao dar e receber a linha. Juntas, trocavam suas experiências, formando uma grande circulação, que começava com cada uma delas e se estendia a todas elas. Elas usavam no ouvido um protetor auditivo abafador da 3M, possibilitando a interiorização e o silêncio. Era interessante notar que algumas puxavam o fio mais rapidamente, formando um novelo maior, deixando a sua companheira, com um novelo menor. Após a performance, algumas me revelaram que enquanto elas vivenciavam essa experiência, elas refletiam:



uns com tanto, outros sem nada, por um lado estamos sempre doando, mas recebemos de outra pessoa, estamos juntas em uma mesma situação de continuidade e solidariedade.

(23) A arte trata e cura tanto quem participa ativamente das performances, como o público que se deixa tocar. "Despontando nós" (2003) foi um vídeo que foi realizado no período em que trabalhei com um grupo de mulheres na periferia de São Paulo e também dentro da Delegacia da Mulher. Em nosso encontro semanal, muitas vezes eu levava caules espinhosos de rosas e pedia que extraíssem os espinhos, lembrando dos problemas que viviam ao lado de seus parceiros. Os comentários eram variados como, por exemplo, "Esses espinhos não darão conta da quantidade de sofrimento que vivo..." ou "Quero tirar o espinho bem do fundinho...", como se assim arrancassem a dor cravada no meio do peito. Enquanto eu filmava, notei a dificuldade que elas tinham em remover seus próprios espinhos. Quando expus esse trabalho na Galeria Thomas Cohn percebi o quanto ele mexia com o público, o vídeo foi mostrado em looping e as pessoas



ficavam muito tempo assistindo. Alguns me diziam que ajudavam a remover os espinhos, outros diziam que acabaram por tirar os seus próprios, como se gerasse um apaziguamento.

(24) Em 2007, realizei a instalação “Auscultame”, que consiste em um díptico: duas fotos de uma mesma mulher. A primeira tem um aspecto íntimo, é uma foto onde ela se ausculta, através de um estetoscópio. A outra, é uma foto onde o estetoscópio é real, ele sai do corpo dela e permite que o público escute o seu segredo, o poema de Orides Fontela (2006, p.83):

TELA

I

O

tecido:

não sabemos qual

a trama

II

Avesso

ou

direito:

como julgar o denso

amor vivido?

(25) Aqui, a mulher se escuta, e permite ser escutada, o público e o privado estão nesse limiar: onde começa um e termina o outro. Al-

guns anos depois, realizei um trabalho que eu considero que leva à questionamentos semelhantes. Eu fui em vários confessionários na Espanha, e contei aos padres as histórias de violência que eu escutava na Delegacia da Mulher. Sem eles saberem, gravei os conselhos que eles me deram. Fiquei muito surpreendida, pois, em um país tão conservador, imaginei que os padres me diriam para aguentar o sofrimento pela instituição do casamento. No entanto, em 2016, todos os padres com quem conversei me disseram a mesma coisa: você está correndo perigo, saia de casa. Realizei a instalação “Consejos”, onde o público se ajoelha em um banquinho de confessionário e escuta os conselhos em um fone de ouvido.

Acredito que ouvir uma “absolvição” de um padre, que retira a culpa da vítima, é uma forma poderosa de regeneração. Tinha e tenho minhas ressalvas em relação à Igreja, mas esse trabalho me surpreendeu positivamente.

(26) No ano de 2014, em Jaén, trabalhei com mulheres da Casa Abrigo. Em uma vivência intensa de quatro horas, pedi para que cada uma pensasse em uma frase relacionada à violência. Ao final do processo, toquei a “absolvição” dos padres de “Consejos” para que elas escutassem. São mulheres com a autoestima tão baixa que elas acabam acreditando

22) Performance pública “Cincunvolvendo” São Paulo, SP, Brasil. (2005). Foto: Beth Moysés

23) Vídeo performance: Despontando Nós, São Paulo, SP, Brasil (2003). Foto: Beth Moysés



24) Foto - Objeto "Auscultame" Galeria Fernando Pradilla, Madri, Espanha (2007). Foto: Beth Moysés

25) Instalação Sonora - Consejos, Galeria Fernando Pradilla, Madri, Espanha. (2016). Foto: Beth Moysés

que são culpadas pelo fracasso do relacionamento. Foi um momento de muita emoção, todas choraram muito, e muitas me disseram que, até ouvirem aquelas palavras, ainda carregavam a culpa da separação com elas. Posteriormente, as frases foram tatuadas a caneta nos braços das mulheres, e reveladas durante a 27) performance "Palavras Anônimas" (2014). No mesmo ano, realizei a mesma performance na Venezuela. Foi um trabalho muito emocionante para mim e para as mulheres que participaram, que viviam na Casa Abrigo de Caracas.

(28) O sagrado, o divino, também fazem parte da arte, e da cura. Meu primeiro grande trabalho foi forrar o teto de uma igreja com vestidos de noiva. Agora, durante a quarentena devido à pandemia do Covid-19, fiquei isolada em casa, e tive que interromper projetos, e inventar novas maneiras de me expressar. Assim surgiu o meu projeto mais atual, Eu, o céu: no isolamento". Todos os dias, eu me debruçava na mesma janela, no mesmo horário, às 18 horas (hora da Ave Maria). E por essa fresta eu emanava energia ao planeta terra e à todas as mulheres que sofrem violência por parte de seus parceiros, pois o





26) Workshop Foto Braços Tatuados, Jaén, Espanha. (2014). Foto: Beth Moysés

27) Performance "Palabras Anónimas"- Jaén, Espanha (2014). Foto: Beth Moysés

convívio diário intensificou, ainda mais, o sofrimento daquelas que ficaram reclusas com o seu agressor. A cada dia, do mesmo local, eu fotografava esse momento: apagava a luz da terra, deixando o céu aceso.

Quando desvendamos o que temos no nosso entorno, partindo de nossa própria vivência, da nossa intimidade e expandindo para outros espaços através da arte, vejo como ela é importante, como a linguagem subjetiva melhora o nosso cognitivo e eleva a nossa compreensão de mundo. A arte faz esse papel, é através dela que revelamos o que apreendemos do mundo. Aquilo que queremos de alguma maneira mudar. A arte nos dá esse recurso de poder se comunicar através dela e cada um vai resgatar a sua história, a sua vida, da sua maneira. A história da arte vem acompanhando a história do ser humano, ela sempre esteve em consonância com o momento atual.

O meu trabalho sempre encontrou eco nas pessoas, gerando uma reflexão profunda não só nas mulheres, como nos homens. Cada performance que realizo mobiliza muita gente e essa parceria nos faz crescer, como seres humanos, nos posicionando melhor no nosso dia a dia.

A ação é sempre uma surpresa, principalmente quando a cultura é diferente. Eu aprendo com as mulheres participantes, elas não só absorvem o trabalho, como cada uma delas enriquece o resultado. Os transeuntes, o público de

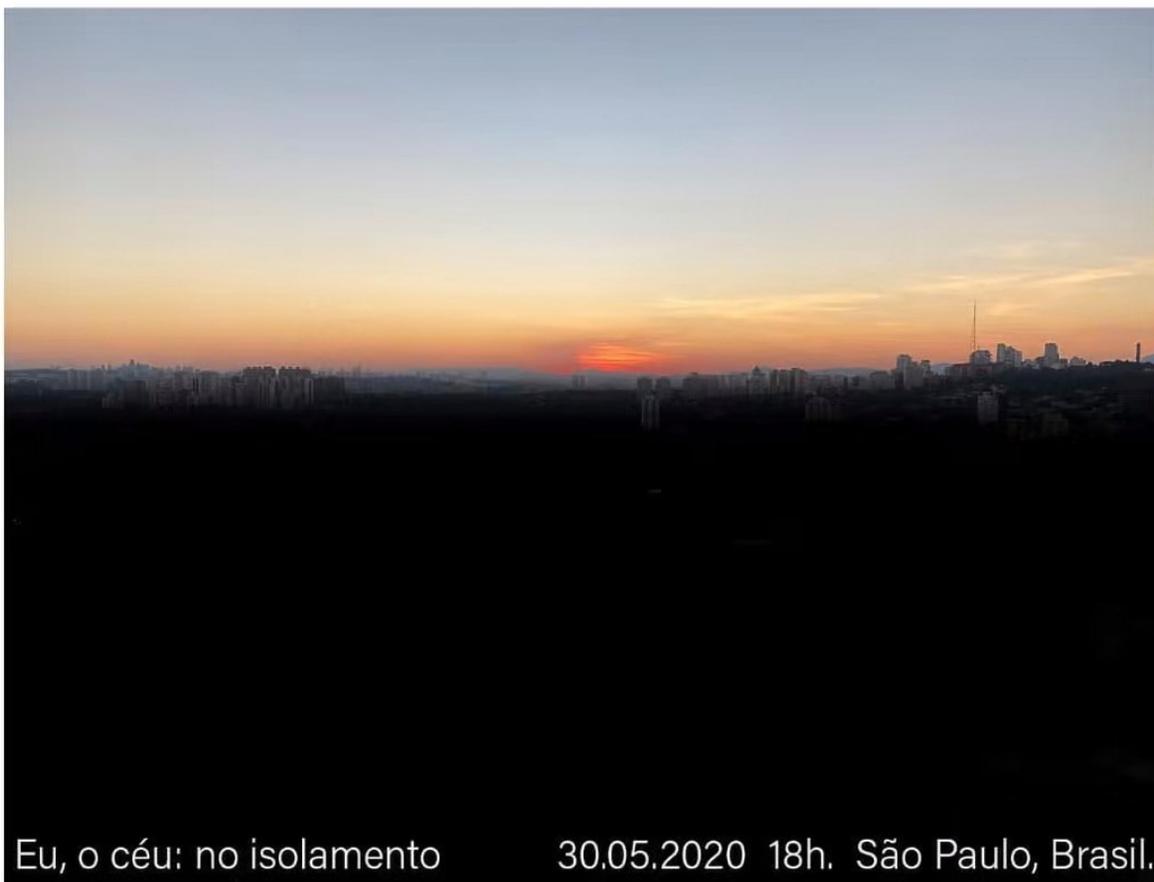


uma forma geral, aquele que vê presencialmente ou através da televisão, internet, jornais, sempre vai assimilar da sua maneira, de acordo com a sua vivência. A partir dessa reflexão eu vejo a arte como grande educadora.

Referências:

FONTENELA, Orides. **Imagem**: poesia reunida (1969-1996). São Paulo: 7 letras OSACNAIFY, 2006. (Coleção Às de colete)

CANTON, Kátia. **In Metro** - A Metrópole em Você de 21 abr. a 24 jun. Catálogo CCBB, 2001.



Eu, o céu: no isolamento

30.05.2020 18h. São Paulo, Brasil.

Beth Moysés

Nasceu em São Paulo em 1960, onde vive e trabalha. Estudou artes visuais na Fundação Armando Álvares Penteado, (FAAP) em 1983. Fez mestrado em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Campinas. (UNICAMP), em 2003. Em 2000, deu início a projetos de performance e, cujo amadurecimento a levou a trabalhar com coletivos artísticos com mulheres voluntárias, muitas delas vítimas da violência doméstica, com a colaboração de Casas Abrigo do mundo todo. Desde então, suas performances já foram realizadas em, além do Brasil, Espanha, China, Uruguai, Panamá, Irlanda, Colômbia, Venezuela, Portugal. Além das performances, Beth continua desenvolvendo objetos, fotografias, vídeos, animação, desenhos, com os quais vem parti-

cipando de exposições no Brasil e no exterior, coletivas e individuais, cuja curadoria giram em torno de questões envolvendo mulher, feminismo e a Violência Doméstica.

28) Cartão postal- Eu, o céu: no isolamento. São Paulo, SP, Brasil. (2020). Foto: Beth Moysés

O GUARDIÃO DA VILA DE LAPINHA DA SERRA

THE GUARDIAN OF THE VILLAGE OF LAPINHA DA SERRA

Alexandre Romariz Sequeira

UFPA

Resumo: A partir de uma proposição artística de natureza relacional, o presente artigo trata das possíveis intersecções entre o ato de viver e o ato de criar. Interessa-me analisar a dissociação entre os limites do “sujeito empírico” e do “sujeito artista”, como também o entendimento da experiência poética sob a égide de uma estética da reflexão, que não esgota seu entendimento numa simples apreensão formal, mas convida quem dela participa a desvelá-la a partir de relações associativas com suas referências de mundo.

Palavras-chave: Arte; Arte relacional; Autoficção poética.

Abstract: *Based on an artistic proposition of a relational nature, this article deals with the possible intersections between the act of living and the act of creating. I am interested in analyzing the dissociation between the limits of the “empirical person” and the “artist person”, as well as the understanding of the poetic experience under the aegis of an aesthetics of reflection, which does not exhaust its understanding in a simple formal apprehension but invites those who participate to reveal it from associative relationships with its world references.*

keywords: *Art; Relational art; Life; Poetic self-fiction.*

Muito se tem tratado sobre a importância das práticas artísticas na formação de indivíduos – sejam eles crianças, jovens ou adultos; de pensar sobre as instâncias onde essas relações simbólicas se estabelecem promovendo profícuas relações entre valores éticos e estéticos. Refletir sobre essa dimensão oferece a oportunidade de ampliarmos a discussão sobre os limites cada vez mais difusos que definem os espaços onde práticas de natureza artística e de natureza formadora ou educativa se estabelecem. Pensar a Arte numa perspectiva formadora demanda, invariavelmente, a compreensão de intenções que animam o próprio existir. Explorar a intrincada rede de ramificações e conexões que sustenta e oferece coerência a um discurso de natureza artística nos solicita vislumbrar relações muitas vezes não aparentes, dúbias e complexas. É como analisar um mapa alegórico, que se configura a partir de traços de uma proposta diferenciadora, gerada pelo que falta, pelo que se perdeu e pela conexão dos restos do que poderia ter sido e que não foi a partir em enunciações pautadas por uma lógica que lança luzes, mas que também deixa zonas de sombreamento, a fim de permanecer sempre em articulação com novas relações significantes.

O presente artigo parte de uma questão que, em sua natureza, é ampla e difusa: *o que seria Arte?* Ou ainda onde esta questão coincide com uma questão de ordem existencial: *qual o sentido da vida?* Viver, segundo Friedrich Nietzsche, não é apenas adaptar-se às circunstâncias externas. A vida é antes de tudo, atividade criadora; atividade formadora. O conceito de Doutrina da Vontade Criadora, por ele apresentado, é definido como “a vontade de interpretar o mundo – vontade essa que estabelece uma intrínseca relação entre arte, vida e pensamento”. Nesse sentido, “a vida enquanto eterno movimento de superação é, essencialmente, atividade criado-

ra e, como tal, é alguma coisa que quer expandir sua força, crescer, gerar mais vida” (DIAS, 2011, p.34). Nessa perspectiva, os mecanismos que operam na dissociação entre os limites do viver e do criar se fazem numa zona onde forças livres e disponíveis podem tanto afirmar, quanto relativizar ou mesmo desconstruir certezas estabelecidas.

Busco aqui de ilustrar essa reflexão a partir do encontro entre duas pessoas, tendo como elo de aproximação a fotografia e o interesse particular que cada uma nutria por ela. O local do encontro é o pequeno vilarejo de Lapinha da Serra localizado na Serra do Cipó, município de Santana do Riacho, no estado de Minas Gerais. O encontro se deu ao longo dos anos de 2009 e 2010. Os dois personagens são: Rafael Oliveira de Jesus, um adolescente de 13 anos de idade nativo de Lapinha da Serra e eu, na época, mestrando do programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG. Movido pela possibilidade de conhecer novos lugares no interior do estado e, quem sabe, encontrar algo que me estimulasse a desenvolver um novo trabalho artístico, percorri pequenas estradas poeirentas que serpenteiam a Serra do Cipó até, em uma dessas empreitadas, alcançar a vila de Lapinha da Serra e lá encontrar Rafael, com quem estabeleceria uma estreita relação ao longo desses dois anos.

Meu encontro com Rafael se deu logo em meus primeiros minutos no vilarejo, enquanto procurava algum lugar onde pudesse almoçar. O garoto franzino que caminhava por uma pequena viela conduzindo alguns bois em direção ao curral, imediatamente abandonou seus afazeres e se prontificou a me levar a uma casa onde se vendia refeições. Em poucos minutos no local, compreendi que havia sido levado à sua casa, onde sua avó, complementava a renda familiar vendendo refeições à turistas – público

Looking over the Sea of Fig

...ion, the figure depicted here is...
...figure cannot be identified with...
...that this picture is a memorial to...
...This is the only way to explain...
...of the man - so very different from...
...andouge with Bainsou' (pl. 9). The...
...the fig-shrouded depths behind him...
...of the mountain. He symbolizes the...
...goal of his life. The mountain peaks...
...are symbols of God. The slight turn...
...that he is facing the large, central peak...
...Bainsou' (pl. 9).
...scape with Bainsou' (pl. 9). The...
...the man's sloping shoulders, and the...
...is related to the figure. He stands at the...
...is in the picture converge. His head...
...the crag on the right. The row of sand...
...in Switzerland (a mountainous area...
...continuation of the hem of his coat...
...descape in a way similar to that in...
...ion (pl. 9), in an arrangement that...
...out it; this landscape is even less...
...in the preceding plate. In this way...
...ternal life and the fact that man is...
...is an extraordinarily daring thing...
...carefulness of the composition...
...mountain ranges and the bold...
...ult up.



sensibilidade, Rafael apresentava-me, teatralmente, quedas d'água, flores do cerrado, ou ninhos de passarinho escondidos nos pequenos arbustos. Olhar de criança que investiga o mundo sem nenhuma pretensão, sem pressa, sem saber direito que nome dar às coisas. Ao mesmo tempo, ele me bombardeava com inúmeras perguntas sobre o meu mundo: onde morava, como era viver numa cidade grande, com que trabalhava. Os limites da vila pareciam não ser suficientes para a sede de devorar o mundo daquele garoto esperto e comunicativo. A máquina fotográfica que trazia comigo logo também foi alvo de sua curiosidade. Para minha surpresa, meu pequeno guia mostrava familiaridade com o equipamento. Dizia ter acompanhado, há algum tempo, uma equipe que produzia um

documentário sobre a vila e que com eles havia aprendido algo sobre filmadoras e máquinas fotográficas. Rapidamente, passamos a dividir o equipamento fotográfico, alternando registros, entremeados por conversas que se estendiam pelos mais diversos assuntos. No fim da escalada, ao alcançarmos um ponto no qual se pode ter uma visão privilegiada da região, descansamos, lançando pequenas pedras montanha abaixo e calculando o tempo de sua queda. E foi ali que, de repente, fui surpreendido por uma imagem de grande significado para mim. Por alguns minutos, Rafael manteve-se sobre uma pedra no topo da montanha, com o olhar perdido no horizonte. Saltei no tempo e me reencontrei com um errante personagem que tantas vezes encarnei em minha infância ao folhear os livros

Figura 2. Os dois viajantes. Alexandre Sequeira. 2008. Acervo do autor.



Figura 3 – A luminosa ameaça. Alexandre Sequeira. 2008. Acervo do autor.

de arte, e de quem, certamente, Rafael jamais ouviria falar.

Reconheci naquele olhar que se lançava muito além do que os olhos veem, o mesmo olhar com que fitei o vilarejo de um ponto alto da estrada no início daquela manhã. Curiosa sensação de bem-estar e conforto ao reconhecer, não na fisionomia, mas numa atitude, meu vulto interposto no gesto de alguém. Como um vertedouro que se abre repentinamente e nos surpreende, ao estender para além de nós sentimentos quase secretos, situações que, até então, acreditávamos ser somente de nosso domínio. Movido pela satisfação daquela breve presença que se desfazia, mas que inscrevia um importante dado nas páginas que registravam nosso primeiro encontro, firmei com Rafael, naquele

instante, silenciosamente, um pacto de companheirismo, escolhendo-o como meu novo parceiro de devaneios. Nossos momentos naquela tarde seguiram-se como no ritmo de um jogo, na livre flutuação do pensamento de uma criança, numa evasão da *vida real* para outro campo, mas que, curiosamente, constitui-se um complemento da mesma, ampliando-a, devido às associações simbólicas e ao valor expressivo que encerra. Momentos em que abri mão do relógio e dos sapatos nos pés. Sentia-me encantado pela possibilidade de conhecer um lugar através daquela perspectiva infantil.

Na base da montanha, Rafael apontou-me uma extensa pradaria que, segundo ele, em noites sem lua, servia de campo de pouso para discos voadores. Ao indagar posteriormente para

outros moradores sobre a história que havia ouvido de meu curioso guia, tive como resposta sonoras gargalhadas. Todos foram enfáticos em afirmar que não deveria dar muita atenção às fantasias de Rafael. Segundo eles, tudo se originava no fato de que, em determinadas noites, enquanto o gado está recolhido ao curral, alguns nativos aparavam o pasto com uma máquina de cortar capim construída a partir de motor de automóvel, provocando assim um ruído estranho que ecoava pelas vielas silenciosas de Lapinha. Rafael, no entanto, preferia manter a versão do vilarejo como lugar de interesse de seres de outros planetas – opinião que fez questão de reafirmar meses depois, ao desenhar sobre uma fotografia noturna que realizei do vilarejo a presença ameaçadora de um luminoso disco voador.

Naquela mesma tarde, ao tentarmos alcançar a praça central por uma estreita viela sem nome e cercada de mato, fui aconselhado por Rafael a correr sem parar e não olhar para trás. A princípio pensei que se tratava de uma ameaça eminente, talvez de um cão de alguma casa das redondezas. Ao alcançarmos a praça, exausto, pedi explicações à Rafael e fui por ele informado que ali, naquele caminho, havia uma grande mangueira onde, segundo ele, costumava aparecer a “Mulher do pé de manga”, um dos muitos personagens que povoavam o imaginário de Rafael. Exaustos e com o coração em sobressalto diante dessa última e inesperada surpresa de nosso passeio, chegamos, por fim, à padaria local, onde fizemos um lanche e nos despedimos, seguindo cada um para sua casa, com o compromisso de nos encontrarmos no dia seguinte para nos despedirmos. Na manhã seguinte, teria que voltar para meus afazeres na cidade grande.

Minha segunda ida a Lapinha da Serra coincidiu com a semana de aniversário de Rafael. Resolvi presentear-lo com uma pequena máquina

fotográfica. Sabia do encanto que tinha por tais equipamentos e do quão fascinante seria, para mim, conhecer mais sobre a vida da vila a partir de seu olhar desinteressado. A caixa do presente foi rapidamente destruída e enorme foi a satisfação de Rafael ao constatar o seu conteúdo. Rapidamente a máquina foi analisada por ele e, após uma breve orientação quanto à colocação das pilhas, fui convidado a acompanhá-lo numa primeira atividade de campo. Começamos, a partir de então, a estreitar nossos laços afetivos, tendo a fotografia como elemento agregador. Nossas excursões pela vila, campo ou montanha passaram a ser, a partir de então, mais silenciosas. As imagens que capturávamos com nossas máquinas e mostrávamos um para o outro substituíam, muitas vezes, as palavras. Esses significados compartilhados eram a liga, o amálgama que nos unia cada vez mais. Uma relação dialógica num plano tácito, que pressupunha a possibilidade e a aceitação de infinitos pontos de vista. Em nossos diálogos imagéticos, não jogamos um *contra* o outro, mas sim um *com* o outro. Nossas imagens fotográficas, peças desse imbricado jogo de quebra-cabeça, surgiam em profusão, tantas quantas coubessem nos cartões de memória, menos como registros documentais e mais como rastros, possibilidades de entendimento. Não tentávamos mudar nada, mas apenas estar atentos a tudo. Nesse jogo, ambos vencíamos. Nada parecia ser capaz de interferir em nosso plano de convívio, por serem exclusivamente nossos os processos com que conduzíamos esses momentos. Nem percebíamos as horas passarem, em nosso passatempo de olhar para as coisas através do visor das máquinas fotográficas, em forma de visualizações ocasionais, vindas em instantes dispersos, fragmentos substanciosos – ora nos proporcionando um conhecimento literal, ora nos indicando peripécias –, mas que, aproveitados por nossas

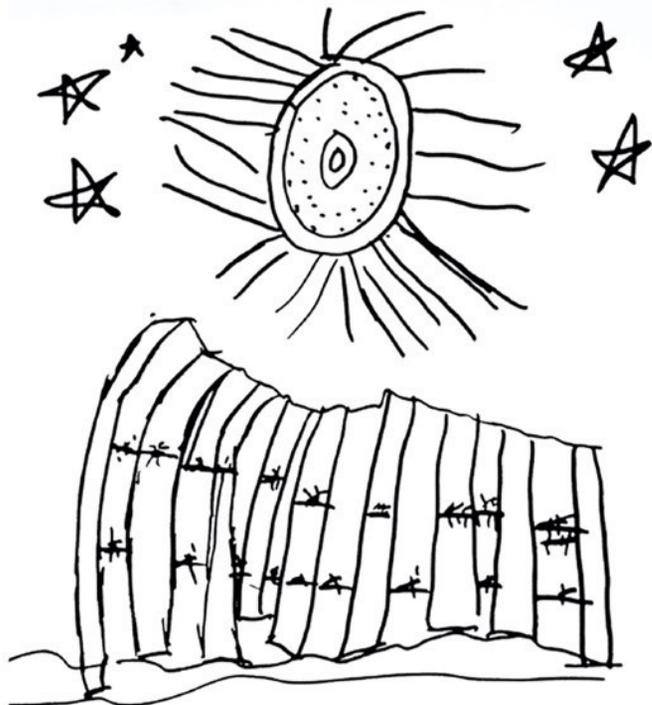
mentes elaboradoras, tornavam-se válidas para o enredo que construíamos a quatro mãos. Essas parcelas de um mesmo argumento, surgidas sem ordem temporal, agrupavam-se em nós, cada

uma em seu verdadeiro lugar, de maneira a tramar, com limpidez, uma nova lógica para os acontecimentos que juntos experimentávamos. Se nesse devaneio abríamos mão das palavras, deixando que sobre nós pairasse o silêncio, é porque as imagens amoldavam-se melhor ao nosso espírito, buscando ajustar-se, em todas as digressões que os olhos empreendiam, numa ordem que, em certos casos, não correspondia à realidade original, mas autenticava uma série de outras ficções idealizadas. Mesmo o que para alguns se constitui erro ou falta de domínio técnico no instante do registro, convertia-se, ali, em documento fiel do acaso e da errância. Em virtude desse desvio favorável, as imagens desprendiam-se de qualquer rigor ou compromisso formal, pousando e repousando nos pensamentos que elas mesmas sugeriam, repletas de formas inéditas.

E assim o pequeno Rafael garimpava, com sua pequena máquina fotográfica digital, numa experiência mais vidente que evidente, mais criadora que reprodutora, elementos visuais significantes ou não. Foi desse modo, numa experiência estética reverberada no cotidiano, como uma mediação entre o sujeito e o mundo, que Rafael escreveu e reescreveu com sua pequena máquina fotográfica uma crônica visual sobre os acontecimentos que animavam nosso convívio em Lapinha da Serra.

Os meses que se seguiram reforçam os laços que me uniam a Rafael e a todo o resto de sua família e confirmava a imagem como elo principal dessa união. Passei a restaurar toda a memória visual da família Oliveira, como também realizei um álbum fotográfico de família – antigo dese-

jo de seu avô – Seu Juquinha. Um convívio em que o espírito de companheirismo e intimidade se adensava na medida em que mergulhávamos na experiência de partilhar nossas visões de mundo. Relação dialógica que produzia uma curiosa articulação no mais íntimo de cada um de nós, tornando-nos capazes de reconhecer algo do outro em nós mesmos. Bastava que no interior do mundo do outro se esboçasse um gesto que identificássemos como semelhante ao nosso. Rafael me presenteava a cada nova visita que fazia a Lapinha da Serra com arquivos digitais repletos de imagens que captura com sua pequena máquina durante minha ausência, fazendo questão que eu as descarregasse em meu computador. Eram fotos das mais variadas situações e que, pela despreensão com que eram executadas, obrigavam-me, o tempo todo, a experimentar novas formas de leitura e interpretação como meio de acesso àquele universo tão particular. Foram centenas de imagens, fixas e em movimento (seu equipamento registrava também vídeos de pequena duração), que se avolumavam no disco rígido de meu computador, fazendo com que me debruçasse em anotações sobre inúmeras possibilidades de ordená-las – fosse por data, por assunto ou por alguma particularidade. Minhas reflexões ora descreviam círculos cada vez mais amplos, ora cada vez mais estreitos e, invariavelmente, caminhavam rumo a um perfeito vazio. A dúvida me devolvia a indagação: como escolher ou editar esse material? Sob que estatuto me credenciava a imobilizar em pastas e arquivos um conjunto que, no “acaso” da ordem das tomadas, poderia ser lido e relido num percurso sem regras fixas e, a cada nova incursão, revelar outra ordem que não mais a do espaço nem a do tempo, mas a do inconsciente? Só então me dei de conta que mais do que o registro de um estado de coisas, o que sempre me moveu nos momentos parti-



Projeto de armadilha de disco voador

lhados com Rafael foi a possibilidade de estabelecer, por meio da fotografia, uma relação que promovesse contatos e permutas, mesclando a produção de imagens com a possibilidade de fabular e, pela eloquência das inúmeras feições e contornos que se configuram, atestar a evidência de um mundo amplo de sentidos.

Mas um acontecimento foi determinante para a configuração de uma ação que efetivamente devolveria à vila a fantasia de Rafael revestida de um novo sentido. Rafael voltou ao tema dos discos voadores e me apresentou um projeto para a construção de uma armadilha capaz de capturar os discos voadores que ameaçavam a tranquilidade da vila. Percebi a importância daquela questão para ele e me dispus a ajudá-lo



na empreitada de realizar seu projeto. Orientado por Rafael, coletei o material necessário e, no ponto determinado por ele, construí a tão sonhada armadilha. Logo que a viu pronta, Rafael se jogou ao chão e, com a máquina fotográfica em punho, aguardou a aproximação de um eventual disco voador.

A realização da armadilha de discos voadores definitivamente os laços de companheirismo e confiança que me uniam a Rafael, como também me fez perceber que tudo o que me relatava desde nosso primeiro encontro era uma forma encontrada por um menino sonhador de treze anos para referir-se a efetivas ameaças que sua vila sofria nos últimos tempos e que eu, talvez por uma miopia arrogante comum a mui-

Figura 4 – Projeto e construção de armadilha para discos voadores. Alexandre Sequeira. 2010. Acervo do autor.

Figura 5 – Postal da Mulher do pé de manga. Alexandre Sequeira.2010. Acervo do autor.



tos adultos, demorei tanto para perceber. Há certo tempo que o asfalto avançava pelas estradas que serpenteiam a Serrado Cipó rumo à Lapinha, trazendo com ele um número crescente de forasteiros com seus veículos barulhentos e seus comportamentos pouco condizentes com os hábitos e valores locais. A presença desses invasores se convertia em ameaça, dado o rastro de lixo e desassossego que deixavam por onde passavam. Sim, Rafael sempre me falou a verdade, só que pela perspectiva de um menino sonhador e apaixonado por seu lugar de origem. Sabia agora que estava diante de um verdadeiro guardião da vila de Lapinha da Serra.

A construção da armadilha para discos voadores fez com que nos lançássemos em uma nova empreitada: realizar uma imagem da tão temida “Mulher do pé de manga”, imagem essa que, depois de produzida com o apoio de uma

amiga minha que serviu de modelo, retornou à vila na forma de um cartaz com os seguintes dizeres: A Mulher do pé de manga. Quem acredita nela? A ação acabou resultando, para a satisfação de Rafael, no resgate de uma lenda desprezada por quase todos os moradores da vila, mas cultuada solitariamente por ele. A partir da Mulher do pé de Manga, outras imagens produzidas por Rafael retornaram também à vila, agora na forma de cartões postais, ganhando novo valor pelos nativos, na medida em que eram disputados pelos turistas.

Certamente, foi a curiosidade por conhecer um novo lugar, seus moradores, hábitos e costumes

o que inicialmente fez com que me lançasse por caminhos desconhecidos com tão somente algumas indicações e um ponto demarcado em um mapa. Mas foi com o passar do tempo, a par-

tir de minha permanência e dos contatos que estabeleci, que meu papel pôde ganhar contornos mais definidos. Não havia como se considerar um roteiro prévio; prever como minha estada se daria. Era na disposição ao encontro e à troca que eu poderia vir a ser acolhido e, pelos laços de confiança e afeto construídos, tornar-me amigo. E, assim, na condição de mais um, quem sabe pudesse a partir de meu ofício e junto à Rafael, contribuir na tessitura da delicada rede de valores que sustentam a vida do lugar. Confesso que custei a perceber que as escolhas e ações do pequeno Rafael refletiam, em sua essência, o dilema que a vila de Lapinha da Serra enfrentava. O temor por ele vivido diante da ameaça de um ataque alienígena certamente representava uma projeção infantil das efetivas ameaças vislumbradas com a chegada do progresso. Do mesmo modo, o respeito e importância por ele atribuídos às figuras do imaginário coletivo da vila, como a *Mulher do pé de manga*, se apresentava como a arma mais potente para a vila fazer frente às trocas simbólicas que se estabeleciam a partir de então com os que chegavam. Questões que dizem respeito às instâncias que sustentam a diversidade de valores que regem a vida do lugar.

Percebo que, a cada novo trabalho que desenvolvo, distancio-me da condição de artista (pontuada aqui segundo o senso comum) para tratar de questões que surgem das relações que estabeleço com as pessoas ou grupos em vivências permeadas por e afeto e confiança. É para o encontro propiciado pela experiência sensível do viver que dirijo minhas atenções, para dela redefinir minha prática não apenas no campo das artes, mas também no campo da educação. E assim, cada nova experiência aponta para um horizonte de novas questões que só o desenrolar da ação é capaz de elucidar. São práticas que têm assumido, cada vez mais, uma confor-

mação final de espaços de narrativa, como estímulo imaginativo suficientemente capaz de, através de palavras e/ou imagens compartilhadas, conduzir o outro a um espaço de imanência – território de subjetivações capaz de recriar o momento vivido e assim potencializar outras novas vivências. Descrever um acontecimento ou um encontro é a melhor forma de prestigiar-lo, imprimindo-lhe nuances talvez ocultas no instante em que ocorreu, reforçando, assim, o privilégio de haverem existido. Mas, já que efetuar registros concretos não se constitui um hábito cotidiano, uma vez que poucas pessoas vivem a vida atentas a preservá-los, busco registrar na memória alguns momentos. Não tenho a pretensão de uma averbação do que efetivamente aconteceu, mas sim de somar personagens e fatos ao meu repertório particular, reunindo pequenos gestos, olhares e palavras numa trama alegórica, para que possa, num momento futuro como este, reconvocá-los, em diferentes graus e matizes, na crônica de minha vida. Tessitura que se faz da escolha e edição de fragmentos de momentos significativos vividos. Momentos como esses que divido com vocês aqui, e que me fazem almejar um sentido de documento capaz de acolher tantas formas de interpretação do real quantas possíveis. Documentos (sejam eles visuais ou não) que reconheçam, por exemplo, o direito a existência de discos voadores ou da Mulher do Pé de Manga.

Referências

ANDRADE, Rosane. **Fotografia e Antropologia**. Olhares fora-dentro. São Paulo: Estação Liberdade/EDUC, 2002.

BISHOP, Claire (Org.). **Participation. Documents of Contemporary Art**. London: Whitechapel, 2006.

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-Produção. Como a Arte reprograma o mundo contemporâneo**.

São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**.

São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Aglobalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

COUTINHO, Evaldo. **A Testemunha Participante**. São Paulo: Perspectiva, 1983

DIAS, Rosa. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

EDLES, Laura Desfor. **Cultural sociology in practice. 21th**. London: John Wiley, 1991. (Century Sociology collection)

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a Arte**. São Paulo: Editora 34, 1998.

ZOLADZ, Rosza W. Vel. (Org.). **Imaginário brasileiro e zonas periféricas. Algumas proposições da sociologia da Arte**. Rio de Janeiro: 7Letras/Faperj, 2005.

Alexandre Romariz Sequeira

Artista visual e pesquisador, é Doutor em Arte pela UFMG e professor da Faculdade de Artes Visuais/Instituto de Ciências da Arte da UFPa. Desenvolve trabalhos que estabelecem relações entre fotografia e alteridade social, tendo participado Encontros de Fotografia, Seminários e Exposições no Brasil e exterior. Tem obras no acervo do Museu da UFPa, Espaço Cultural Casa das 11 Janelas; Coleção Pirelli/MASP, Museu de Arte do Rio/MAR, Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul, Museu da Fotografia/CE, Coleção de Fotografia da Associação Brasileira de Arte Contemporânea/ABAC.

ENTREVISTAS

ARTE, FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NA TRAJETÓRIA DE TRÊS ARTISTAS BRASILEIROS CONTEMPORÂNEOS

ART, TRAINING AND TRANSFORMATION IN THE TRAJECTORY OF THREE
CONTEMPORARY BRAZILIAN ARTISTS

Jorge Menna Barreto

UERJ

Graziela Kunsch

Artista

Fábio Tremonte

ECA-USP

entrevistados por **Regina Johas**

DEART/UFRN

Resumo: Arte, formação e transformação são as linhas de fuga das entrevistas realizadas a três artistas brasileiros contemporâneos: Jorge Menna Barreto, Graziela Kunsch e Fábio Tremonte. A obra de Jorge Menna Barreto desenha possibilidades para respondermos essa pergunta. Instaurando-se nas fronteiras entre arte e vida, seus projetos, entrelaçados com uma forte vocação educativa, tratam o pensamento poético e artístico a partir das noções de diversidade e florestidade. O caráter formador e transformador da arte é também determinante para a artista, ativista, professora e pesquisadora Graziela Kunsch. Sua produção relaciona-se intimamente com contextos político-sociais e permite refletir sobre as possibilidades de se aportar mudanças à sociedade, uma vez que promove questionamentos capazes de incitar transformações sociais. Fábio Tremonte fala de suas proposições artísticas e de um “fazer-junto” em tempos de pandemia. Partindo da sua experiência prévia da Escola da Floresta, em que propõe uma ecologia de saberes como contraponto ao domínio epistemológico vindo do norte, o artista explica seus novos projetos.

Palavras-chave: arte contemporânea, arte e educação, arte em contexto, ativismo.

Abstract: Art, academic training and transformation are the escape lines of the interviews with three contemporary Brazilian artists: Jorge Menna Barreto, Graziela Kunsch and Fábio Tremonte. Jorge Menna Barreto's work draws possibilities for us to answer this question. Placing itself on the boundaries between art and life, his projects, intertwined with a strong educational vocation, deal with poetic and artistic thinking based on the notions of diversity and forestry. The formative and transforming character of art is also decisive to the artist, activist, teacher and researcher Graziela Kunsch. Her production is closely related to political and social contexts and allows us to reflect on the possibilities of bringing changes to society, since it promotes questions capable of inciting social transformations. Fábio Tremonte talks about his artistic propositions and a “do-together” in times of pandemic. Starting from his previous experience at Escola da Floresta, in which he proposes an ecology of knowledge as a counterpoint to the epistemological domain coming from the north, the artist explains his new projects.

Keywords: contemporary art, art and education, art in context, activism.

Pensar a arte em seu potencial formador e transformador talvez tenha se tornado urgente nesses tempos pandêmicos. Investigar sobre os limites e as possibilidades da arte em aportar mudanças à sociedade, promovendo questionamentos capazes de transcender tanto os lugares usuais da arte como os da educação, é o vetor que me conduziu a entrevistar três artistas brasileiros contemporâneos: Jorge Menna Barreto, Graziela Kunsch e Fábio Tremonte. Em suas proposições, manifestas a seguir, podemos conferir tanto como cada um endereça a erosão das certezas impostas, quanto suas apostas naquilo que está por vir.

Jorge Menna Barreto:

Para restaurar aquele tanto de floresta que ainda resta em cada um de nós

[Regina Johas] Jorge, tenho acompanhado com grande admiração o seu percurso e fico muito grata por termos essa e-conversa! Sua trajetória como artista endereça uma agenda urgente nesses tempos distópicos! Se reunirmos as palavras arte, natureza e Antropoceno numa única sentença, vemos surgir um contexto em que se torna inevitável a pergunta: o que é a função da arte nesse estágio avançado de destruição ambiental em que vivemos (DAVIS, TURPIN, 2015). O conceito de natureza como uma entidade externa e independente da ação humana não mais se aplica neste contexto, obviamente. A natureza que tornou-se uma “configuração territorial que é cada vez mais o resultado de uma produção histórica e tende a uma negação da natureza natural, substituindo-a por uma natureza inteiramente humanizada” (SANTOS, 1999). Como você vê o papel da arte ante essa questão? Quais potencialidades, pro-

blemáticas e deslocamentos o artista enfrenta ao propor um planeta sem devastação ambiental?

[Jorge Menna Barreto] Regina, muito obrigado pela bela questão e pelo convite para dialogar contigo sobre questões urgentes do nosso tempo e sobre o papel da arte e dos artistas diante dos desafios que vivemos. A pergunta que você faz é a pergunta que tenho repetido para mim todos os dias: de que maneira nós artistas nos posicionamos no debate ambiental? Acho que ajuda se utilizarmos a própria ecologia como uma forma de abordar essa questão, reformulando-a: se olharmos para a paisagem contemporânea como um ecossistema, qual o papel que os artistas podem desempenhar para contribuir com o debate ambiental? Qual o papel da arte nesse ecossistema em que vivemos?

Habitados a pensar a plasticidade da linguagem e as imagens, acho que temos muito a contribuir para tal debate. Costumo usar como exemplo a palavra “floresta”. Quando os portugueses chegaram no Brasil, usaram o termo floresta para caracterizar os ecossistemas complexos com os quais entraram em contato. No entanto, na etimologia da palavra floresta encontramos “foris”, que caracteriza aquilo que esta fora, distante. A partir de uma história do pensamento que separa natureza e cultura, é fácil compreendermos que a floresta seja algo distante da civilização. A imagem mental que a palavra floresta cria portanto explica a maneira como os colonizadores trataram esses ambientes complexos: inicialmente como recurso e em seguida como obstáculo para a lavoura. A carta de Caminha revela isso claramente. Os indígenas são descritos por aquilo que não são e pelo que não fazem: «eles não lavram nem criam, e não há animais domésticos”. Ao não estarem equipados com uma rede cognitiva complexa, os portugueses falham em



Figura 1. Jorge Menina Barreto, *Restauro* - paisagem sonora, pesquisa de campo. Colaboração com o artista e músico Marcelo Wasem, 2016.

enxergar a complexidade daquilo com o que entram em contato e reduzem a alteridade radical que se apresenta à simplicidade do “selvagem” e “primitivo”. De uma certa forma, a palavra “floresta” chancela a sua destruição, já que hoje temos conhecimento suficiente para entender aquilo que os portugueses encontraram: imensas agroflorestas, que alimentavam não somente os humanos, mas toda a biodiversidade. A floresta é um organismo vivo e é “cultivada” pelos hábitos de vida indígenas e de todas as espécies que o habitam. Não seríamos nós, artistas, os responsáveis por (re)popular o imaginário com uma linguagem e com imagens que sejam mais complexas para que possamos pensar a complexidade do mundo tal qual ele se apresenta para nós? Entendo que esse possa ser um papel possível para a arte e para os artistas, ou os criadores de linguagem: criar ferramentas que ao invés de reduzir o mundo para que caiba nos meus conceitos, ampliar a linguagem para acomodar o mundo. Mas acho que não há nada de

novo aqui, historicamente já temos feito isso. O pensamento poético e artístico sempre foi feito de diversidade e florestidade.

[RJ] Você inicia sua prática site-specific em 1997 com a obra *Enconfrontos*, realizada a partir do mapeamento e experiência da arquitetura da Pinacoteca Barão de Santo Ângelo, em Porto Alegre (RS). Mas logo o site-specific passa a ser compreendido por você não mais como uma categoria artística, mas como um método de trabalho que, explorando uma diversidade de meios e linguagens, orienta-se para a escuta do contexto (BARRETO, 2007). Acredito que toda essa trajetória tenha iluminado os caminhos que viriam a se descortinar, mas parece que foi no projeto *Máquina de Café* (2005), apresentado na Ocupação (Paço das Artes/São Paulo) que mais fortemente iluminou o início do que viria a ser uma nova compreensão para os usos da terra e as consequências globais de nossas escolhas. Ao observar essa trajetória, que te leva a produzir um projeto como o *Restauro* (apresen-

tado na 32. Bial de São Paulo: um restaurante instalado no mezanino da Bial), te pergunto: como se deu esse profundo entrelaçamento entre arte e vida ao longo do teu percurso? Podemos dizer que essas fronteiras deixaram de existir pra você?

[JMB] De fato, foi na graduação que pela primeira vez entrei em contato com o termo *site-specific*. Foi uma descoberta redentora. Quando eu era aluno do Instituto de Artes da UFRGS na graduação, eu muitas vezes me sentia frustrado por não ter uma assinatura própria, ou um estilo, digamos, que fosse uma característica forte e constante no meu pensamento artístico. Estudei artes na década de 1990 e a geração de referência para mim era a anterior, a geração 80, onde encontramos estilos tão marcantes que muitas vezes podemos reconhecer o autor mesmo sem ter lido a legenda da obra. De uma certa forma, essa era a minha expectativa no curso de graduação: encontrar o meu estilo, a minha voz. No entanto, a cada novo semestre, cada novo professor, cada nova turma, eu me sentia estimulado a produzir algo distinto. Foi só no final da graduação que me dei conta que esse era o meu estilo, que não consistia exatamente num aspecto formal da obra, mas num processo de atenção e escuta ao meu entorno, ao qual eu buscava dar uma resposta. Essa certa volubilidade ou instabilidade, que originalmente me frustraram, passaram a ser a minha força, a minha maneira de me relacionar com os lugares ou situações onde eu trabalhava. Essas elaborações foram precipitadas pelo contato que tive o conceito *site-specific*, que surgiu em uma conversa com a artista Elaine Tedesco.

Interessante você lembrar do Máquina de Café que apresentei no Projeto Ocupação do Paço. Não costumo pensar muito sobre essa ação, mas a maneira como você o contextualizou aponta para algo que talvez se inaugure ali,

que é essa mistura entre arte e vida. Quando o Paço propôs que ocupássemos os seus espaços como se fossem os nossos ateliês, eu lembro de não ter me interessado tanto em produzir uma obra. O que me chamou a atenção foi a aglomeração de artistas naquele contexto e que não havia um espaço de convivência onde essas pessoas poderiam trocar uma ideia, descansar ou simplesmente não fazer nada. Essa carência do espaço me chamou a atenção e percebi que poderia criar uma espécie de café improvisado que atenderia essa demanda. Ao invés de propor uma obra, decido habitar esse espaço de possibilidade que se gerava naquele agrupamento. O café foi um sucesso. Todos vinham bater papo, comer brigadeiro de colher e acabou chamando a atenção de alguns artistas que se perguntaram: mas isso é arte? Aquela pergunta ficou comigo e eu me perguntei se de fato aquilo que eu estava fazendo ali era arte. Além disso, o café criou uma economia paralela no espaço. Os produtos que eu servia eram vendidos e aquilo inaugurou um tipo de participação que envolvia dinheiro, que mais adiante vou elaborar melhor no projeto Restauo que você cita quando colaborei com uma economista para operar a partir de princípios da economia solidária.

Essa articulação entre arte e vida vai se dando portanto de maneira muito orgânica, eu diria. Não sei se as fronteiras entre arte e vida se desfizeram. Acho que não, pois eu constantemente as uso como material, ingrediente mesmo do meu trabalho. Quando propus o Restauo na 32ª. Bial de São Paulo, retomo essa questão, mas não acho que seja a partir de uma diluição, mas sim como elemento para ser pensado. O Restauo se alimenta dessa problemática, mas não a dissolve. Talvez, como num processo digestivo, a mastigue, degluta, processe e metabolize, transformando-a em energia de pensamento e ação.



Figura 2. Grupo de Educação Colaborativa. Paço das Artes, São Paulo, 2007

[RJ] Ainda com relação à Máquina de Café: este projeto desdobrou-se posteriormente no Café Educativo, que foi criado em 2007, durante o tempo em que você coordenou o Grupo Colaborativo de Educação do Paço das Artes (SP), a partir da necessidade de um espaço que permitisse ao público ler e digerir a experiência da exposição: um espaço convidativo no qual os atendentes eram educadores e o público podia desfrutar de um bom café, jornais e revistas. Como essa dimensão educativa passa a ser endereçada pela sua produção?

[JMB] Algo muito importante de ser dito é que chego nas questões relativas ao educativo a partir da arte e não da educação. Costumo pensar no que chamo de “momento educativo” da obra, que tem relação com a sua recepção. É a partir das ideias de participação, que sempre me interessaram no meu trabalho artístico, que

passo a compartilhar reflexões com educadores e assim criar um terreno comum, digamos. Quando fui convidado para coordenar o educativo do Paço das Artes em 2007, entendi que esse convite veio a partir do reconhecimento da minha preocupação com a recepção da obra de arte. Outra questão que considero importante é que minha preocupação com a participação do público, que, novamente, coincide com o “momento educativo”, nasce para mim a partir das reflexões sobre o site-specific. Desde o início da minha trajetória, entendi que é partir da recepção da obra que o pensamento proposto se enraíza no lugar. Como percebemos desde o ato criador de Duchamp até as teorias sobre participação mais recentes, é o público que colabora na construção da obra. Esse foi o insight que nos ajudou a renomear o educativo do Paço das Artes como Grupo de Educação Colabora-



Figura 3. Jorge Menna Barreto, Café Educativo. 32.Panorama, curadoria Cauê Alves e Cristina Tejo, MAM-SP, 2011.

tiva. A ideia de colaboração estava na base das nossas reflexões como sendo um estado que busca engajar o público na co-construção de uma obra. Nossa ousadia foi um pouco além: imaginamos uma isonomia do estado colaborativo. Artista, público, instituição e obra seriam todos colaboradores no processo, buscando assim uma desierarquização que costuma permeiar essas relações. Algo importante também sobre a ideia de colaboração é que traz a ideia de labor, trabalho. Ou seja, o público era convidado a de fato “trabalhar” junto para construir o sentido da obra, que não estava dado. Buscávamos afastar-nos assim da ideia de contemplação ou até mesmo entretenimento, que muitas vezes é associado ao momento da recepção. Para que esse momento se tornasse mais fértil, entendi que era necessário estimulá-lo. O café é um estimulante, por exemplo. Um bom papo pode ser estimulante. Um boa bibliografia à disposição pode ser estimulante. Para acom-

panhar esse momento educativo, entendi que era necessário criar um “campo educativo” que se beneficiasse desses dispositivos de estímulo e cultivo. Algo que me chamava a atenção no Paço, especificamente, era que o público que visitava as exposições não permanecia dentro do espaço. As visitas eram muito rápidas, pois o espaço era “liso”, não oferecia atrito ou convites a uma estadia mais longa. Algo que me chama a atenção em alguns equipamentos culturais é aquele momento do café que em geral associamos a uma ida ao cinema ou a uma exposição. Se estivermos acompanhados, esse momento de conversa pode ser mais rico ainda. Depois de um bom filme, sentar para tomar um café com um amigo ou amiga pode fazer com que o filme cresça, se expanda, ganhe outras perspectivas que não necessariamente haviam sido aventadas em uma primeira mirada. Esse caráter multiplicador do momento de elaboração, ou metabolização, que acontece durante um ca-

fezinho sempre foi algo que achei interessante. O café educativo busca então trazer para dentro da exposição esse momento de digestão e metabolização, embutindo no próprio espaço da mostra um ambiente reflexivo e de dilatação do tempo de permanência do espaço. Agregue-se a isso um atendente-educador que gosta de bater um papo e a festa está pronta. Há algo a ser dito sobre a atuação desse educador. Sempre que o Café Educativo é remontado, instruo os seus educadores a criarem um clima que seja o menos diretivo possível. O que buscamos propor é um campo de possibilidades que possa ser navegado em múltiplas dimensões. Tem gente que chega no Café e quer apenas descansar, ou ler o jornal, ou mesmo tomar café e não necessariamente trocar ideia com um educador animado. Assim, a obra não oferece um script sobre como o público deve se relacionar com ela, mas sim sugestões que podem ser seguidas ou não. Essa posição de “escuta” do educador é fundamental para que o Café seja uma experiência interessante. Mais adiante, entendi que o educador deve procurar entender qual é a fome desse público, qual a sua biodisponibilidade para uma interação.

[RJ] O Café Educativo, como obra, só se materializou mais tarde – em 2008 – como parte do Projeto Arte e Esfera Pública, organizado pelos artistas Graziela Kunsch e Vitor Cesar no Centro Cultural São Paulo. Partindo de uma perspectiva da dimensão educativa, houve nesse projeto um caminho percorrido entre o momento inicial em 2007 e sua cristalização como obra em 2008? Você diria que há uma ligação desse projeto com as práticas relacionadas à crítica institucional? Ou seja, o Café Educativo se alinha ao pensamento progressivo que tentou, nas últimas duas décadas, redefinir os espaços institucionais em que a arte é abrigada?

[JMB] O Café Educativo, embora tenha ganho um primeiro momento de concretude em 2008,

apenas em 2011 recebeu um apoio institucional e financeiro para que fosse realizado na sua íntegra no MAM-SP, no 32º. Panorama da Arte Brasileira. Sim, pode-se dizer que houve um amadurecimento dos conceitos entre 2007 e 2011. Foram os anos do meu doutorado, quando pesquisei conceitos importantes relacionados à leitura de recepção de uma obra, tal como a ideia de “desleitura” do crítico literário Harold Bloom. Para esse autor, a maneira como um poeta lê outro poeta é diferente da forma como um teórico, um historiador ou um crítico lê um poeta. Existe um campo de afetação que acontece na recepção de uma obra por um outro autor que “entorta”, gera uma “refração”, ou um “desvio”, para citar Bloom. Em inglês, o termo que Bloom usa é “misreading”, ou seja, uma leitura equivocada, que “erra” o alvo. A maneira como Artur Netrovski traduz o termo para o português é desleitura, que é um termo interessante, mas também se distancia da ideia de “erro” contida no original. De qualquer forma, achei interessante como Bloom traz uma ideia de qualidade para diferentes tipos de leitura que uma obra pode ter e isso me interessou para criar o segundo projeto que apresentei no 32º. Panorama, junto com o Café Educativo. Nessa segunda obra, que chamei de Desleituras, escolhi 24 obras presentes na exposição a partir das quais criei neologismos. Os termos inventados foram então impressos em capachos de borracha que o educativo usava, como um dispositivo de mediação. O público era convidado a posicionar os tapetinhos na frente das obras com as quais ele achava que o termo melhor se relacionava. Assim, o que se criou foi uma espécie de um texto movente sobre as obras e a exposição, cuja configuração variava sempre que havia uma nova visita mediada. Embora fossem obras distintas, Desleituras e Café Educativo conversavam e, de uma certa maneira, se potencializavam.

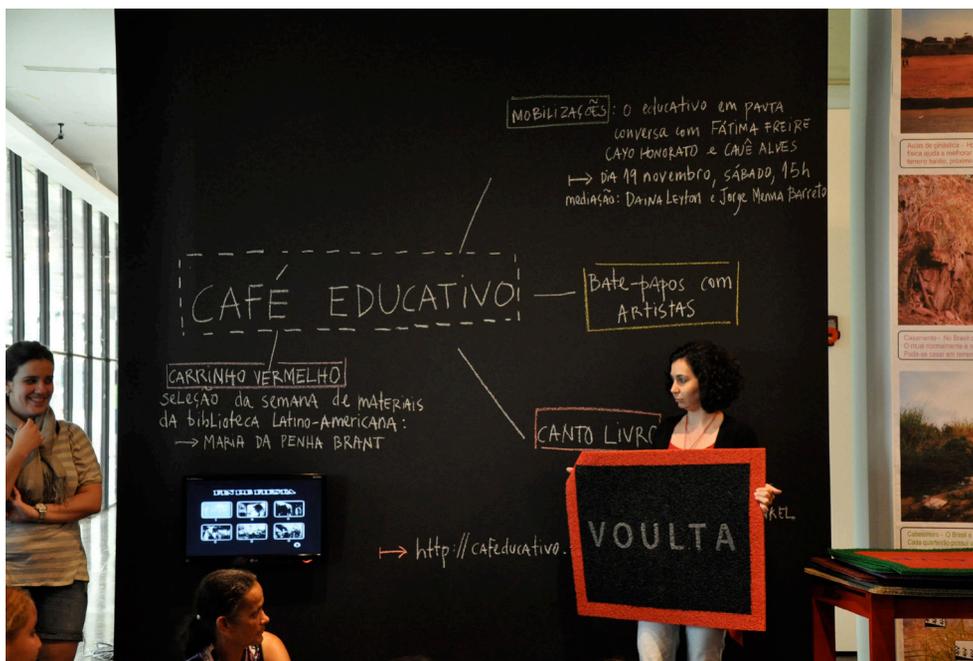


Figura 4. Jorge Menna Barreto, Café Educativo e Desleitura, 32. Panorama, curadoria Cauê Alves e Cristina Tejo, MAM-SP, 2011.

Tendo estudado a história da crítica institucional no meu mestrado, quando pesquisei sobre o site-specific, entendo que minha abordagem da instituição, embora compartilhe com a crítica institucional a desnaturalização da instituição como um espaço neutro, não compartilha da mesma qualidade de resposta, digamos. Quando falo em qualidade não me refiro a ser melhor ou pior, mas apenas a uma distinção. Parece-me que a crítica institucional, tal qual praticada na Europa e EUA – que são os exemplos que nos chegam na nossa formação – dizem respeito a um embate e uma infiltração que visam uma denúncia, uma “retirada do véu” de neutralidade associada ao idealismo do espaço moderno, o cubo branco. A maneira como importamos essa noção para o Brasil é um pouco torta, pois nossas instituições também não chegam a se constituir enquanto aparatos modernos. A gente muitas vezes fica num quase: os espaços expositivos são quase cubos-brancos, as instituições de

arte são quase opressoras, nossa crítica institucional é quase destrutiva. Em nossa história, entendo que muitas vezes há uma importação acrítica de conceitos e termos que não levam em consideração as especificidades da nossa história e contexto. Entendo que meu trabalho tenha buscado seguir uma outra via, que não é nem a da crítica institucional estrangeira e tampouco a que foi importada acriticamente. É uma terceira via, que diz respeito ao que pode ser feito apesar da instituição, digamos. A instituição existe, tem muitas vezes uma atuação que é de caráter hierárquico e opressor, mas ali existem brechas de atuação que podem ser exploradas apesar de toda essa complexidade. Nesse sentido, tenho percebido que não se trata, no caso de minha atuação, de dar uma resposta à instituição, mas de dar uma resposta que se instale no seu corpo para reverter, ou subverter, alguns dos seus fluxos. Entendo assim que a instituição é um campo de possibilidades, mais do que algo a ser comba-



Figura 5. Jorge Menna Barreto, Café Educativo, Campo Neutral, curadoria Felipe Prando, Museu da Gravura, Curitiba, 2013.

tido. É a percepção de que ali existem vetores de força, com os quais eu posso trabalhar, que me interessa: perceber a potência que pode residir nas suas brechas, mais do que combatê-la.

[RJ] Muito interessante a imagem que você usa pra pensar a recepção da obra e a efetiva leitura da mesma: “é partir da recepção da obra que o pensamento proposto se enraiza no lugar”. Pois aqui a imagem do enraizamento remete à ideia de sedimentar e mobilizar crescimento, transformações. Como se a obra fosse uma semente a ser plantada nos corações e mentes e brotar assim como a rosa beuysiana (como dizia o artista alemão ao se apropriar da rosa: a revolução sou eu, ela tem que vir de dentro para fora, através da consciência que cada um deve ter de seu próprio potencial criador e transformador). Vejo que se desenha aqui uma compreensão do potencial educativo da arte como elemento formador de consciência. O Café Educativo teve vários desdobramentos,

chegando à 31ª. Bienal de São Paulo, em resposta ao convite dos artistas Bik Van der Pol para integrar o projeto Turning a Blind Eye/Olhar para não ver. Aconteceu aí na forma do workshop intitulado “Café Educativo: Paladar Cego”, que se dividiu em dois momentos: uma oficina sobre ativismo alimentar e a produção de sucos verdes, com intuito de levantar uma discussão à respeito da agroecologia, do locavorismo, do veganismo e site-specificity. Podemos dizer que nessa altura arte e ativismo passam a andar de mãos dadas na sua trajetória?

[JMB] Entendo que as práticas site-specific, que se baseiam em uma curiosidade pelo entorno, pelo contexto, sempre flertaram com o ativismo. De uma certa maneira, o interesse em intervir no “real”, que é algo que aparece muito nos escritos do Cildo Meireles, por exemplo, carrega um potencial ativista. Entendo portanto que essa disposição para olhar para o mundo, que está presente na sensibilidade



FIGURA 6 - Jorge Menna Barreto, Restauro, 32a. Bienal de São Paulo, 2016. Caminhão de entrega produtos agroflorestais.

site-specific, acaba por despertar um desejo de encurtamento da distância entre a arte e a vida, gradualmente enfraquecendo o vínculo com a representação e fortalecendo o compromisso com a pulsação da vida. Acho que o momento mais preciso onde essa infiltração da vida na minha trajetória artística se tornou mais aparente foi numa exposição chamada Campo Neutral no Museu da Gravura em Curitiba em 2013, com curadoria do Felipe Prando. Uma das obras que apresentei então foi o Café Educativo. Durante a exposição, houve um seminário de três dias com os participantes da mostra e o Felipe pediu para que o Café Educativo cuidasse da alimentação desse pessoal. Ao lado do museu havia uma feira de orgânicos e decidimos que nossos produtos viriam dali. E nessa feira, uma das barraquinhas vendia produtos provenientes de agroflorestas da região da Barra do Turvo,

fronteira entre São Paulo e Paraná. Quando conversei com os donos da banca, que também são produtores agroflorestais, me encantei pelo que ouvi e resolvi seguir o fio da meada até fazer uma visita à Barra do Turvo, onde dei uma oficina sobre relações entre Agroecologia e Agrofloresta, que no ano seguinte virou uma pesquisa de pós-doutorado. De uma certa maneira, entendo que as práticas site-specific são feitas dessa matéria que nos circunda, que está nos nossos arredores, que nos chama e que desperta uma chama que chamamos de vida.

[RJ] Os Sucos Específicos começam a aparecer ainda em 2013, mas é somente no ano de 2014, durante o Projeto de Ações Curatoriais, na Ilha de Anhatomirim (SC), que estes sucos se assumem com caráter proposicional. Nesse evento, você contou com a colaboração do agrônomo Jefferson Mota, que identificou vinte e sete



Figura 7. Jorge Menna Barreto, Sucos Específicos, colaboração com Bik van der Pol, 31a. Bienal de São Paulo, 2014.

espécies diferentes de plantas comestíveis no local, que foram colhidas e transformadas em suco. Você pode falar um pouco sobre as parcerias que você estabeleceu nesse e em outros projetos? E sobre o caráter transdisciplinar dessas parcerias?

[JMB] O Jefferson foi mais do que um colaborador, ele me ensinou a ver os matinhos, que até então eram invisíveis para mim. Quando chegamos na Ilha da Anhatomirim, o que eu enxerguei era um grande volume de verdes. Jefferson se agachou e decompôs aquele verde em múltiplas espécies, me ensinou a ver. As colaborações me fascinam exatamente por isso, pelo que permitem ver juntos, aprender, alcançar onde não alcançaria sem aquele outro olhar que ao meu se soma. Como artistas visuais, achamos que somos de alguma forma especialistas em ver e observar o mundo. A cada nova colaboração

que estabeleço, me dou conta que, mais do que ser especialista em ver e observar, o mais interessante é ser especialista em aprender a ver. No momento, a área que mais me interessa navegar é a agroecologia, com ênfase em agrofloresta. Agroflorestas são esses sistemas complexos e multiespécies, onde o agrofloresteiro se torna um mediador das relações que ali ocorrem. A partir de muita observação, ele ou ela catalisa essas relações para que a floresta se torne ainda mais abundante e alimente uma quantidade enorme de espécies. Sabe-se hoje que uma agrofloresta costuma ser mais biodiversa do que uma floresta que não conta com a presença humana. Não é incrível isso? Esse fato reverte a ideia de que o humano não é bem-vindo na mata e que precisamos criar áreas de proteção ambiental onde nós somos excluídos. A agrofloresta reimagina a relação sociedade-natureza

para que elas se complementem e fortaleçam. Isso foi o que os portugueses não entenderam quando chegaram no Brasil, onde os povos da floresta viviam em aliança com todas aquelas espécies de plantas e animais, articulando um organismo vivo e com comida abundante para todos. Os portugueses descreveram os indígenas pelo que eles não eram ou não tinham, pelo negativo, e falharam em perceber a sofisticação daquelas culturas. Hoje, quando lemos a carta de caminha, temos conhecimento suficiente para entender que o que ele descreve são sistemas agroflorestais, mas que ali está descrito como “aqui não há lavoura, eles não plantam e nem domesticam animais”. Ao incluir a agrofloresta como meu interesse de pesquisa, busco entender que a ideia de colaboração extrapola a dimensão humana. O “estado colaborativo”, que é uma floresta, é multiespecífico e não tem o humano no seu centro. O protagonismo na floresta não é de nenhuma espécie, mas desse espaço entre elas que é cultivado a partir da função específica que cada uma desempenha. A formiga, os fungos, os arbustos, os musgos, as bactérias, os morcegos,... e os humanos tem inteligências muito específicas e que, ao tecer relações que são diplomáticas com os outros seres, tecem a tecnologia mais sofisticada de que temos notícia: a floresta. Como diz o ditado: Deus é grande, mas o mato ainda é maior.

[RJ] O seu Projeto Restauero, apresentado na 32. Bial de São Paulo (um restaurante instalado no mezanino da bienal), foi pensado a partir das etapas que guiam o “método” site-spezifio: a escolha do site, escuta e mapeamento, identificação de um problema, construção da obra (projeto e realização) e a documentação. Na base do projeto encontramos seu conceito de “Escultura ambiental”, em que você levanta questões acerca de hábitos alimentares. “Escultura ambiental” é um conceito que nos remete à

“escultura social” de Joseph Beuys. Na acepção beuysiana, os seres humanos são capazes de encontrar caminhos para se viver melhor, tendo na arte uma direção possível na qual todos os indivíduos seriam autônomos e operantes na sua potencialidade de pensar e criar. Você acredita que, a exemplo do Projeto Restauero, a arte mobiliza uma conscientização do potencial interno de cada indivíduo como criador responsável pelo mundo em que deseja viver?

[JMB] Sua percepção de que a ideia de escultura ambiental reverbera o de escultura social do Beuys está absolutamente correta. Beuys, para quem a planta é o arquétipo da teoria da plasticidade e a floresta o arquétipo da escultura social (HARLAN), é matéria viva para o meu pensamento artístico e pedagógico. Quando elaborava as ideias de escultura que permeiam a obra Restauero, foram dois os artistas que evoquei para criar a expressão: Beuys e Oiticica. Entendo que Escultura Ambiental busca atualizar algumas questões beuysianas em relação ao que ele chamou escultura social e então me inspiro no programa ambiental do Oiticica para dar o tempero brasileiro. O interessante é que vejo muitas semelhanças entre as ideias de programa ambiental e escultura social, assim que não são dois ingredientes distintos e autocontidos. Para mim, é quase como se eu usasse dois tipos de curry que contém muitos ingredientes em comum. Os dois tem açafraão, cominho, pimenta do reino,... mas cada um tem uma especificidade em relação às quantidades e alguns temperos que tem em um, não estão em outro. Lembro que quando eu morava em Porto Alegre na década de 1990, comecei a estudar alemão para melhor aproveitar a biblioteca do Instituto Goethe local. Lembro até hoje de um filme que assisti do Beuys em frente a uma panela cozinhando batatas e falando sobre o seu processo artístico. Eu estava no início da graduação e aquela ima-



Figura 8. Jorge Menna Barreto, Restauo, 32a. Bienal de São Paulo, 2016. Refeitório.

gem foi revolucionária para mim. Desde então, o nome do Beuys aparece de diferentes formas em conversas, debates, leituras,... e o interessante é que ele ainda me surpreende, quase como se ainda estivesse vivo e produzindo novas peças e pensamentos, pois esse é o frescor que sinto quando encontro algo que ainda não conhecia a seu respeito.

Acho que quando o Restauo aconteceu, em 2016, eu concordava com a sua afirmação de pensar a arte como sendo capaz de mobilizar um potencial interno de cada indivíduo, criador

responsável que modela o mundo. Não sei se eu o diria nesses termos, mas acho que concordaria sim com essa perspectiva. Hoje, em 2020, com tudo o que estamos presenciando, entendo que não se trata mais de pensar a relação entre arte e vida, por exemplo. Acho que agora estamos falando de sobrevivência. Como pensar os processos plásticos vinculados aos nossos hábitos cotidianos para encontrar modos de dar sobrevida ao mundo? Às vezes eu acho que todo o aparato construído no Restauo tratava de criar uma imagem, quase como se o projeto no fundo



Figura 9. Jorge Menna Barreto, Restauro – pote paisagem, 32a. Bienal de São Paulo, 2016. Refeitório.

fosse um desenho que vincula aquilo que está no meu prato, por exemplo, com a paisagem lá fora. A escultura ambiental à qual me referia no Restauro não era visível para o público que frequentou a Bienal. De uma certa maneira, havia ali a tentativa de criar uma imagem não-retiniana, de imaginar o impacto daquilo que não vemos, portanto construir uma imagem. Outra imagem não-retiniana que me interessava provocar era a do sistema digestivo enquanto ferramenta escultórica, ou outra ainda de imaginar que o sistema digestivo não começa na boca, mas na terra, na paisagem.

[RJ] Como você avalia o potencial educativo do Projeto Restauro?

[JMB] Essa é uma questão central no Restauro, para a qual eu forjo a expressão “mediação celular”. Quando eu me dei conta que o espaço do mezanino da Bienal, onde o Restauro estava situado, estava como que “fora” da mostra, entendi que eu precisaria criar outras estraté-

gias de mediação com o público. O mezanino e o restaurante da Bienal costumam ser espaços de descanso, repouso e um momento de relaxamento para uma visita a uma grande mostra que muitas vezes se torna extenuante. Depois de ser muito estimulado vendo obras e mais obras, o público muitas vezes busca o restaurante como sendo esse lugar para restaurar as suas energias físicas e mentais e de uma certa forma, elaborar ou metabolizar aquilo que foi visto. Nesse sentido, aquele espaço tem uma vocação metabólica, independente do que seja servido ali, simplesmente por ser uma pequena praça com mesas e cadeiras onde a pessoa pode tomar um café. Decidi então surfar nessa onda e respeitar esse intervalo a partir do rebaixamento da dimensão documental e discursiva da obra. Não tínhamos textos ou fotografias e nada ali contava a história do projeto. O público que chega no restaurante tem baixa biodisponibilidade para “mais uma obra”, “mais conteúdo”, e quer

muitas vezes ficar quieto para poder digerir o que viu. O único sentido que ainda tem alguma disponibilidade para esse público cansado é o paladar. Oferecer um alimento ou uma bebida rimam com o ambiente de descanso e assim entendemos que esse poderia ser o nosso canal principal de relação com esse público. Para mim, que adoro pensar e que tenho um interesse grande na discursividade, foi uma dificuldade imensa silenciar e deixar que o alimento contasse a história do projeto. Cabia à comida que servíamos, a partir da sua florestidade, trazer uma informação para esse público, ou melhor, para os seus corpos. A apreensão do conteúdo da obra era portanto feita a partir das vias digestivas e algum toque de discursividade que por ventura pudesse ser oferecido pelos três mediadores que eram específicos do Restauo, que apelidamos de “enzimas digestivas”. O Restauo então me colocou diante de duas novidades no meu pensamento sobre educação: podemos aprender a partir de nossas vísceras e células? E esse aprendizado poder vir a partir de elementos não humanos, como as plantas e seus frutos e sementes? Essa perspectiva multiespécies da educação e também a descentralização do processo de aprendizado para que saia do cérebro e vá para o nosso “segundo cérebro” são aspectos dessa obra que até hoje busco entender e aprofundar. Em alguns momentos, chamei de Pedagogia da Floresta esse sistema educativo que a o Restauo busca criar, que de uma certa maneira busca desfazer a floresta como algo apartado, distante, para restaurar aquele tanto de floresta que ainda resta em cada um de nós, re_flo_restar.

Graziela Kunsch:

A inadequação como um ato de responsabilidade

[Regina Johas] Fico muito feliz de termos esta conversa. É um privilégio poder dialogar com uma artista tão atenta e engajada. Você fez sua graduação em Artes Visuais na FAAP – Fundação Armando Álvares Penteado, onde a conheci. Era por volta do ano 2000. Lembro-me de uma situação em que você apresentou, na disciplina que eu administrava, um trabalho que tratava questões referentes a espaço e você inundou o andar todo com fumaça, dissolvendo assim, visualmente, as barreiras entre as salas de aula. Ali já estaria se anunciando o que viria ser, em sua trajetória artística, a ruptura de fronteiras entre arte e não-arte?

[Graziela Kunsch] Também fico muito feliz com este reencontro. Você foi uma professora importante para mim. Sobre Fumaça (2000), te agradeço por recuperar esse trabalho, conhecido apenas por quem conviveu na FAAP naquela época.

Antes de responder, acho que vale eu descrever a ação: aluguei uma máquina de fumaça grande, dessas usadas em espetáculos de teatro, e a posicionei em algum canto do andar onde ficam as salas de aula do curso de Artes Visuais. São salas distribuídas ao longo de um corredor bem largo, com portas e paredes, mas sem teto individual, havendo um único teto comum, cujo pé direito é bem alto. Liguei a máquina, ela começou a produzir fumaça, e essa fumaça se expandiu por todo o espaço, até onde encontrava limites físicos, e permaneceu por um bom tempo no ar. Quem adentrava esse corredor encontrava um lugar todo tomado por fumaça e precisava caminhar em meio a essa neblina. Quem já estava em aula, aos poucos

vivenciou a sala de aula ser tomada por fumaça.

Acho que esse trabalho pode sim ser pensado como um prenúncio da minha prática como artista. Talvez menos na questão das fronteiras entre arte e não-arte e mais na recusa de caber em categorias artísticas pré-existentes e fechadas. Porque coisas que faço que podem não ser percebidas como arte por algumas pessoas, para mim ainda são arte.

Para explicar o que estou dizendo, vou lembrar o que se passou naquela noite. Ainda em meio à nossa sala tomada por fumaça, você estava muito mexida pelo meu trabalho. Emocionada mesmo. E fez comentários bonitos e precisos, como sempre, no âmbito das práticas escultóricas/tridimensionais. Mas, depois de um tempo, você se incomodou ao saber que eu tinha ficado feliz que uma outra turma, ao lado da nossa, estava dançando no meio da fumaça. Estavam na aula de desenho de figura humana do Mourilo (professor Lázaro Eliseu Moura), que sempre colocava música durante suas aulas, que eram de observação de modelos vivos.

Você me disse que não era possível eu ser, ao mesmo tempo, conceitual (e aqui você trouxe como referência a obra de Joseph Kosuth) e lúdica, brincalhona (como eram algumas experiências de Roman Signer, artista suíço que você nos apresentou). Eu tentei te perguntar por que não, uma vez que, para mim, era possível sim. A forma como o trabalho aconteceu demonstrava isso. As pessoas dançarem estava fora do meu controle e eu gostei que essa dança pudesse ser compreendida como parte da obra. Não me interessava a pureza do meu gesto conceitual, que foi responder às questões relativas ao espaço provocadas pela disciplina. Essa foi a minha intenção original, é claro, e sem dúvida eu me sentia mais próxima de Kosuth que de Signer. Mas quando a gente coloca coisas no mundo essas coisas estão sujeitas a diferentes reações e usos. Há vinte anos eu não

tinha a clareza que tenho hoje, mas, hoje, eu consigo dizer que a dança - ou a sala de aula transformada em festa - foi uma ação do público tornado propositor. Hélio Oiticica falava do espectador tornado participante de suas proposições; eu me interessei pelo público como sujeito propositor, com a capacidade de transformar uma proposição inicial minha.

Diante do que expus, pergunto como categorizar esse trabalho de fumaça. Foi pensado e apresentado como escultura, pelo contexto da disciplina. Mas, na prática, assim como a fumaça borrou as fronteiras entre as salas de aula, a forma como a obra foi usada pelo público me impede de encerrá-la em uma categoria da arte. É claro que o vocabulário da arte contemporânea é bastante amplo – podemos recorrer a palavras como evento, acontecimento, situação, ou mesmo uso, entre outras. Mas aí a gente perde a ideia de escultura, que para mim ainda é estruturante dessa proposição.

Se houve algum prenúncio da minha trajetória ali, foi na dimensão de não caber. Não caber nas coisas como elas são. Ou não atuar como esperam que eu atue.

Além disso, me interessa a arte inserida na vida cotidiana. O mundo da arte se relacionando com outros tantos mundos, e não encerrado em si mesmo. O título original da obra, que depois virou Fumaça, era A expansão. Citando o bilhete que o coletivo 3NÓS3 deixou em galerias de arte de São Paulo em 1979, na ação X-Galeria, “o que está dentro fica, o que está fora se expande”.

[RJ] Em seu projeto “O público de fora” (2014) feito para o Edital Mediação em Arte, do Centro Cultural São Paulo, você propõe entre outras ações “a instalação da frase TEM UMA CATRACA NO MEIO DO CAMINHO em dois acessos do CCSP; na entrada maior, diante do jardim interno, e na rampa de acesso de quem chega pela estação Vergueiro. Em uma entrada a frase foi

instalada no chão, de modo que as pessoas passassem por cima dela ao entrar, e na outra a frase será instalada em uma faixa no alto, presa em dois postes de luz, de modo que as pessoas passem por baixo”¹.

Essa ação aconteceu também como parte do projeto “Ônibus Tarifa Zero”, na 31a. Bienal de São Paulo, realizada no mesmo ano. Nos dois casos há a preocupação com aquele público que não tem acesso às instituições de arte por não terem condições de pagar o transporte coletivo até as mesmas.

Nas instâncias da arte, a questão sobre o campo de forças que define a instituição, quem são os seus agentes e qual corpo de regras que aí se manifesta passou a ser alvo do conjunto de práticas artísticas a que se deu o nome de crítica institucional. Apresentando desafios radicais ao sistema de museus e galerias, os artistas da crítica institucional questionam o confinamento cultural da arte e do artista via suas instituições, ainda que reconheçam suas relações simbióticas com as mesmas. Sua prática artística se relaciona com a crítica institucional? Ou com quais outras orientações ou afiliações você contextualiza sua produção no campo da arte contemporânea?

[GK] Alguns projetos meus podem sim ser pensados como crítica institucional. Mas eu gostaria de complexificar um pouco, porque muita gente entende crítica institucional como um ataque à instituição e nem sempre é isso ou não apenas isso. É uma forma de pensar com especificidade, de reconhecer que os espaços (sejam da arte ou outros) não são neutros e carregam histórias. Significa escutar determinado contexto e responder a ele. Um ato de responsabilidade. Neste sentido, eu prefiro

pensar na noção de *site-specificity*, que inclui a crítica institucional, como uma forma minha de trabalhar.

Em sua dissertação de mestrado, intitulada *Lugares moles* (2007), o meu amigo Jorge Menna Barreto buscava inicialmente traduzir o termo *site-specific* para uma palavra em português. Esse conceito é usado de maneira muito equivocada no Brasil e em diversos lugares, sendo erroneamente usado como um substantivo (“lugar específico”), em vez de um adjetivo que qualifica determinada obra (“obra *site-specific*”, ou “obra orientada por um lugar”, sendo que “lugar” tampouco é a palavra ideal, pois *site* pode ser lugar, contexto, situação). E digo obra orientada “por” um *site* e não “para” porque há uma diferença aí. Realizar uma ação orientada “por” um contexto explicita que há escuta desse contexto pelo artista antes de chegar a agir. Fazer uma obra “para” um contexto coloca a obra ou mesmo o artista como mais importantes nesse processo. Não por acaso, muitos artistas reproduzem obras idênticas em contextos diferentes, adequando apenas algumas medidas ou alguns ângulos, e chamam isso de obra *site-specific*, porque a obra de algum modo se ajusta a um canto, ou uma janela, ou o que for do espaço expositivo. Uma instalação no espaço expositivo pode sim ser *site-specific*, é claro (e eu mesma instalei a frase citada por você em três locais diferentes, alterando apenas medidas – além do Centro Cultural São Paulo e da Bienal, também no Palácio das Artes, em Belo Horizonte). Mas uma instalação, por mais preparada que seja para determinado espaço físico e não outro, pode também não ser *site-specific*. Da mesma maneira, uma série fotográfica pendurada na parede de um cubo branco pode ser *site-specific*. Não é a adequação de determinada obra ao seu lugar de realização que qualifica uma obra como *site-specific*, mas a sua resposta crítica a esse lugar; a sua inadequação.

1 KUNSCH, G. O público de fora. In: ARANTES, P. (org). Arte em deslocamento: trânsitos geopoéticos. São Paulo: Paço das Artes, 2015.

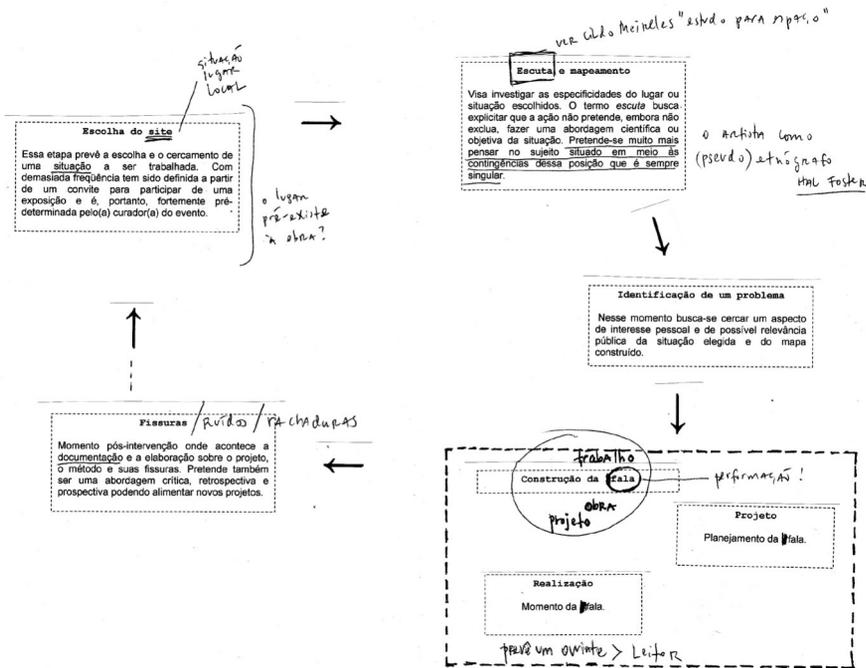


Figura 10. Diagrama sobre o método site-specific, por Jorge Menna Barreto (2007).

Para explicar melhor isso, retomo o processo de pesquisa do Jorge: durante o seu mestrado, ele chegou a inventar a palavra “expossitude” como tradução de *site-specific*, a partir das ideias de exterioridade (tudo que é exterior à obra importa), situ/situar/situado/situação (o apego à determinada localização) e espesso (do dicionário: de consistência densa; encorpado, grosso). “Expossitude” seria, assim, o estado, a qualidade ou caráter do que é situado, denso e vinculado ao seu contexto de produção. Na contramão da “expossitude” estaria o achatamento crítico, a ausência de camadas.

Conforme sua pesquisa avançou, ele decidiu abandonar esse termo, que sequer aparece em seu texto final. Porque o que mais incomodava o Jorge era o fato de *site-specific* vir sendo usado como uma categoria da arte, ao lado de outras, como escultura, pintura etc. (e não, como já falado, como um adjetivo que qualifica uma escultura, pintura etc.). Ele achou melhor tradu-

zir *site-specific* como um método. Uma forma de fazer e de pensar. E desenhou um diagrama para descrever esse método.

Nesse diagrama ele identifica e explica cinco momentos do método *site-specific*: escolha do *site*; escuta e mapeamento; identificação de um problema; construção da fala (expressão que ele usou para falar da realização material da obra); fissuras (termo que empregou para falar da documentação de todo o processo e da circulação dessa documentação).

A grande sacada do Jorge ao descrever o método está nesse terceiro item: identificação de um problema. Porque não se trata de qualquer escuta, mas de uma escuta crítica. Para explicar esse gesto de identificar um problema de maneira didática, eu poderia recorrer a obras realizadas no final dos anos 1960 ou nos anos 1970 nos Estados Unidos, quando nasce essa noção de *site-specificity*. Mas escolho contar sobre dois trabalhos do próprio Jorge. O primeiro, seu trabalho final de gradua-

ção, *Enconfrontos* (1997), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ele visitou a galeria onde eram expostos os trabalhos finais de graduação e mapeou todo esse espaço, usando seu próprio corpo como medida. Ali ele notou, para dar apenas um exemplo, a altura da janela, inacessível para quem circulasse pelo ambiente. Jorge então desenvolveu esculturas de figuras humanas para habitar esse espaço, todas hiperatrofiadas. Uma delas era bem alta, de modo que conseguia acessar essa janela e olhar para fora desse espaço.

O outro exemplo que trago ele realizou em 2014, a partir de um convite da dupla Bik Van der Pol, que participava da 31ª. Bienal de São Paulo, no Parque do Ibirapuera. Circulando pelo parque, Jorge reparou nos muitos carrinhos e quiosques de venda de alimentos ultraprocessados como salgadinhos, salgados, biscoitos e refrigerantes, que ele chamou de comida para anestesia, recuperando um termo usado por Cildo Meireles. Jorge depois mapeou, com a ajuda de um biólogo, diversas espécies de PANCs – plantas alimentícias não convencionais, pelos gramados do parque. Então colheu essas PANCs, fez com elas *Sucos específicos* e colocou esses sucos para serem vendidos no restaurante do Bienal, em meio a bebidas como Coca-cola e Suco del Valle. Contra a anestesia, consciência contextual.

Eu trouxe essa longa explanação sobre a forma de pensar e fazer *site-specific* porque você havia me perguntado onde me localizo na arte contemporânea. E não foi por acaso que escolhi falar do Jorge e não do Richard Serra ou do Hans Haacke, ou mesmo do Cildo ou do Artur Barrio, que, naquela mesma época, trabalharam com consciência contextual, ainda que as formas de nomear aqui no Brasil tenham sido outras (Barrio e Frederico Moraes usaram o termo “situação”; Cildo usou “escuta do espaço”, “realidade”, “circuito/anestesia”, “inserção/consciência”). Escolhi

falar do Jorge porque, além de sermos amigos e partilharmos alguns projetos em comum, a figura alta que olha através da janela que lhe era negada e os sucos produzidos no parque e vendidos no restaurante da Bienal não se limitam a denunciar os problemas identificados. São obras propositivas de um outro mundo possível.

Voltando para o meu trabalho, os dois exemplos que você traz - O público de fora e *Ônibus Tarifa Zero* – não podem ser reduzidos a uma crítica à instituição. Parto da crítica – ou da constatação de um problema – para fazer uma proposição. Uma proposição para a cidade, a criação de uma política pública².

No caso do projeto na Bienal, diante da recusa da prefeitura em colaborar na criação de uma linha circular Tarifa Zero, terminei meu trabalho com uma performance, que foi o deslocamento do dinheiro alocado ao meu projeto artístico para lutas sociais, no extremo sul de São Paulo e em Belo Horizonte. Esse deslocamento se deu com a realização de um *workshop* de trocas entre movimentos que lutam pela Tarifa Zero no último final de semana da Bienal e com a concordância de todas e todos convidados de doar seus cachês aos seus movimentos de origem. Na palestra que dei sobre o projeto em Belo Horizonte, em uma itinerância da exposição, o meu cachê também foi doado. Essa ação foi anunciada como uma performance e teve a sala lotada de integrantes do Tarifa Zero BH, que terminou vibrando com a doação. Ainda que fosse um valor modesto, 600 reais menos impostos, isso tornou possível a realização de uma Busona (nome que o movimento dá a uma linha circular popular de ônibus Tarifa Zero) durante um processo de luta contra o aumento. No caso da Luta do

² Se desejar conhecer um pouco sobre esses trabalhos, por favor ver <https://naocaber.org/onibus-tarifa-zero-31a-bienal/> e <https://naocaber.org/o-publico-de-fora/>. Nota da entrevistada.

Transporte no Extremo Sul, em São Paulo, com os recursos que vieram da Bienal no final de 2014 mais outras iniciativas, como a realização de um bingo, o movimento realizou três linhas populares, experimentais e efêmeras de ônibus Tarifa Zero, em maio de 2015, em três bairros diferentes, tendo conquistado a implementação de uma das linhas exigidas pela prefeitura.

[RJ] Andrea Fraser, que já pertence à segunda geração da crítica institucional, ao referir-se à instituição de arte afirma que “a instituição está dentro de nós e não podemos nos afastar de nós mesmos”, concluindo que “não se trata de ser contra a instituição: somos a instituição”³. Você vê sua atuação como artista alinhada a esta reflexão de Fraser?

[GK] Sim e não. Sim, no sentido de que a minha formação em arte me faz compreender os modos de funcionamento da instituição de arte e essa compreensão gera algum grau de pertencimento a essa instituição. Sim também no sentido de achar que é necessário e possível darmos um bom uso às instituições. Acredito muito no trabalho institucional realizado pela equipe que integrei no projeto Vila Itororó Canteiro Aberto, em São Paulo, entre 2015 e 2017 (Benjamin Seroussi como curador, Fabio Zuker como curador adjunto, eu como educadora responsável pela formação de público – que depois passaria a denominar como autoformação de público –, Helena Ramos como produtora, entre outros); como considero relevante o trabalho institucional realizado por Clarissa Diniz e Janaina Melo no MAR - Museu de Arte do Rio (a primeira como curadora e a segunda como coordenadora da Escola do Olhar), entre 2013 e 2018; como tenho esperança na recém-empossada direção

artística do MAM-RJ, a dupla formada por Keyna Eleison e Pablo Lafuente, acompanhados de Gleyce Kelly Heitor como responsável pelo setor de Educação e Participação. Pode parecer problemático eu citar apenas exemplos no eixo Rio-São Paulo, mas não faço isso por acaso: quero dizer que mesmo onde as instituições são muito estruturadas é possível reinventá-las, subverter sua vocação original.

Tanto a Vila Itororó tornada centro cultural como o MAR nascem a partir de violências e despejos diversos e como elementos gentrificadores das regiões onde estão localizados. Mas se gentrificação significa a substituição de populações, ou o enobrecimento/a elitização de determinada área (gentrification, conceito inventado na língua inglesa, deriva de *gentry*, pequena nobreza), a manutenção de populações que algumas pessoas queriam ver longe nesses espaços evita ou adia, em alguma medida, a gentrificação. O projeto Vila Itororó Canteiro Aberto acolheu a narrativa dos ex-moradores da Vila (e não a narrativa de arquitetos e gestores que os expulsaram dali) como história oficial e teve um grupo de ex-moradores presentes como interlocutores e propositores de ações. O MAR envolveu moradores da zona portuária de diferentes maneiras, além de ter realizado uma exposição histórica na qual indígenas decidiram como (não) gostariam de estar no museu (Dja Guata Porã, 2017-2018), para citar apenas um exemplo.

Não me sinto alinhada à reflexão de Fraser no sentido de que me sinto mais perto de tudo aquilo que escapa (ou não cabe, como dito anteriormente, ou é excluído, invisibilizado, ridicularizado, ameaçado), do que daquilo que está dentro, assimilado, aceito, incluído, normatizado. As instituições têm seu modo de pensar (ver *How institutions think*, de Mary Douglas, 1986) e o nosso papel nelas pode ser de crítica, desconstrução e/ou reinvenção desse modo de

3 FRASER, Andrea. From the Critique of Institutions to an Institution of Critique. In: Alberro, A. & Stimson, B. (eds.). *Institutional Critique: An Anthology of Artists' Writings*. Cambridge, MA: MIT Press, 2009.

pensar. Nós não precisamos nos identificar com uma instituição estagnada, vestir cegamente a sua camisa. Somos sujeitos que podem colocar coisas em movimento.

[RJ] O Projeto Mutirão, desenvolvido inicialmente durante o seu mestrado, é uma prática documentária e ação contínua que focaliza lutas políticas, não almejando um fim, nem originar um produto. É composto de uma série de vídeos em plano único – chamados por você de “excertos” – que capturam movimentos sociais, especialmente movimentos de moradia e o Movimento Passe Livre, mutirões de construção de casas, mutirões de limpeza, cozinhas comunitárias e também pequenas atitudes políticas do dia-a-dia como entrar no ônibus pela porta traseira. Esses registros têm início já em 2003, quando você começa a documentar uma série de lutas políticas.

O Projeto Mutirão gera um arquivo de vídeos de ações coletivas de transformação do espaço urbano e rural, arquivo esse que você leva para públicos diversos como museu de arte, escola para crianças, assentamento rural, ocupação de sem-teto, festival de cinema, universidade, aldeia indígena, etc. A cada vez que o Projeto Mutirão é apresentado, os excertos são escolhidos de acordo com o contexto, e as conversas aí são registradas e excertos das conversas são incorporados ao arquivo e exibidos em conversas futuras.

Segundo uma fala sua, o “Projeto Mutirão se contextualiza em práticas de arte contemporânea que eu chamo de práticas dialógicas. Resumidamente, trata-se de projetos artísticos onde se pode identificar uma forte inclinação educativa. Não uma educação disciplinar, mas uma educação baseada no diálogo, na troca de experiências, no compartilhamento de estudos, no aprendizado mútuo, enfim”.

4 KUNSCH, G. Um filme não realizável, uma prática documental. Comunicação realizada na XIII Socine, 2009, disponível em <<https://naocaber.org/blog/2016/04/09/um-filme-nao-realizavel-uma-pratica-documentaria/#more-1246>>.

Essas “práticas dialógicas” podem ser vistas como dispositivos de ampliação de subjetividades?

[GK] Se a gente estivesse conversando pessoalmente, eu tentaria entender melhor o que você está chamando de “ampliação de subjetividades”. Como se trata de uma entrevista escrita, com as perguntas inicialmente formuladas por você, porque esta foi a forma possível para este nosso encontro acontecer, uma vez que eu me encontro quase inteiramente dedicada ao exercício da maternidade, vou arriscar duas respostas.

A primeira, seria pensar se o Projeto Mutirão tem o potencial de ampliar a nossa visão de mundo. Acho que sim. Quando vemos e debatemos ações de transformação espacial-social, que ao menos colocam no horizonte coisas como Tarifa Zero, ciclovias, reforma de prédios abandonados em moradias dignas, agroflorestas etc., estamos criando um novo imaginário.

Se essas coisas todas ainda são raras ou mesmo inexistentes até hoje, imagine em 2004/2005, quando comecei a realizar sessões do projeto. É diferente debater e imaginar Tarifa Zero no transporte público antes de 2013 e depois de 2013. Para dar mais um exemplo, tenho um excerto gravado por mim em 2008 que documenta ciclistas pintando ciclofaixas em uma via até então usada apenas por automóveis. Hoje essa rua tem uma ciclovia oficial, pintada por trabalhadores da prefeitura. É uma via que faz uma ligação bairro-terminal de ônibus/estação de metrô. Não fosse a imaginação política e – importante – a ação direta desses ciclistas, usando as próprias mãos, essa ciclovia jamais teria se tornado visível no horizonte e hoje não existiria como política pública. Ao colaborar no registro, na circulação e

um-filme-nao-realizavel-uma-pratica-documentaria/#more-1246>.

no debate dessas cenas, o Projeto Mutirão tem o potencial de inspirar outras pessoas a exercerem o direito à cidade, entendido não apenas como acesso ao que a cidade já oferece, mas, antes, como o direito – e a responsabilidade – da gente refazer a cidade.

A segunda resposta que me ocorre dar a você, sobre ampliação de subjetividades, diz respeito ao sentido da forma dialógica do trabalho. Para existir diálogo é fundamental que as pessoas envolvidas se reconheçam como sujeitos. Em outras palavras, cada pessoa precisa ser reconhecida em sua subjetividade, ou no seu lugar de fala... Se quero dialogar com uma pessoa muito diferente de mim, preciso reconhecê-la como sujeito e escutá-la. Preciso escutar o que não entendo e até mesmo o que me incomoda e ela também precisa me reconhecer como sujeito e me escutar verdadeiramente, do contrário, será impossível dialogarmos. Não estou falando que temos que conversar com quem, por motivos diversos, não queremos conversar. Também não estou falando sobre aceitarmos o que nos fere ou nos anula. Há coisas que, para mim, são inaceitáveis. Preciso ter esses limites claros, inicialmente para mim e depois para o outro. Também não estou falando sobre chegarmos a um consenso, nem sobre nos tornarmos amigos. Estou falando sobre dialogar. Um diálogo pode sustentar o conflito.

Será a ampliação de subjetividades o exercício de se colocar no lugar do outro?

Ou a gente se permitir viver outras vidas? Ampliar a nossa própria existência, especialmente quando essa existência é negada? Eu diria que esse é sim um dos temas do Projeto Mutirão: a superação da nossa vida em sociedade atual, por outras formas de vida coletiva, que invente e acolha subjetividades diversas.

[RJ] No mesmo texto sobre o projeto você diz que se tornou uma personagem do trabalho e

que “ora é a Graziela artista quem fala, ora é a ativista, ora a professora, a pesquisadora. Outro aspecto importante é que, apesar de a maioria dos excertos já coletados terem sido capturados por mim eu venho coletando excertos feitos por outras pessoas e espero que em algum momento eu me torne completamente dispensável, que o trabalho seja apropriado, que se torne uma prática coletiva.”⁵ Nesse sentido, o Projeto Mutirão é um dispositivo de educação que busca um alargamento do público de arte? Ou seria uma forma de dissolução da arte no social? Uma desapareição da figura do artista?

[GK] Algumas pessoas que participaram de sessões do Projeto Mutirão compreenderam tão bem a obra e se sentiram tão convocadas, inspiradas, que passaram a mediar sessões do projeto por conta própria, fosse usando o arquivo construído por mim, fosse mobilizando outros registros, por exemplo feitos por elas mesmas em suas cidades. Essas pessoas gravaram as sessões mediadas por elas e me enviaram excertos dessas situações, para eu incorporar no arquivo. Quem tem contato com esse arquivo em uma exposição – e aproveito para contar que, após muitos anos de resistência, porque sempre escolhi enfatizar o aspecto presencial e cênico deste trabalho, irei pouco a pouco subir esse arquivo na página projetomutirao.naocaber.org – verá o que chamo de “excertos reflexivos” em meio aos excertos das ações de transformação espacial-social. Esses excertos reflexivos são momentos das conversas do Projeto Mutirão, em diferentes contextos. Aí fica muito evidente isso que digo de ter me tornado uma personagem do trabalho, pois em muitos desses excertos quem está na frente da câmera sou eu. Para explicar isso de outra forma, imagine um menu de DVD - que é a forma como parte

5 Idem.

desse arquivo circula atualmente - da seguinte forma: um fundo branco com vários pequenos retângulos organizados em uma grade. Cada um desses retângulos é um botão para dar play em um vídeo do projeto e tem um still (uma imagem) do vídeo em questão. Se olharmos o conjunto desse menu, é possível ver várias “Grazielinhas” em meio a imagens de outros indivíduos que participaram das conversas e em meio a imagens de lutas políticas. Conforme outra pessoa começa a assumir o papel que tenho no projeto, poderemos ver seu rosto com mais evidência também. Se muitas pessoas começarem a assumir esse papel, esses rostos deixarão de ficar tão evidentes, diluindo-se na coletividade.

Outra forma de responder é trazer uma sessão do Projeto Mutirão que realizei em Bogotá, Colômbia, no bairro Belén, em 2012. Eu estava na cidade em função de um encontro internacional de curadores, organizado pelo Instituto Goethe. Um casal de amigos colombianos disse que eu precisava conhecer esse bairro, bastante central, que havia dez anos vinha resistindo a um processo de gentrificação e “fazer algo lá”. Eu ficaria bem poucos dias na cidade, mas fui conhecer as pessoas e aprender sobre o contexto de Belén em um sábado e no domingo realizamos uma longa sessão do Projeto Mutirão. Comecei mostrando excertos da luta de resistência dos ex-moradores da Vila Itororó, pois se tratava de uma história muito parecida: alguém determina que certas construções são patrimônio de toda a cidade como forma de expulsar pessoas pobres de suas casas e substituí-las por pessoas mais abastadas, na forma de usuários de bares, restaurantes (projeto para as casas de Belén) ou centros culturais (projeto para a Vila Itororó). No início da sessão eu falei bastante, porque estavam todos bem interessados em entender o contexto da Vila, as especificidades das leis em São Paulo, as formas de luta... aos poucos, as pessoas presentes co-

meçaram a se inspirar e a imaginar novas ações. Aquela era a primeira vez que tinham conseguido reunir em uma mesma sala pessoas atuantes em diferentes frentes da resistência. A conversa entre o grupo estava mais que aquecida, já não estávamos vendo nenhum vídeo, e a principal liderança uma hora se lembrou da minha presença e me perguntou: “O que você está achando de tudo, Graziela?”. Eu estava achando tudo lindo; se eu tivesse saído da sala ninguém teria notado. O meu papel estava cumprido. Essas pessoas já estavam em movimento havia anos, mas o nosso encontro tornou possível que a luta ganhasse um novo fôlego; um pouco de ânimo e imaginação para continuar.

[RJ] A quinta edição da Revista Urbânia foi lançada na 31ª Bienal de São Paulo (2014) e tem como foco de discussão práticas de educação democrática. Nesse sentido, para além do público do mundo da arte, está endereçada aos indivíduos e colaboradores da edição, escolas indígenas, escolas de campo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), educadores e educadoras, grêmios estudantis, mulheres, pessoas racializadas, entre outros grupos específicos, e propõe a educação, empoderamento e aprendizado por meio da partilha comum, do fazer junto.

O artista alemão Joseph Beuys endereçava continuamente o aspecto educativo, tendo até mesmo criado a FIU – Universidade Livre Internacional (1974) – tida como um local vivo onde seria possível discutir os vários problemas reais da vida e na qual o potencial de criação de cada um poderia ser exercido na construção do que ele chamava de “escultura social”. Essas seriam referências para Graziela Kunsch? Quais referências artístico-conceituais e de outras práticas de educação democrática você tem como influências em sua trajetória?

[GK] Na época da faculdade me encantei por

Beuys, mas hoje ele é apenas uma referência distante, pois nunca estudei de verdade sobre suas aulas, esse projeto de universidade, a noção de escultura social. Tenho sempre muita dificuldade em falar sobre referências, pois considero isso muito contextual, dependendo das pesquisas e experimentações em andamento. Hoje, que estou vivendo o mundo dos bebês, ou da chamada primeiríssima infância (0 a 3 anos), a minha principal referência é Emmi Pikler, médica húngara que desenvolveu uma pedagogia maravilhosa em um orfanato de Budapeste⁶. Quem sabe ainda falo um pouco dela, conforme a conversa avançar. É uma pena que eu ainda não conhecesse a abordagem Pikler quando editei o quinto número da Urbânia.

De todo modo, como referência permanente, é importante eu citar Paulo Freire. Descobri recentemente que a minha mãe, que tem 73 anos e segue trabalhando como professora, na USP – Universidade de São Paulo, leu *Pedagogia do oprimido* quando estava grávida de mim. Tenho comigo o exemplar usado e grifado por ela nessa época, e para mim isso é muito significativo, pois me reconheço como professora desde muito nova. Eu comecei a dar aulas aos 16 anos e nunca mais parei. (Hoje tenho 41). Como todo educador já tive e ainda tenho meus maus mo-

6 A abordagem Pikler se baseia no reconhecimento de bebês como sujeitos capazes, desde o nascimento; no cultivo do vínculo afetivo; na liberdade de movimento (por meio da brincadeira livre, não dirigida); e no desenvolvimento da autonomia. Para uma introdução à abordagem no português, recomendo a leitura de Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos, de Suzana Soares (São Paulo: Omnisciência, 2017) e As origens do brincar livre, de Eva Kálló e Györgyi Balog (São Paulo: Omnisciência, 2017). Em breve será publicada uma edição revisada da obra esgotada Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy, organizado por Judith Falk. Aos poucos, irei publicar registros em vídeo da brincadeira livre/motricidade livre da minha filha na página <brincadeiralivre.naocaber.org>. Nota da entrevistada.

mentos, de falar mais que escutar. Aprender a ouvir e falar a partir do que o outro traz, no lugar de depositar conteúdos sobre esse outro, é um exercício constante.

[RJ] Entre setembro de 2018 e março de 2019 você participou com o projeto Lugar de Escuta na exposição “ARTE DEMOCRACIA UTOPIA – Quem não luta tá morto”, que teve curadoria de Moacir dos Anjos, no MAR – Museu de Arte do Rio.

O Museu de Arte do Rio propôs na ocasião a criação de um fórum – o #MARaberto – que foi “pensado como lugar de encontro, discussão e ocupação... (para) acionar vínculos entre arte, cultura, sociedade e política, gerando experimentos, reuniões, ensaios, oficinas, performances, saraus”. Naquele contexto foi também lançada uma “convocatória para que coletivos, movimentos sociais ou iniciativas de outros formatos ocup(assem) o fórum com as atividades que já realizam em outros lugares”⁷. O projeto Lugar de escuta aconteceu nesse contexto, junto com ações realizadas por grupos comunitários e associações da sociedade civil que trabalham com atuação política e social.

Como foi o desenrolar desse projeto? Você concorda com o pensamento de Simon Sheikh, quando ele afirma que “é nossa firme convicção de que o campo cultural é uma ferramenta útil para a criação de plataformas políticas e novas formações políticas, em vez de uma plataforma primária em si”?

[GK] Esse projeto, realizado com Daniel Guimarães, meu companheiro e psicanalista, com quem fundei a Clínica Pública de Psicanálise em 2016, no canteiro aberto da Vila Itororó, na realidade não fez parte dessa programação #MARaberto. Essa programação inclusive não chegou a ser realizada como havia sido imaginada, a

7 <http://museudeartedorio.org.br/en/scheduling/if-you-dont-fight-you-die-art-democracy-utopia/>

não ser de maneira bem tímida, por motivos que desconheço, caso alguém queira pesquisar a respeito. É importante dizer que o nosso projeto aconteceu dentro do espaço expositivo, por convite do curador, porque em muitos dos meus trabalhos eu proponho que o espaço expositivo não seja um espaço de contemplação, ou não apenas de contemplação, mas de *uso*.

A obra consistiu na instalação de uma roda de aproximadamente 20 cadeiras no espaço expositivo, junto à inscrição “Lugar de escuta – escuta do lugar”. A ficha técnica da obra dizia assim: *“Para que diferentes lugares de fala sejam respeitados, é fundamental que exista escuta. É na escuta que a fala é validada, para a própria pessoa enunciativa. Através de um processo de fala e de escuta, uma comunidade pode se transformar, por meio de um processo de fala e de escuta, ao nomear e elaborar elementos até então silenciados sobre sua história, sua forma de existir e se relacionar. Nesse processo, que é ao mesmo tempo coletivo e individual, novos conteúdos sobre a própria comunidade podem emergir – ou ser imaginados”*.

Esta roda de cadeiras permaneceu vazia em alguns momentos, aberta a diferentes interpretações, próxima a obras como as *Almofadas pedagógicas*, de Traplev, e à inscrição vazada na parede “O que não tem espaço está em todo lugar”, por Jota Mombaça. Em outros momentos, a roda foi usada por mediadoras e mediadores da Escola do Olhar junto a grupos escolares, da maneira que fez sentido nas práticas de escuta e mediação já em andamento no museu, e pelo coletivo Escutadores, formado a partir do *workshop* “Experimentação de uma clínica pública no Rio de Janeiro”, mediado por mim e pelo Daniel, em setembro de 2018, com integrantes de projetos históricos e atuais de clínicas sociais e projetos que lidam com a memória (ou o não esquecimento) de

remoções: Casa da Árvore, CEII – Círculo de Estudos da Ideia e da Ideologia, Clínica Pública de Psicanálise, Clínica Social de Psicanálise, Equipe Clínico Política RJ, Margens Clínicas, Museu das Remoções, NAPAVE – Núcleo de Apoio Psicossocial a Afetados pela Violência de Estado, Psicanálise no Jacarezinho, Psicodrama Público, Rede de Saúde das Favelas e Rolés das Favelados.

Além de compartilhar experiências e aprendizados, as e os participantes do *workshop* tiveram a responsabilidade de definir, democraticamente, o uso de uma pequena verba de produção de obra, para ações ao longo dos meses de duração da exposição. As ações poderiam acontecer no museu, no entorno do museu e/ou em um contexto específico do Rio de Janeiro, configurando, na prática, uma nova experiência de clínica pública na cidade, mesmo que temporária.

O grupo Escutadores, composto por psicanalistas, psicólogos, uma psiquiatra e artistas que são também educadoras, escolheu usar os recursos para remunerar suas horas de trabalho (ainda que com um valor bem inferior ao praticado em consultórios) e realizou sessões terapêuticas grupais no lugar de escuta todas as terças-feiras, dia de visitação gratuita ao museu, até o final de março de 2019, data de encerramento da exposição. As sessões eram divulgadas online e no próprio museu e havia gente que ia até o MAR apenas para participar e gente que estava visitando a exposição e se juntava ao grupo espontaneamente, na hora. Como a exposição foi marcada pelas últimas eleições presidenciais, as rodas acabaram se tornando lugar de refúgio para pessoas que estavam sentindo muito medo e ansiedade de tudo por vir com o novo governo.

Além da roda instalamos também duplas de cadeiras uma de frente para a outra junto a janelas do museu, com a pequena inscrição “Escuta

mútua”. Essas cadeiras foram usadas espontaneamente por visitantes e também acolheram sessões terapêuticas, que chamamos de *individuais*, novamente com integrantes dos Escutadores. Após o encerramento da exposição, as sessões grupais seguiram acontecendo, para além do museu, em contextos específicos do Rio como Ocupação Chiquinha Gonzaga (atrás da Central do Brasil) e Lanchonete <->Lanchonete (Gamboa/Pequena África). Todas as cadeiras foram doadas para a Escola Por Vir, gerida por Thelma Vilas Boas na Lanchonete <->Lanchonete.

As experiências das rodas de escuta dentro e fora do MAR, a Clínica Pública de Psicanálise e a Escola Por Vir, além dos já comentados Projeto Mutirão e *Ônibus Tarifa Zero*, podem ser exemplares para eu responder a segunda parte da sua questão: se o campo cultural pode ser uma ferramenta útil para a criação de novas formações políticas. Sim, penso como o Simon, com quem já pude trabalhar, em mais de uma ocasião. Para nós, a arte pode estar ancorada em seu contexto de produção e, ao mesmo tempo, apresentar horizontes possíveis e impossíveis de superação ou transformação desse mesmo contexto. Não na forma de representação estética ou restrita ao mundo da arte, mas, se fazendo na prática, na vida cotidiana, na relação de artistas com pessoas de outros contextos (fazer arte politicamente). Mesmo que essa relação ganhe forma dentro de uma exposição ou de um centro cultural, ela pode ensaiar – e instituir –, no presente, outros imaginários políticos⁸.

Grupos terapêuticos e uma Clínica Pública de Psicanálise instalados dentro de um museu com ao menos um dia de visitação gratuita e de um centro cultural da prefeitura, respectivamente,

nos ensinam que a psicanálise pode ser inserida na cultura, no lugar de se limitar a uma elite, e mostra que o dinheiro não é estruturante nas rela oes analista-analisando. A experiência da Clínica Pública inspirou uma série de outras clínicas em espaços públicos em diferentes cidades brasileiras e um dia pode se tornar uma política pública. Mesmo todo atendimento sendo gratuito, a ideia não é que analistas não sejam remunerados pelo seu trabalho, mas que sejam remunerados de maneira indireta, por meio de impostos, e não por analisando, no ato do uso. Não por acaso, é a mesma proposta da Tarifa Zero no transporte público: o sistema de transporte tem custos diversos, mas no lugar de parte significativa desses custos ser suprida por quem usa o transporte coletivo, na hora de passar pela catraca, os recursos viriam dos impostos. E os impostos precisam ser progressivos, de modo que ricos sejam mais taxados e contribuam mais com a vida coletiva. Ah, eu digo não por acaso, porque eu e Daniel partimos da nossa vivência passada junto ao Movimento Passe Livre para conceber a Clínica Pública. Uma clínica tarifa zero, inicialmente subsidiada por recursos de produ o que eu tinha para desenvolver um projeto artístico, a convite de um curador. Aqui estou me atendo mais   questão do pagamento, mas vale dizer que a Clínica Pública ensaiou outras forma oes políticas de diferentes maneiras. Para dar apenas mais um exemplo, um dos projetos da Clínica em que me envolvi diretamente, o zine *Escuta mútua*, 2019, reuniu um pequeno mas diverso grupo de mulheres, de diferentes raças, classes sociais, idades, atua oes, g neros, sexualidades, corpos e nacionalidades para ensaiar, hoje, o que pode ser uma democratiza o da responsabilidade da escuta, ainda atribuída a especialistas das áreas “psi”. Nós fizemos encontros presenciais para pensar essa publica o juntas e, depois,

8 Simon Sheikh é um estudioso dedicado de Cornelius Castoriadis, de quem recomendo fortemente “A institui o imaginária da sociedade” (editora Paz e Terra). Nota da entrevistada.

cada uma redigiu depoimentos relatando vivências de opressão suas ou de mulheres próximas. Todas lemos os depoimentos umas das outras e chegamos à conclusão de que esse processo se configurou, na prática, como um exercício de cura. Pudemos nos sentir menos sozinhas nas nossas dores e mais conscientes de violências antes silenciadas. O zine segue em circulação e já recebi retornos diversos, como de mulheres que fizeram leituras coletivas do zine em voz alta e outras que passaram a se reunir periodicamente em espaços públicos para tão somente se escutar⁹.

Sobre a Escola Por Vir, acho que é o melhor caso que posso usar para lhe responder, hoje, outubro de 2020, por ela estar em pleno funcionamento durante a pandemia, quando as respostas dos governos para a educação são sofríveis ou inexistentes. Testemunhar uma escola “por vir” sendo, se fazendo no presente, diariamente, tem sido das coisas mais lindas e animadoras acontecendo desde a arte e a educação no contexto atual. Cito o texto de um *post* recente no Instagram: *“Seguimos inventando uma Escola Por Vir que responda também ao imponderável. As crianças da Escola Por Vir moram em ocupações superlotadas, em cômodos diminutos, sem rede de água e esgoto. Ter a Lanchonete<->Lanchonete aberta para recebê-las em grupos menores e com alegria, amor, respeito e saúde para partilhar todos nossos privilégios, inclusive para nos cuidar da Covid, distribuir o*

9 Publicação impressa realizada pelo Sesc Santana, em duas edições, por ocasião do Festival Delgeneradas 5, 2019. Uma versão PDF pode ser baixada em: < <https://naocaber.org/zine-escuta-mutua/>>. Autoras dos depoimentos: Amanda Beraldo, Beatriz Moraes, Eduarda Casal de Rey Chaves, Graziela Kunsch, Júlia Oliveira, Manuela Ferreira, Maria Luiza Santana de Meneses, Maria Paula Botero e Veridiana Dirienzo. Preparação de texto/dramaturgia: Graziela Kunsch. Desenhos e design gráfico: Deborah Salles, em diálogo com Graziela Kunsch. Nota da entrevistada.

pouco de alimento que ainda recebemos, terem a chance de experimentarem a infância em paz, faz parte do que entendemos ser o Programa de Formação em Panificação, Letramento Literário e Saúde Mental que juntas escrevemos para este momento desafiador demais. Crianças são respeitadas na sua infância, mães e avós participam de um grupo de formação recebendo uma bolsa de 720 reais e todes recebem atendimento psi”.¹⁰

Quando a pandemia chegou oficialmente ao Brasil, em março, me pareceu natural que as escolas fossem prontamente fechadas. Eu defendia que tudo que fosse possível fosse fechado, o que nunca aconteceu. Mas escolas foram fechadas. Hoje, sete meses depois, é com tristeza que vejo bares lotados e infâncias sacrificadas. O debate sobre abrir ou não escolas é complexo, especialmente se pensamos que professoras e professores e outros trabalhadores da comunidade escolar, além das crianças e dos jovens, estarão expostos. Mas quem pensa nas mães, que estão cumprindo jornadas contínuas de trabalho, tendo que sobrepor os cuidados com crianças e com a casa com outros tipos de trabalho, realizados na forma de “escritório doméstico”? Quem pensa nas mães sem rede de apoio e sem condições de pagar por cuidados que precisam trabalhar fora de casa, mesmo durante a quarentena? Quem pensa nas crianças, no direito à educação infantil?

Por que bares e restaurantes foram abertos e escolas permaneceram fechadas? Por que trabalhos que poderiam muito bem seguir sendo realizados remotamente voltaram a ser presenciais e escolas permaneceram fechadas? Por que praças, parques e *playgrounds* ficaram tanto tempo fechados, sendo que é muito mais difícil a contaminação ocorrer ao ar livre? A nossa

10 Página de Instagram da Lanchonete<->Lanchonete, que acolhe a Escola Por Vir: @lanchonete.lanchonete. Nota da entrevistada.

sociedade escolheu ter como principal referência interesses de mercado, ignorando crianças, mães e pessoas idosas. Pessoaíhas no início da vida, suas cuidadoras e pessoas no final da vida deveriam ter prioridade para se movimentar e respirar pela cidade. Se tudo que não é essencial fosse fechado e a educação fosse considerada essencial, os riscos de contaminação nas escolas e por meio delas seria diminuído. Porque seriam menos pessoas circulando no transporte público, menos pessoas se aglomerando em locais fechados e sem máscara... Se houvesse um pacto coletivo pelo cuidado da infância e dos mais vulneráveis, poderíamos até mesmo praticar momentos de silêncio individual e coletivo voluntários, o que é diferente de silêncio imposto, como uma das formas de evitar a contaminação.

Onde está a imaginação política, para reinventar as escolas a partir do efeito de realidade que poderia nos trazer a pandemia? Por que seguir fingindo normalidade, quando tudo que vivemos é novo para nós? Por que escolas foram reduzidas a atividades curriculares, na forma de aulas mediante telas? Como poderiam ser usadas as áreas livres das escolas, como pátios e quadras? Como poderia ser usada a rua, como poderiam ser usados praças e parques? Por que crianças e jovens foram excluídos dessa decisão? Eu poderia ir longe nesse tema, mas vou me segurar, para tornar possível que, quem desejar, continue o exercício que comecei aqui.

[RJ] Para finalizar, queria trazer aqui uma frase do Goethe e lhe propor pensar se há aí um diálogo com a sua trajetória: *Kunst ist lange bildend, ehe sie schön ist* (antes que bela, a arte é formadora). Na língua alemã a palavra “Bild” (um substantivo, cujo verbo correlato é “bilden”) possui duas vertentes principais de significado: quadro (imagem, pintura, retrato,

fotografia) e formar (bilden), dar forma (gestalten) plasmar, construir. Já “Bildende Kunst” significa Artes Plásticas.

Quando traduzimos do alemão para o português desaparece o sentido duplo do termo “bilden”, que está para imagem ou quadro assim como para construção ou formação. Nesse sentido é que a frase de Goethe se torna interessante: jogando com Bildende Kunst (Artes Plásticas), enfatiza o caráter formador da arte (“Kunst ist bildend”). Em que medida essa frase dialoga com as suas proposições?

[GK] Após usar pequenas brechas da maternidade para me dedicar à presente entrevista, sempre tarde da noite, com corpo e cabeça um pouco exaustos, senti vontade de desabafar agora sobre quão trabalhoso pode ser ter que contar a própria história, no lugar de simplesmente vivê-la. Estou muito contente com o que você, Regina e eu construímos juntas até aqui e não é a primeira vez que faço esse exercício reflexivo, indissociável do meu fazer, mas acho bom trazer esse estado de espírito ao texto para a gente lembrar que as coisas não são tão simples ou eficientes como podem parecer.

Eu iria gostar muito se uma pessoa que conhecesse profundamente a minha obra respondesse essa questão no meu lugar. Mas nem sei se essa pessoa existe ou se chegará a existir um dia. Por que estou dizendo isso? Porque vejo muita beleza no meu trabalho, especialmente em alguns vídeos, sempre formados por um único plano cada. Acho que a gente precisa de beleza.

Agora... a minha prática também aponta para uma insuficiência das imagens. É por isso que escolhi não colocar nenhuma imagem de trabalho ao longo desta entrevista, a não ser o diagrama-aula do Jorge, na esperança de que mais pessoas passem a agir com consciência contextual e atenção crítica.

Interesso-me pela beleza dos processos,

mais que dos resultados. E me ocorre agora explicar “processo” de três maneiras diferentes: o processo que não gera resultado visível algum; o processo cujo resultado visível tem forma aberta e se transforma com o tempo; o processo de cultivar permanentemente a vida de uma proposição, assumindo-a como uma *prática*. Alguns trabalhos meus fundem as três maneiras ou duas delas.

Sobre a primeira maneira, a lembrança da minha atuação como professora de Teatro em uma aldeia de crianças órfãs, que viviam em casas com mães sociais. Aquelas crianças tinham vivido violências diversas em suas famílias de origem e muitas tinham passagens traumáticas pela Febem (hoje Fundação Casa). Eram crianças sem chão, sempre muito dispersas no espaço destinado ao nosso trabalho. A imagem que tenho era delas muito leves, correndo e gritando com os braços para cima, como se estivessem se movimentando mais pelo ar que pelo chão. Não era possível sequer dizer “vamos fazer uma roda?” e ter sucesso. Ao chegar para morar nessa aldeia social, essas crianças eram educadas a esquecer seu passado para recomeçar. Mas poder falar sobre a própria história, elaborar sobre a própria história é muito importante. Era final dos anos 1990 e eu não tinha nem vinte anos. Não tinha a pequena noção de psicanálise que tenho hoje. Intuitivamente, comecei a desenhar o rosto de cada uma delas. Uma criança por vez se sentava diante de mim, com uma mesa entre nós, enquanto as outras crianças brincavam, acompanhadas do ator e diretor Fernando Nitsch, na época professor-assistente. Durante cada desenho, eu escutava sobre a história daquela criança, como se fosse uma sessão terapêutica. Ao final, ela recebia o próprio retrato para guardar, se assim desejasse. Esse processo foi bastante longo e acompanhado de uma série de outras experiências de cuidado, que não cabe-

riam nesta já longa resposta. O importante aqui, para resumir, é que me recusei a encenar uma peça de final de ano com o grupo, apesar de ter isso como obrigação, pela associação que me contratava. O grupo chegou a ter vivências mais explicitamente teatrais mediadas por mim e pelo Nando, graças a todo o trabalho de “chão” que fizemos antes. Mas montar um espetáculo só seria possível de maneira autoritária, forçando-os a fazer algo que não tinham vontade de fazer naquele momento. Foi um choque para a associação quando anunciei que havíamos decidido não fazer um espetáculo. Mas sustentei a posição, como um gesto de responsabilidade, e muito segura do processo educativo que a gente tinha compartilhado ao longo de um ano.

A segunda maneira, a minha obra-arquivo *Excertos da Vila Itororó* (desde 2006)¹¹. Esse trabalho fica mais interessante conforme a gente percebe o contexto retratado e seus personagens se transformando. Nos registros de 2006, o urbanista e então vereador Nabil Bonduki aparece defendendo a preservação da Vila como local de moradia, contra a sua transformação em um centro cultural, em diferentes ocasiões. Já nos registros de 2015, ele figura como o Secretário da Cultura responsável por tocar o projeto de centro cultural, uma vez consumado o despejo das famílias. Jaqueline Santana, em 2006, dá banho em seu primogênito Kauã na casa onde morou por mais de vinte anos, na Vila, desde que nasceu. Em 2016, ela troca a fralda de seu quinto filho, Murilo, no escritório do canteiro de obras tornado centro cultural temporário. Já Kauã, se torna o primeiro analisando da Clínica Pública de Psicanálise (e segue até hoje com seu analista) e um dos autores/câmera de excertos do arquivo. Eu mesma tenho meu papel transformado nesse contexto e é meu desejo seguir

11 Ver vilaitororo.naocaber.org. Nota da entrevistada.

me relacionando com ele e documentando suas mudanças, ainda que com intervalos de anos.

Como exemplo da terceira maneira de compreender processo, que estou chamando agora de *cultivar a proposição*, novamente o Projeto Mutirão. Alguns excertos que formam o arquivo do Projeto Mutirão podem ter autonomia, podem ser inseridos individualmente em mostras... inclusive cada um é intitulado individualmente. Mas eles ganham força uns em relação aos outros, uns articulados aos outros, sendo que eu não faço essa articulação sozinha. A junção simbólica de um plano cinematográfico a outro acontece durante encontros presenciais, em longas conversas, por vezes conflituosas, com desdobramentos diversos. Essa prática é profundamente pedagógica. Não no sentido de um ensinamento do público ou de uma alfabetização política, mas de um aprendizado mútuo, uma autoformação.

É a gente se perceber como sujeitos dos processos – e de mudanças.

Fabio Tremonte:

Como fazer junto em tempos pandêmicos ou outros possíveis nomes para o aprender: escola-tela, escola-onça, escola-praça

[Regina Johas] Que bom poderemos estabelecer conexões nesses tempos pandêmicos para refletir sobre as formas de convivência possível nesse cenário, Fábio! Gostaria de começar pontuando o momento em que ainda não vislumbrávamos o que estaria por vir. Você vem conduzindo uma experiência pedagógica experimental que é a de uma escola nômade: a Escola da Floresta. Como ela nasceu e o que é sua proposição? Como é pensada, nessa sua proposição, a relação entre os saberes não-oficiais e os presentes nos currículos oficiais?

[Fábio Tremonte] Sim, Regina! Muito bom poder compartilhar, mesmo à distância. Respondendo sua primeira questão, a Escola da Floresta surge na forma de desejo em 2015, realiza suas primeiras atividades públicas em 2016 e “entra em greve” em 2020. Ela foi pensada para abrigar todas as proposições artístico-pedagógicas que eu vinha desenvolvendo anteriormente. É uma escola nômade, como você se refere em sua pergunta, sem um programa e sem uma estrutura escolar, pois assume formas distintas dependendo do contexto em que se insere: quintal, praça, escola, universidade, museu, etc. É projetada como um lugar de encontros, de compartilhamento, de construções coletivas, em suma: juntar gente para fazer junto. A segunda pergunta me leva a pensar nos contextos com os quais ela já se relacionou. Em 2018, a Escola da Floresta participou por dez dias da Escola Extraordinária da Embarcação – uma escola experimental de arte, educação e imaginação política concebida por Kamilla Nunes e Mônica Hoff em colaboração também com



Figura 11. Fábio Tremonte, Escola da Floresta, Caracol, Universidade Federal de Uberlândia, 2019.



Figura 12. Fábio Tremonte, Escola da Floresta, 2016.

Daniela Castro, Cristina Ribas – e que se realizou em 2018 em Florianópolis. Durante esse período fizemos ações no espaço público e em espaços de ensino formal, como escolas técnicas, centro de educação de jovens e adultos e universidade. Quando se depara com esses espaços onde os currículos oficiais estabelecem o que se vai ensinar e aprender, a Escola da Floresta propõe uma reflexão sobre as possíveis relações entre aquilo que é estabelecido como um saber oficial e outros saberes que trazemos juntos na nossa formação, na nossa experiência, no nosso cor-

po, e como esse acúmulo de saberes podem ser entendidos de maneira desierarquizada, entendendo que cada um deles guarda suas especificidades e que são parte constituinte de cada um de nós.

[RJ] A figura da floresta parece ser de grande importância na configuração da escola. Faz pensar em nossa origem brasileira e no que se seguiu com o avanço colonizador dos povos europeus sobre as Américas e no epistemicídio que eles causaram. Faz portanto pensar na multiplicidade cultural que nos caracteriza, as-

sim como é múltipla a floresta. Você se refere a “outros saberes”, podemos ler aqui um resgate com relação aos saberes da cultura brasileira, por exemplo, de povos indígenas?

[FT] A figura da floresta surge nesse contexto por motivos variados. Interessa para a escola e para os processos artísticos-pedagógicos que daí advém pensar as relações entre os diversos saberes, então a floresta surge como uma figura que representa uma diversidade de espécies humanas e não humanas que nela vivem, e também como uma representação de um sistema que se modifica pelo manejo, que não é um sistema estático, mas que está sempre vivo, sempre em movimento. Essa “sociabilidade mais que humana, incluindo a ação feroz” (TSING, 2019), incluindo aqui práticas inter-, trans- e pós-disciplinares e colaborativas é que interessa para a construção e imaginação de outras formas de aprender e ensinar tanto para a Escola da Floresta [em greve] quanto para a escola-praça, a escola-tela, a escola-onça, etc.

[RJ] No início desse ano testemunhamos a declaração pela OMS que o mundo enfrentava uma pandemia de escala global, obrigando ao confinamento e suprimindo o uso e a circulação no espaço público urbano para milhões de pessoas. Como essa condição afetou sua vida e sua produção artística?

[FT] Considerando o momento atual, em que um vírus se espalhou pelo mundo e que nos vimos sem alternativa outra além de ficar em casa, estamos percebendo como nossa relação com as coisas e as pessoas têm se transformado. As salas dos museus estão fechadas, as obras de artes estão guardadas: nos resta vê-las por imagem, de longe. É tempo de suspensão, tempo de incerteza. Não sabemos como e qual será o futuro, como será voltar para a escola, como será um museu pós-pandemia. Mas é também tempo de nos conectarmos com sa-

beres não-humanos e com outras imaginações. Como nos diz Arundhati Roy:

O dia em que o capitalismo foi obrigado a tolerar sociedades não-capitalistas em seu interior e a reconhecer limites em sua busca por dominação, o dia em que foi obrigado a reconhecer que a oferta de matéria-prima não é inesgotável, é o dia em que a mudança virá. Se há alguma esperança para o mundo, ela não vive em salas de conferências sobre mudanças climáticas ou em cidades com arranha-céus. Ela vive lá embaixo, no chão, abraçando pessoas que vão à luta todos os dias para proteger suas florestas, montanhas e rios, porque sabem que as florestas, montanhas e rios as protegem. O primeiro passo para reimaginar um mundo que deu terrivelmente errado seria cessar a aniquilação daqueles que possuem uma imaginação diferente – uma imaginação que está além tanto do capitalismo quanto do comunismo. Uma imaginação que tem um entendimento completamente diferente sobre o que constitui a felicidade e a realização. Para ganhar esse espaço filosófico, é necessário conceder algum espaço físico para a sobrevivência daqueles que podem parecer guardiões do nosso passado, mas que podem efetivamente ser os guias para o nosso futuro. (ROY, apud KLEIN, 2014, p. 291)

[RJ] Esse estado de exceção, em que cada um passou a ficar restrito aos limites de sua casa, têm de fato causado movimentos tectônicos e abalado as relações entre as pessoas. Sabemos que as relações sociais são sempre culturais – intraculturais ou interculturais – e políticas, ou seja, representam distribuições desiguais de poder (SANTOS, 2014, p.17). E essa desigualdade se faz sentir ainda mais com a pandemia, que afeta de modos distintos as diferentes camadas da população, devido às disparidades sociais. O capitalismo – um sistema que promove até hoje o colonialismo – “para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extrema-

Figura 13. Fábio Tremonte, Escola da Floresta em greve, 2020.

NÓS NÃO ESTAMOS DEPRIMIDOS, ESTAMOS EM GREVE

mente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados (SANTOS, 2014, p.20). E justamente essa questão, a de uma ecologia de saberes, parece ser um dos pilares sobre o qual a Escola da Floresta se sustenta. De que modo o insulamento causado pelo COVID-19 afetou a Escola da Floresta?

[FT] No dia 14 de março de 2020 pela manhã, sob incertezas e notícias vagas, eu e as artistas argentinas Maria Sábato e Emilia Estrada decidimos manter o *asado de choripan* no final da tarde daquele mesmo dia, uma ação ao ar livre e para poucas pessoas. Este foi o último dia do mundo pré-pandemia conhecido: um fim-do-mundo se anunciava, e o que não esperávamos é que duraria sete meses ou mais. Um outro mundo surgiu repentinamente: escolas fechadas, aulas presenciais

suspensas, projetos cancelados, trabalhos extintos, viagens desmarcadas. De repente, nos encontrávamos dentro de casa, em tempo integral, descobrindo plataformas de videochamadas, fazendo supermercado por aplicativo ou telefone, higienizando as compras. Tomar sol tornou-se possível apenas no quintal ou perto da janela do apartamento, e fomos descobrindo e inventando novas maneiras de habitar a casa, em meio às inúmeras novas atividades: brincadeiras com as filhas após as aulas, reuniões online, reorganização do espaço. Foi preciso fazer uma necessária reinvenção do cotidiano, imaginar outros e possíveis mundos. E foi nesse contexto que a Escola da Floresta “entrou em greve”, ou seja, teve que suspender suas atividades, sem data prevista para retomada.

[RJ] Estando isolados e impossibilitados de

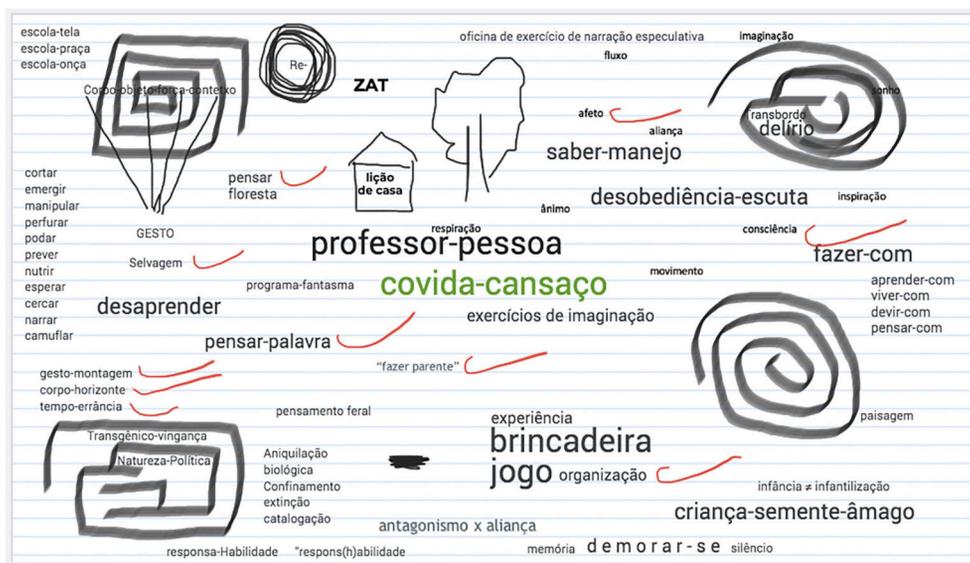


Figura 14. Fábio Tremonte, Práticas Compartidas, 2020.

interações presenciais, como foi viabilizada na Escola da Floresta a proposta de continuar compartilhando conhecimentos em encontros de naturezas diversas? Como você seguiu reinventando novos territórios como espaços para essas ações coletivas?

[FT] Como eu disse, a Escola da Floresta “entrou em greve”. A partir daí a nova modalidade “escola-tela” passou a ser o grande desafio. De maneira geral, as escolas buscaram entender esse momento e também como poderiam seguir com seus planejamentos à distância. A maior parte delas nunca havia experimentado ou cogitado a possibilidade de aulas remotas para suas alunas e alunos: a “escola-tela” foi portanto uma barreira a ser transposta, com seus novos espaços do aprender, novas maneiras de ensinar, novas possibilidades de compartilhar.

Minha reação imediata foi perguntar: como vou manter meus projetos se todos eles consistem em juntar gente para fazer algo junto? Duas semanas antes do início da quarentena eu havia iniciado uma série de encontros, que denominei

Práticas Compartidas. O primeiro encontro já acontecera em minha casa, como se eu estivesse prevendo que esse espaço se tornaria o lugar de experiências de aprendizado pelos próximos meses. Com a impossibilidade de estarmos juntos, decidimos manter os encontros mesmo à distância, e escolhemos uma plataforma virtual que melhor pudesse se adequar às nossas conversas.

[RJ] Podemos então entender as Práticas Compartidas como uma extensão – agora virtual – da Escola da Floresta? E como o convívio através das redes e os inúmeros recursos digitais foram utilizados para enfrentar esse desafio?

[FT] Uma vez que a Escola da Floresta ficou desativada desde o primeiro dia da pandemia, entendo que as Práticas Compartidas são, sim, como uma dobra do desejo de juntar gente para fazer junto, que é uma marca da escola. Mas no caso das Práticas Compartidas, trata-se de um programa formado por uma série de encontros pós-disciplinares entre artistas, pesquisadores e outros profissionais das artes que buscam, para

LAS SOLUCIONES NO VENDRÁN DEL NORTE INDUSTRIAL Y DESARROLLADO, SINO DEL SUR PROFUNDO, TROPICAL, COMUNITARIO Y ECOLÓGICO

Figura 15. Fábio Tremonte, Escola da Floresta, El Sur Profundo, 2016.

além de um grupo de leitura de portfólio ou de orientação de projetos, encontrar interlocutores para debates e reflexões sobre sua prática e a prática de outros. A conversa é uma das principais ferramentas desse projeto, assim como a leitura em voz alta e os exercícios de escrita coletiva através de um programa de texto: maneiras encontradas para nos deixarmos atravessar um pelo outro. O intuito é compartilhar saberes e formas de fazer, além de buscar em conjunto algumas soluções e possibilidades tanto para a produção artística quanto para pensar o lugar do artista na sociedade contemporânea. Desde março, portanto, integro com Amanda Reis Tavares Pereira, Ana Helena Grimaldi, Bruno Novaes e Julyana Troya, esse grupo de troca que tem encontros virtuais semanais. Criamos um termo chamado “risca de união”, que é como denominamos práticas que envolvem áreas distintas do conhecimento, como arte e educação.

[RJ] Quando você fala das Práticas Compartidas, não posso deixar de pensar em outras experiências de escolas de arte transgressoras e inovadoras, como é o caso do Black Mountain College. Essa escola americana, influenciada pelas propostas pedagógicas de John Dewey e que funcionou entre 1933 e 1957 na Carolina do Norte, era um espaço de formação integral e que tinha no ensino da arte seu eixo estruturante. Integrando a criação artística e ensino, e dando continuidade aos ideais de interação das áreas presentes na Bauhaus, o Black Mountain College abrigou inúmeros artistas experimentais de vanguarda, como Robert Rauschenberg, Stan

VanderBerk, John Cage e Merce Cunningham, contribuindo, por exemplo, com o surgimento do Happening e da Performance (RICHTER, KOLB, 2019). Teria sido esse – ou algum outro modelo inovador – uma referência para a Escola da Floresta e para as Práticas Compartidas?

[FT] A Escola da Floresta surge a partir de uma vontade de se criar uma escola que seja ao mesmo tempo um projeto artístico e pedagógico. Claro que as escolas de artistas, como Black Mountain College, tem papel fundamental nessa pesquisa e construção. Entretanto, um ponto importante a considerar, a Escola da Floresta apesar de ser uma escola criada por um artista não é, necessariamente, uma escola de arte. Gosto muito de lembrar da Mônica Hoff em seu texto intitulado “Notas para a construção de teorias refutáveis, pedagogias sem importância e escolas de garagem ou: um bom nome para o amor”, publicado no livro *Fabrica de Conocimiento* editado pela Escuela de Garage de Bogotá, Colômbia: “(...) artistas estão produzindo escolas como (se fossem) projetos de arte, mas escolas que não são de arte. Há nisso, ao mesmo, tempo, uma dose interessante de desobediência civil – com relação à arte – e um alto grau de imaginação institucional – no que diz respeito à educação –, e vice-versa.”

[RJ] A experiência com as Práticas Compartidas teve outros desdobramentos?

[FT] Sim, alguns desdobramentos. Em setembro, por exemplo, fomos convidados a ministrar uma aula para a disciplina Estágio Pedagógico, ministrada pela professora Selma Machado Si-

- Estamos dispostos a recomeçar as nossas vidas a partir de uma página em branco? "o que vce gostaria de deixar? Que coisas que aconteceram que a gente já esqueceu, mas que rotornam espraídas pelas bordas do nosso corpo? Deixamos de sentir nosso corpo? como manter o movimento vivo para que o corpo (e a memória) continuem frescos?

- o que pode o museu como lugar de encontro, de rever o formato do mundo, recriar suas memórias... ou inventar outras realidades? podemos construir um museu de guardados nossos? quais são nossos guardados? nossas coleções particulares? o lugar que aciona sua dissolução existe lugar certo para guardar documentos? XXXXXXXXX (RAÍSSA Haha vou falar por aqui! Acho que a per

- Quais os trechos do hino nacional que te indignam profundamente? (faça um parágrafo separado para cada palavra que lá está e não parece fazer sentido no aqui-agora)

. O que é "sentir o mundo"? será que a busca pela ancestralidade indígena pode nos ajudar? - Quando olharmos para os povos originários como possibilidade real de futuro e tecnologia ancestral?

como vamos nos lembrar dos meses pandêmicos vividos em 2020 num futuro remoto? As crianças se lembrarão? Como extrair desse processo de dor e sofrimento da humanidade, uma experiência positiva? manter contato seja como for ,vale a pena?

onde é a fragilidade de cada coisa? O trem dos humanos parou a economia e a vida acelerada. as locomotivas da natureza e dos animais continuam a todo vapor. o que acontece? O tempo tem pó. Poeira. de um antes, ferrugem de um agora, uma ventania de amanhãs?

Figura 16. Fábio Tremonte, Laboratório de Perguntas para um Novo Tempo, 2020.

mão, no Curso de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais da Unicamp. Nessa atividade, a que demos o título de Saber-fazer-com o Impossível, convidamos as alunas a fazer uma reflexão-prática sobre o papel da imaginação nos processos de ensino e aprendizagem no espaço escolar, a partir de leituras em voz alta e uma atividade de escrita coletiva.

Nesse momento, estamos preparando uma publicação que irá relatar um pouco dessa nossa experiência de aproximação e trocas em um contexto tão novo e específico para nós, e para o mundo de modo geral, pois durante esse período fomos inventando e descobrindo caminhos para construir algo comunitariamente. Trata-se de uma publicação autônoma e independente que será disponibilizada no formato digital.

E por fim, a experiência com as Práticas Compartidas trouxe o desejo de experimentar esses processos de aprendizagem horizontal com outras pessoas, outros encontros, outras possibilidades de imaginar. Durante o mês de setembro,

propus o Laboratório de Perguntas para um Novo Tempo, dentro da programação de Arte e Ecologia, nos Encontros com Arte da ação educativa do Museu de Arte Moderna de São Paulo. O laboratório partiu da premissa de que, muitas vezes, em processos educativos e artísticos, somos convocados a responder questões. No lugar da dúvida instauramos a certeza; no lugar da investigação, a condução por um caminho; no lugar do tempo expandido, prazos para realização de tarefas. Assim, num momento de suspensão, surgido pela quarentena imposta pela pandemia do Covid-19, é criado um ambiente propício para desacelerar, para rever caminhos, abrir espaço para dúvidas e incertezas. Aproveitando o tempo disponível e a possibilidade de estarmos juntos virtualmente, a despeito das distâncias, os participantes do laboratório foram convidados a fazer perguntas, a imaginar possíveis indagações para um tempo incerto, para um possível novo tempo do mundo.

Os encontros estimularam os participantes a

despertar e aguçar a curiosidade de olhar para o mundo presente e para um futuro próximo de outras maneiras, e se perguntar se podemos continuar sustentando a globalização e a mutação ecológica. Buscamos “imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise” (LA-TOUR) e construir uma reflexão comum entre os participantes, imaginar novas e diferentes formas de vida que façam frente a um modelo de mundo desenvolvimentista e capitalista. Quais eram as perguntas a serem feitas para esse tempo, para o vírus, para os governantes, para as crianças, para professoras e professores? Essas foram algumas das questões levantadas.

[RJ] E o seu projeto chamado Estratégias para o Fim do Mundo. Pode falar um pouco sobre ele?

[FT] Esta é uma terceira experiência que se descortinou nesse período. Resgatei do ano de 2015 um laboratório em que propunha realizarmos, coletivamente, o mapeamento das ações humanas que pudessem causar o colapso biológico, social, político e econômico do mundo e, assim, criar estratégias para imaginar outros mundos possíveis. Esse laboratório já tinha o curioso nome de Estratégias para o Fim do Mundo. Com a chegada da pandemia e do isolamento social, somado aos consequentes danos globais já vinham sendo gerados pelo Antropoceno/Capitaloceno, o laboratório Estratégias para o Fim do Mundo se atualizou e ganhou contornos bastante concretos. Trata-se de uma proposição de investigação sobre o tempo presente, permeado pelos ecos do passado e pela mirada em um futuro incerto, que estou desenvolvendo com um outro grupo. Estamos apenas no início, conhecendo o caminho, descobrindo juntos e desenhando estratégias para entender esse fim do mundo.

[RJ] Quais suas expectativas para o desdobramento dessas experiências artístico-educa-

tivas num futuro ainda incerto?

[FT] Tenho mais dúvidas que certezas sobre as perspectivas futuras. As escolas já ensaiam suas reaberturas, mas o que faremos com esse aprendizado à distancia que adquirimos nesse período? Como voltaremos a aprender com o corpo, além da tela? Como fazer junto outra vez? Como reconstruir um mundo de possibilidades sem abandonar o que já sabemos e ainda descobrir o que não sabemos? No sonho, as escolas se tornarão praças e seus conteúdos podem seguir no modo remoto, pois no espaço escolar os encontros seriam para brincar, jogar, aprender com o corpo. No sonho, a arquitetura escolar se mescla com a natureza, uma onça é professora. No sonho, uma escola-onça clama por outras formas de vida, de ser, pensar e de se relacionar. A escola-onça nos convida a estar na terra: ali no chão, capaz de abrigar um sem fim de relações interespecies, e que nos chama a olhar um mundo que não é apenas um único, um mundo que é diverso.

Referências

- (Jorge Menna Barreto)
- BARRETO, Jorge Menna. **Lugares moles.** (Mestrado em Artes Visuais) - Escola de Comunicação e Artes da USP, São Paulo, 2007.
- DAVIS, Heather; TURPIN, Etienne (editores). **Art in the Anthropocene** – Encounters Among Aesthetics, Politics, Environments and Epistemologies. Londres: Open Humanities Press, 2015.
- HARLAN, Volker. Joseph Beuys – A revolução somos nós. In: D'AVOSSA, Antonio; RAPPMANN, Rainer; FARKAS, Solange; HARLAN, Volker; MARCOVICZ, Digne M. (ensaio fotográfico). São Paulo: Edições Sesc-SP e Associação Cultural Videobrasil, 2010.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** espaço e tempo, razão e emoção. 3a ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- (Fábio Tremonte)
- KLEIN, Naomi. **This Changes Everything, Capitalism vs. the Climate.** New York: Simon & Schuster publishers, 2014.
- LATOUR, Bruno. **Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré- crise.** Tradução de Débora Danowski e Eduardo Viveiros de Castro, 2020. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/28>
- RICHTER, Dorothee; KOLB, Ronald KOLB. Revisiting Black Mountain. Cross-Disciplinary Experiments and Their Potential for Democratization. In: **OnCurating**, Issue 43, 2019, www.oncurating.org
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- TSING, Anna. **Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno.** Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

Regina Johas

Professora do Departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-doutorado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Doutora em Artes Visuais pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Artes pela mesma universidade (USP). Pós-Graduação em História da Arte na Universität zu Köln (Colônia, Alemanha). Consultora Ad Hoc Fapesp. Artista visual e pesquisadora, com ênfase em práticas artísticas voltadas ao contexto e ao endereçamento de questões sociais e culturais que convergem para o campo da arte. Coordena o projeto “Zeitgeist: estudos sobre arte em contexto” (UFRN) dedicado à análise e mapeamento da produção de arte brasileira voltada a contextos específicos.

Jorge Menna Barreto

Artista e professor adjunto no Departamento de Linguagens Artísticas do Instituto de Artes da UERJ desde abril de 2015.

Graziela Kunsch

Artista, professora, editora, crítica e curadora. Doutora e Mestre pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e Bacharela pela Faculdade de Artes Plásticas da Fundação Armando Álvares Penteado (FAP-FAAP).

Fábio Tremonte

Artista visual. Bacharel em artes plásticas e mestre em artes visuais pelo Departamento de Artes Plásticas de Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo [ECA-USP].

ARTIGOS

CURADORIA ONLINE DE VIDEODANÇAS: UM PAS DE DEUX ENTRE ATORES HUMANOS E NÃO-HUMANOS

SCREENDANCE ONLINE CURATORSHIP: A PAS DE DEUX BETWEEN
HUMAN AND NON-HUMAN ACTORS

Sarah Ferreira

UDESC

Resumen: Este artigo analisa as mediações construídas pelos processos curatoriais do canal de pesquisa on-line VIDEODANÇA+ a partir de meu papel enquanto curadora e considerando minhas experiências como criadora, oferecendo pistas para pensarmos as políticas e estratégias de ensino desta forma de arte. As reflexões aqui expostas sobre a curadoria on-line dos arquivos digitais de videodança são fundamentadas nos escritos das autoras Sueli Rolnik (2011), Gisele Beiguelman (2011) e André Lepecki (2012) entre outros, perfazendo um recorte teórico que tem caráter interdisciplinar, contemplando as tecnologias, dança contemporânea e filosofia para contextualizar a dança com os mecanismos de busca da internet, num pas de deux entre a curadora da informação e os algoritmos.

Palavras clave: videodança, mediação, curadoria, internet, educação.

Resumo: *This article analyzes the mediations built by the curatorial processes of the online research channel VIDEODANÇA+ from my role as curator and also considering my experiences as a creator, offering clues to think about the policies and teaching strategies of this art form. The reflections here exposed on the online curation of digital screendance archives are based on the writings of the authors Sueli Rolnik (2011), Gisele Beiguelman (2011) and André Lepecki (2012), among others, making up a theoretical framework that has an interdisciplinary character, covering technologies, contemporary dance and philosophy to contextualize the dance with the internet search engines, in a pas de deux between the information curator and the algorithms.*

Palavras-chave: *screendance, mediation, curation, internet, education.*

Este artigo analisa os processos de ativismo curatorial da videodança, a partir da minha experiência enquanto curadora e artista que emerge das práticas curatoriais de vídeos desenvolvida no canal *on-line* VIDEODANÇA+.¹ A forma artística híbrida da videodança designa danças que acontecem na(s) tela(s) (tv, celular, computador, instalação) e que resulta de um processo envolvendo diferentes artistas (coreógrafos, dançarinos, editores de vídeo) e seus ofícios, num fluxo dinâmico de comunicação e colaboração. A videodança é uma arte em devir, que vem se desenvolvendo conforme o surgimento das máquinas de imagens e o envolvimento que os artistas as foram incorporando em suas práticas, rematerializando o corpo para além do momento específico do acontecimento de dança ao vivo, criando novos espaços e percepções, novas políticas do fazer.

O canal VIDEODANÇA+ é uma rede de plataformas, dentre as quais abriga dois acervos (no *Vimeo* e *YouTube*) *on-line* de vídeos de dança que atualmente concentra em seu corpo eixos curatoriais distintos, organizados através de diferentes recortes: nome dos coreógrafos que exploram a relação entre vídeo e dança; por país; técnica de dança; técnica audiovisual; contexto social ou movimento de minorias; temas poéticos e estéticos que foram tomando forma e se tornando um arquivo com mais de três mil videodanças mantido através de uma comunidade *on-line*. As redes sociais *Facebook*, *Twitter* e *Instagram* conectam pessoas e atuam no compartilhamento de informações sobre eventos e publicações no blog. O blog inclui os eixos curatoriais e links com referências de textos, sites de artistas, centros de pesquisa. Todas estas plataformas se mantêm conectadas em movimento constante de atualização de informações

disponíveis na internet sobre esta forma de arte.

Antes de arquivar e catalogar, meu papel de curadora de videodanças na internet surge a partir do trabalho de uma espectadora que assiste à obra, que foi especializando o olhar. Um olhar que sente, que se emancipa e pode perceber suas camadas e dimensões de composição para dança na mídia audiovisual e a multiplicidade do que pode ser a coreografia no suporte da tela. Um olhar que passou a desenvolver comentários a respeito daquilo que vê e que percebe. Este processo criou uma estratégia possível, um modo de organizar as camadas históricas, criativas, tecnológicas. Tenta compreender suas etapas de criação, entre a câmera e corpo em movimento no espaço, a composição através da coreo-edição e a exibição nas telas, disponibilizando uma organização, uma pesquisa e classificação de um material que se encontra na rede, mantido pela comunidade *on-line*. A experimentação prática das curadorias virtuais de videodança fazem emergir questões sobre preservação e memória como também sobre processos de transitividade com o espectador, para propor para artistas e professores uma estratégia de ensino e crítica aos condicionamentos audiovisuais, do lugar comum das mídias e da colonização do imaginário. Entendo o processo histórico de criação do canal como um devir, participante de uma rede de subjetividades, um corpo que performa na internet e compõe um espaço que carrega uma dramaturgia movente sobre a videodança, numa dança entre a curadora da informação e os algoritmos, por meio dos mecanismos de busca da internet.

A crítica de arte e psicanalista Suely Rolnik (2019) destaca que o funcionamento subjetivo é político porque é base de um sistema histórico, cultural, epistemológico e que cada contexto histórico corresponde a um modo de

1 <https://linktr.ee/videodancapesquisa>

funcionamento da subjetividade, que, em si, dá sustentação a esses determinados contextos. Rolnik aponta o quanto o capitalismo coloniza todo o planeta com um regime de subjetividade em que a experiência sobre nós mesmos está reduzida a seus preceitos enquanto sistema de trocas e desejos. Conhecer e, portanto, dar-se conta da experiência do mundo, dá-se por meio de associações entre formas, códigos e cenários que direcionam a percepção. A psicanalista explica que outra experiência acontece ao mesmo tempo que a cognição, cuja dimensão tem a ver com a experiência do corpo vivo, que permite compreender a alteridade como um conjunto de forças em movimento. Uma ecologia de relações que performam diferentes composições, nos fertilizando com embriões de outros mundos, outros futuros. Na perspectiva filosófica proposta por Rolnik essa porção da experiência está fora do sujeito, é extrapessoal. O que define a micropolítica dominante no regime capitalista colonial, afirma a autora ainda, é que estamos reduzidos à experiência do sujeito com a nossa subjetividade, descartando os aspectos periféricos da percepção, que são também motrizes na construção da subjetividade. O movimento que se desvia do curso de criação de algo, do seu destino ético, em outra direção para produzir cenários que pedem investimento de capital para alimentar o consumo. Nossos desejos reproduzem essa realidade capitalista, sendo imprescindível, conforme destaca a autora, o trabalho de descolonização do desejo através de práticas e ações de micro ativismo. Na era das imagens digitais, de crescimento exponencial de informações na internet e imersão total de tecnologias móveis em nosso cotidiano, a videodança é uma forma de arte que reinventa a dança por meio das mídias de imagem. E com isto, tem o poder de se infiltrar e ativar o público, como um elixir para a neurose do ol-

har dentro da colonização capitalista de nossos desejos. Reconheço o gesto catalográfico como o que Jacques Derrida designou como “febre de arquivo”, e que Lepecki (2012) prefere tratar como “desejo de arquivo”, que me levou a organizar os eixos curatoriais virtuais com as obras em vídeo. Estaria eu atuando obsessivamente como indicaram Derrida e Rolnik como uma “arquivo-maníaca” (2011), nos efeitos de uma febre de acumulação de documentos que cresce de maneira exponencial na rede? Ao analisar a compulsão por arquivar que tomou conta dos trabalhos de diversos artistas no contexto latino americano, Rolnik, em seu texto *Arquivo-Mania* trata sobre a contundência crítica da política do inventário, de iniciativas que tratam o arquivo como desobstrução ao acesso a materiais numa escavação de poéticas que trazem possibilidade de futuro, para criar experiências que façam enfrentamento ao sistema vigente da máquina do capitalismo. Ela escreve que a “[...] força poética de tais arquivos podem somar-se às forças de criação que se apresentam em nossa atualidade, ampliando seu poder no combate aos efeitos da vacina do capitalismo cultural que neutraliza o vírus da arte, para operá-la unicamente a favor de seus desígnios” (ROLNIK, 2011, p. 138).

De alguma maneira, ao dedicar-me a arquivar produções feitas em contextos distintos, comecei a agir no sentido de uma política de preservação e memória. Ou mesmo de inventar uma forma de direcionar encadeamentos em dança para um público em geral, menos especializado, sem deixar de pensar no ensino dos artistas, que, assim como eu, poderiam futuramente acessar o material e pegar referências para germinar novas obras, novos pensares. O escritor e curador André Lepecki (2012) fala sobre o desejo de arquivo na dança a partir da Arqueologia do Saber de Michel Foucault, que postula o arquivo como “o sistema geral de formação e

transformação de enunciados”. Estes enunciados são transformados por esse ‘sistema geral’ em ‘eventos e coisas.’” (LEPECKI, 2012, p.73). De acordo com Lepecki, o desejo de arquivo especificamente coreográfico não busca recuperar algo perdido no passado, tampouco fixar uma posição originária da obra, senão atuar como um sistema de atualização e transformação simultânea do passado, presente e futuro. O autor propõe que o desejo de arquivo na dança funciona como uma maneira de recriar, desbloquear e atualizar as inúmeras possibilidades virtuais de uma obra. Estas provocações permitem inferir aqui que os arquivos digitais com as obras-documentos de videodança tem o desejo e podem ativar “discursos” dos artistas e espectadores. Relaciono esta provocação pensando no “desejo de arquivo” que me levou a criar espaços de compartilhamento de informação do VIDEO-DANÇA+ *on-line* e a postura política implícita neste ato de manutenção do canal de modo independente por tantos anos, no desejo de ativar novas danças por meio dos arquivos, danças de artistas, danças de espectadores. Além da experiência e especialização necessárias ao arquivista para desenvolver os critérios na seleção e organização dos materiais, suas decisões sobre a composição do arquivo e quais materiais devem ser descartados são fundamentalmente políticas. Os arquivos digitais de videodança não guardam vestígios de processos, são as próprias obras em si, “obras-documento” que em seu conteúdo podemos identificar as camadas de criação que mencionamos sobre a videodança, analisar sua relação, corpo-câmera, coreo-edição, e espaço de compartilhamento, contexto social, conceitos poéticos e estéticos.

Nos últimos treze anos dedico-me a pesquisar a videodança, primeiramente por meio da prática com o olhar da câmera filmadora e, posteriormente, como editora de videodanças

a experimentar a composição no processo de manipulação das imagens, quando passei a atuar como videoartista ao produzir diversos trabalhos explorando as relações entre câmera e corpo. Tal formação como artista da videodança deu-se paralelamente ao espaço universitário durante a Graduação em Teatro, em seminários sobre corpo, performance e tecnologias e na participação festivais e estudos em centros de pesquisa e grupos independentes; em oficinas e encontros com profissionais do Brasil e internacionais que produzem material artístico teórico/prático neste campo. Enquanto criadora das artes do corpo presenciais e efêmeras, percebi corporalidades distintas na possibilidade de estender a performance para diversos lugares através das mídias digitais, conectando-me e utilizando estas novas mídias digitais e virtuais. Comecei a utilizar as ferramentas disponíveis na internet e passei a realizar uma filtragem e arquivamento de diversos trabalhos de videodança que encontrava disponível nos sites de armazenamento de vídeos que estavam despoitando naquele período e que me atraíram enquanto espectadora e pesquisadora das artes cênicas. Naquele momento ainda não havia uma organização sobre os vídeos que eram publicados no canal de pesquisa, somente uma necessidade de acumulação que eu mantinha no arquivamento das obras misturadas sem, no entanto, gerar qualquer classificação.

Num primeiro momento, o critério de seleção no início dos arquivos do canal funcionava com uma ideia de gosto, portanto, eu colecionava o que eu gostava. Depois comecei a considerar a videodança enquanto campo expandido, de modo que não podemos dizer “isso é videodança” ou “isso não é videodança”. São níveis de experiência e encontros distintos, tangências entre os elementos técnicos e estéticos que se estabelecem dramaturgicamente na com-

posição da obra e que geram uma enunciação própria, para serem vistas em uma única tela ou mesmo em obras que são instalações com múltiplas telas e superfícies de projeção em sua composição. Surgiu então uma nova maneira de classificar e categorizar o que compreendo como sendo um embrião de recortes curatoriais. Passei a entender que poderia dar o sentido do que eu estava fazendo durante os últimos cinco anos de prática de arquivamento como um trabalho de curadoria. Houve um trabalho de migração dos arquivos virtuais criados até aquele momento, que era mantida em minha conta pessoal do meu canal do *YouTube*, para uma nova conta. Tal conta adquiriu mais organização com os arquivos virtuais em um novo perfil chamado Videodança Pesquisa². Neste canal, lentamente através dos anos venho realizando a organização em diferentes playlists os novos eixos curatoriais do canal. Comecei uma classificação das obras por características de seus modos de produção, por tipo de dança, as dimensões da câmera, edição, as formas de exibição, recortes históricos, descrições poéticas e muitos outros que seguem surgindo, apresentando diversos recortes e modos de ver a relação entre dança e audiovisual. Passei a desenvolver uma sistematização e classificação dos arquivos, avançando para recortes curatoriais que entendem a videodança em um campo expandido. Essas classificações seguem em devir, a cada nova experiência de videodança que não se alinha aos eixos existentes, surgem novos modos de olhar e categorizar. Para pensarmos essa ideia da videodança como um campo expandido, coloco como provocação o que a crítica de arte contemporânea Rosalind Krauss (2008) faz sobre a categoria artística da escul-

tura como um conceito maleável, por conta de suas indefinições, ou contradefinições, problematizadas a partir de seu próprio fazer, a prática artística. “O campo ampliado é portanto gerado pela problematização do conjunto de oposições, entre as quais está suspensa a categoria modernista escultura.” (KRAUSS, 2008, p.135).

Aproximo este entendimento de maleabilidade ao campo da videodança para sugerir que sua definição se encontra na própria expansão produzida nas práticas artísticas. São as artistas e os artistas da videodança, em seu fazer, quem desafia e amplia como definimos uma linguagem. Tal expansão tem sido ainda mais veloz, dadas as mídias que se apresentam de modo cada vez mais acelerado, aumentando exponencialmente os recursos de som e imagem disponíveis. Os arquivos virtuais seguem ampliando o olhar para o campo por meio de uma escavação de materiais de arquivo, da história do cinema, do vídeo, da dança, da performance, das tecnologias do analógico ao digital, que se encontram cada vez mais acessíveis em canais de diversas fontes na internet. Cabe ressaltar aqui que o canal não busca definições sobre a linguagem da videodança, mas entende que este conceito segue expandindo-se no devir das práticas dos artistas e que dão corpo aos eixos curatoriais do canal VIDEODANÇA +. O movimento no canal se interessa em manter o acesso para as novas gerações de artistas e deste modo fomentar corpos e imaginários menos colonizados. Como artista-espectadora fui construindo e desconstruindo o olhar sobre as “obras-documento” com as quais fui me encontrando e esta percepção foi perfazendo o entremeado de links que compõem o corpo dos acervos *on-line* de videodanças do canal. A partir das provocações dos autores supracitados, sobre o desejo de arquivo e neste sentido, pensando a leitura das “obras-documento” de

² <https://www.youtube.com/c/Videodan%C3%A7aPesquisa/featured>

videodança presentes nos acervos do VIDEO-DANÇA+, entendo que a formação em artes e a experiência prática da dança, do teatro, no audiovisual, entre outras artes favorece uma leitura dos trabalhos de maneira especializada, um conhecimento que está no corpo, que percebe os planos de composição das obras, para então classificar, ordenar, etc.

O curador Leonel Brum (2019) fala sobre a curadoria de videodança enquanto um trabalho de criação, sugerindo que a programação de uma mostra pode ser comparada ao processo de edição de uma videodança. De acordo com o autor, o curador estabelece um encadeamento das cenas, entre um vídeo e outro. Neste sentido, Brum considera a percepção estética do espectador ao ver a programação desde o primeiro até o último vídeo da exibição. Ele discorre sobre alguns pontos importantes do trabalho de seleção do material, os critérios da convocatória em questão definem um primeiro recorte. Depois de selecionadas as obras, seguem o trabalho de como sequenciá-las ou agrupá-las por semelhança, estranhamento ou oposição, etc. O curador propõe a existência de uma linha dramática que conduz o movimento entre cada uma das obras num sentido que se produz a partir de uma construção elaborada. A curadoria produz relação entre elementos da série, contextualiza por onde dá a ver determinado recorte, apresenta um modo particular de mostrar, é uma dimensão política. Este trabalho está ligado à poética da criação do curador. “Portanto, o curador também pode ser considerado um artista, já que é quem articula e integra diversos conteúdos dando-lhes outros significados.” (BRUM, 2019, p. 62, tradução nossa).

O trabalho do canal VIDEO-DANÇA+ é uma exposição permanente, por ser *on-line*, mantém as pesquisas videográficas em arquivos digitais, entre outros links com o objetivo de disponibili-

zar para a fruição de qualquer pessoa com acesso à internet. A curadoria neste caso, também é uma atividade de comunicação, pois trabalha por meio das ferramentas disponíveis na internet realizando a manutenção e filtragem dos recortes curatoriais. Estes recortes constroem breves narrativas, epistemologias, historiografias, que são modos possíveis de ver e identificar características sobre os processos de criação, com as quais o espectador, por meio deste primeiro olhar organizado por mim, pode perceber múltiplas escalas de composição.

Torna-se necessário discorrer sobre o movimento contínuo que se estabeleceu primeiramente em arquivo e posteriormente assumido como uma curadoria *on-line* do canal de pesquisa criado e mantido por mim na internet desde o ano de 2007, o já mencionado VIDEO-DANÇA+. A exposição do trabalho do canal é *on-line*, o que gera a necessidade de novas teorizações sobre este tipo de curadoria. O espaço expositivo é a internet, essa imensa rede que tem a pretensão de abrigar o conhecimento da humanidade. Desta forma, traz novos modos de pensar como o trabalho da curadora que se atualiza e se expande, não deixando seu papel de mediadora, educadora que quer alcançar o seu público. O princípio da curadoria em rede se coloca como um problema fundamental que se confunde com a própria história da internet, que tem como intenção em sua origem de ser um espaço livre de compartilhamento, aberto e sem proprietários. Neste processo de aceleração da informação há uma necessidade de que os docentes tenham uma formação para a curadoria, para a constante filtragem e criação de espaços que utilizem estes conteúdos e ferramentas também de uma maneira crítica.

Ainda sobre os impactos da onda informacional gerada pela internet, a artista e curadora Giselle Beiguelman (2011) desenvolve o uso do

termo “dadosfera”, para descrever o que compartilhamos de um campo de informações com crescimento exponencial de dados na internet. Além disso, este mar de informações determina em proporção direta a urgência do curador de informação. Para Beiguelman, o papel do curador mudou de um curador que era do museu para um filtrador de informação. O curador do passado trabalhava no museu e nas galerias, o filtrador atual trabalhava em espaços periféricos e colaborativos. O curador do passado era um expert em história da arte, o filtrador atual, da história da tecnologia. O curador do passado era ligado a ricos patronos das artes, o filtrador atual é ligado a outros filtradores e artistas. Beiguelman observa três modos da curadoria da informação dentro de sua lógica analítica, a saber: o curador como filtrador dos dados; o curador como agenciador de eventos e contextos para mudança social; a plataforma como dispositivo curatorial. A curadoria da informação é a soma das ferramentas e plataformas disponíveis na internet com o filtro do curador e seus agenciamentos, que são fomento do que Beiguelman chama de “inteligência distribuída”, um fator não se mede pela quantidade de *likes* e *followers* e sim pelo seu grau de agenciamento. Nos dias de hoje o acesso à rede de informações da internet é algo comum e muitas vezes fundamental, mas Beiguelman diz que é preciso ir além dos aplicativos de organização da informação. Esse ir além implica na especialização e no repertório cultural do curador da informação que tem uma capacidade de transitar dentro e fora das redes, “no mundo ao vivo” transcendendo as telas. Neste sentido, Beiguelman ressalta que este é um atributo humano, na órbita da conjunção do *software* com o “peopleware” e não da programação de algum sistema, do algoritmo em si. Neste sentido os algoritmos e o curador da informação trabalham em conjunto

para “[...] transformar o dado em informação, e a informação em conhecimento, depende de expertise, análise e interpretação. Isso é curadoria de conteúdo, um privilégio humano, demasiadamente humano.” (BEIGUELMAN, 2016, s/p).

Para complementar este pensamento, Daniela Osvald Ramos (2012) afirma que “[...] dados podem não gerar informação e é aí que entraria o papel do curador de informação, proporcionando contexto e percursos.” (RAMOS, 2012, p. 13). Portanto, nesta conjuntura, o curador da informação tem um olhar direcionado para a filtragem de determinado assunto, e o realiza em uma ação conjunta com os algoritmos, numa organização dos dados em parceria com os mecanismos de pesquisa *on-line*. A partir das reflexões de Beiguelman, entendemos que essa operação do curador da informação é central hoje, pois permite a passagem do dado à informação, da informação ao conhecimento. Neste sentido o trabalho da curadoria na rede de plataformas VIDEODANÇA+ não é somente uma coleção de peças, mas uma articulação de pensamento e criação específica. Uma dança entre os algoritmos dos mecanismos de busca e a especialidade da curadora, que por meio dos corpos-arquivos, performa na internet.

Ainda sobre a conjunção do *software* com o “peopleware”, a pesquisadora brasileira Adriana Amaral (2012) discorre sobre os modelos de curadoria da informação propostos por Beiguelman (2011) dizendo que o curador como filtrador realiza suas funções a partir da relação homem-máquina sobretudo através de *links*, contextualizando as informações e observando seus efeitos. O segundo modelo é o de curador-agenciador - que se relaciona com a ideia de mediação, como *blogs* específicos por exemplo. E por fim, o terceiro exemplo é o modelo de plataforma como dispositivo curatorial que potencializa e facilita a organização das informações atu-

ando como um agregador de funcionalidades. Aos três modelos propostos por Beiguelman descritos anteriormente, Amaral acrescenta mais dois: o curador como crítico e a recomendação como curadoria. No modelo curador como crítico, recupera-se a dimensão crítica da curadoria para o contexto da web, que além de selecionar e compartilhar os dados, ainda os subverte para um comentário ou crítica. Já a recomendação enquanto curadoria está relacionada aos filtros de informação cuja função tem a ver com o gosto ou a construção de perfis de consumo. De acordo com Amaral, os modelos de curadoria indicados relacionam-se entre si, onde pode-se observar a combinação e a não-hierarquização entre agentes humanos e não-humanos numa combinação de metodologias de análise. Que seja através da filtragem colaborativa, na qual os agentes humanos atualizam o sistema com informações e categorizações, ou por métodos analíticos de similaridade feitos por algoritmos e agentes não-humanos. A autora ressalta a importância de levar em consideração aspectos que transcendam os resultados quantitativos como infográficos, número de *followers*, *likes*, etc. Ou seja, como diz Beiguelman (2011), é um fator de “inteligência distribuída”. A partir deste viés entendemos que a curadoria da informação é uma prática emergente na cultura digital, que atua no hibridismo entre agentes humanos e não-humanos nas práticas de filtragem e produção de conteúdo nas mais diversas plataformas digitais.

Atualmente o canal VIDEODANÇA + do *YouTube* apresenta uma curadoria que mostra mais de 150 arquivos digitais distintos, com uma média de 200 vídeos nos 50 eixos principais, que reúne o vasto campo de intersecções entre performance, dança, cinema e vídeo apresentando espectros de criação da videodança. Importante salientar que o compartilhamento e manutenção de vídeos na internet são mantidos

coletivamente graças à uma rede crescente de usuários (artistas que produzem suas próprias obras e público em geral que hospeda arquivos diversos) que fazem *uploads* de diversos arquivos de vídeo que passam por um processo de digitalização e virtualização, ampliando o acesso a obras diversas, que antes pertenciam a acervos pessoais, bibliotecas, museus, instituições privadas ou artistas.

O eixo *Edições Coreográficas* mostra diferentes maneiras em que percebemos o fator compositivo da edição como uma parte emblemática. Ou *Câmera Dançante*, onde a câmera executa um papel participante em relação aos dançarinos. O eixo *Clássicos da Videodança* constrói uma espécie de pequena historiografia, onde reúne trabalhos emblemáticos desde o início do século XX das primeiras experimentações do cinema, até anos 2000 com trabalhos emblemáticos em vídeo. Há organização por métodos de composição coreográficos de dança em *Solos*, *Duos*, *Trios*, *Cias de Dança*, temas de gênero, políticos e sexuais com *Universo Masculino*, *Universo Feminino*, *Temáticas Feministas*, *LGBTQ+*, *Negro*, por países e regiões, coreógrafos, diretores, dançarinos, editores, compositores, entre outros. A pesquisa é realizada em parceria com os algoritmos e mecanismos de pesquisa através de palavras-chave. Cada eixo curatorial apresenta uma sobreposição de camadas, linhas e paisagens de organização que se concentram em um exercício constante de busca por referências por meio de palavras-chave para a criação e manutenção dos eixos curatoriais. Neste movimento, se mantém em permanente reconfiguração de metodologias sem atingir um formato definitivo, pois o crescimento das informações em rede é gigantesco. As redes sociais e sites de pesquisa são minhas ferramentas de trabalho na internet, base das experiências práticas. No manejo das referências que processualmente recebi nos

curso que acompanhei, fui desenhando um mapeamento por meio da filtragem e pesquisa dos sites do canal. Tudo com uma rede de *links* que ao meu olhar, sejam importantes para o trabalho de pesquisa em videodança, ativando culturalmente o campo e podendo vir a contribuir em processos educativos desta forma de arte. O trabalho é desenvolvido de uma maneira intuitiva explorando o uso dessas ferramentas que desenvolvem e se modificam, organizando materiais que já estão abrigados na rede. Ramos (2012) diz que “[...] formatos de curadoria da informação procuram dar forma ao que já tem forma, operação que podemos falar superficialmente como uma ‘reformatação.’” (RAMOS, 2012, p. 19).

Utilizo as redes sociais e a indexação de links para tentar estender o alcance das publicações do VIDEODANÇA+ ao público que ainda não conhece o canal, mas esta função tem se complexificado à medida do tempo, pois as empresas têm modificado a programação dos algoritmos para controlar o alcance de postagem, forçando o usuário a investir financeiramente em anúncios. Também uma significativa quantidade de pessoas segue o conteúdo dos canais por meio de inscrições nestas distintas redes, perfazendo uma grande “comunidade virtual”. Importante destacar que durante todo este período as ferramentas da internet (como por exemplo os sites de compartilhamento de vídeo e as redes de relacionamento) vem se desenvolvendo e complexificando continuamente as formas de compartilhamento, indexação e conexão em rede. Uma das forças motivadoras na prática do canal é atuar de maneira independente das instituições, num campo de experimentação entre teoria e prática, investindo em uma autoria curatorial que age na mediação ao socializar informações. O canal nunca recebeu suporte financeiro, sempre aconteceu de modo independente movido apenas pela necessidade de estu-

do e de manter esta coleta explorando o uso dos recursos disponíveis na rede e compartilhando este espaço de informações com um possível público interessado.

Desta maneira pude perceber as especificidades das plataformas e desenvolver os distintos modos de trabalhar com estas ferramentas, o tipo de público alvo e seus modos de se relacionar nas redes. Em um trabalho em conjunto com os algoritmos, comecei a adicionar, seguir, “fazer amizade” e assim construí uma rede de pessoas e instituições relacionadas ao campo da arte, principalmente dos estudos entre vídeo, performance e dança. Passei a entender a curadoria voltada para estas plataformas, a olhar para a curadoria além de uma forma de propor questões, mas também como uma forma de relação, contato e rede de relações dentro diferentes comunidades *on-line*. Este movimento acontece em ondas exponenciais, em que diversos grupos de artistas e instituições geraram seus respectivos perfis nestes sites e aplicativos, com o intuito de compartilhar as divulgações de seus trabalhos e pesquisas. Hoje a quantidade de material é infindável, as *playlists* do canal não param de crescer, até porque sempre surge uma nova experiência de videodança que não se inclui nas classificações anteriores expandindo ainda mais a visão curatorial. A partir de tais experiências e reflexões passei a entender e aproximar os processos curatoriais da videodança desenvolvidos no canal VIDEODANÇA+ enquanto uma curadoria da informação, que surge de uma relação entre teoria e prática na internet, que foram gerando um formato dos materiais ali expostos publicamente, para um possível espectador/visitante que acesse o canal.

As práticas de digitalização, disponibilização e compartilhamento de documentos e obras na internet, trazem discussões nos contextos de exibição livre e acesso dos públicos aos di-

versos materiais. Uma discussão que envolve tanto a questão de sobrevivência dos artistas com suas obras audiovisuais como as transformações da própria plataforma do *YouTube* entre outras, que constantemente se atualiza no que tange às leis que regem os direitos autorais. As distintas estratégias por meio das quais interesses mercadológicos e governamentais se apropriam de dados e preferências de perfis na tentativa de colonizar a internet são para se ter atenção. Transformando todos os bens simbólicos que circulam na rede em mercadoria, são questões pertinentes quando se trata de formação em arte. Cada plataforma supracitada possui sua análise de dados específica, o que demanda o desenvolvimento de mais uma habilidade da curadora da informação em ler estas informações e poder junto a elas, estabelecer novos critérios, estudos ou produção de conteúdo específico. Neste sentido, podemos perceber que o processo de indexação de links através das *playlists*, e remanejamento das redes sociais realizados no VIDEODANÇA + podem ser entendidos como uma curadoria *on-line* em videodança. A curadoria *on-line* é mantida no canal por meio de uma dança entre corpo especializado da curadora da informação com os algoritmos e mecanismos de busca.

Neste sentido, ao analisar a maneira em que foi construído o canal, através de suas práticas arquivísticas e práticas curatoriais digitais mantidas em um espaço virtual, demonstro a inclinação pedagógica do corpo-arquivo que performa para agir a favor de ativar sentires no visitante. É um espaço de ensino estético virtual, por organizar e apresentar arquivos dentro da imensidade de dados existentes, contribuindo com a construção do conhecimento com acesso facilitado através da internet. São formas de olhar que proponho enquanto criadora, curadora e facilitadora da plataforma, na

constante filtragem e organização dos materiais *on-line* sobre videodança. Desta maneira o VIDEODANÇA + apresenta um material que pode ser utilizado em processos pedagógicos trabalhando no campo de fruição, auxiliando professores, pesquisadores e artistas como um ponto de partida e inspiração para a criação de novas danças.

Referências

AMARAL, Adriana. Curadoria de informação e conteúdo na web: uma abordagem cultural. In: CORREA, Elizabeth Nicolau Saad (org.). **Curadoria digital e o campo da comunicação**. 1 ed. São Paulo: ECA - USP, 2012, E-book.

BEIGUELMAN, Giselle. **Curadoria da Informação**. Disponível em <http://www.desvirtual.com/curadoria-de-informacao/> em 20/02/2020. ____<https://noticias.uol.com.br/opiniao/coluna/2016/02/21/curadoria-de-conteudo-e-o-lugar-do-humano-na-internet.htm> acesso em 20/02/2020.

BRUM, Leonel. Videodança: uma arte do devir. In: CALDAS, Paulo; BRUM, Leonel; BONITO, Eduardo; LEVY, Regina (org.). **Dança em Foco - Ensaios Contemporâneos de Videodança**. Editora Aeroplano, RJ. 2012. p.74-113.

BRUM, Leonel. Reflexiones sobre historia, concepto y curadoria de la videodanza. In: ROCHA, Ximena Monroy; CARBALLIDO, Paulina Ruiz (comp.). **Curaduría en videodanza colección la creación híbrida en videodanza**. Fundación Universidad de las Americas, Puebla, México, 2019. p. 24-75.

KRAUSS, Rosalind. A escultura no campo ampliado. In: **Arte & Ensaios**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais EBA, UFRJ, ano XV, n. 17, 2008, p. 128-137.

LEPECKI, André. El cuerpo como archivo: el deseo de recreación y las supervivencias de las danzas. In: NAVERÁN, Isabel; ÉLIJA, Amparo

(Org.). **Lecturas sobre Danza y Coreografía.**

Madrid: Artea Editorial, 2013.

RAMOS, O. Daniela. Anotações para a compreensão da atividade do curador da informação digital. In: CORREA, Elizabeth Nicolau Saad (org.). **Curadoria digital e o campo da comunicação.** 1 ed. São Paulo: ECA - USP, 2012, E-book.

ROLNIK, Suely. **Arquivo-Mania.** Cadernos de Estudos Culturais v. 3, n. 5 (2011).

____. **É preciso fazer um trabalho de descolonização do desejo.** 2019. Disponível em <https://medium.com/@sarawagneryork/suely-rolnik-temos-de-fazer-todo-um-trabalho-de-descoloniza%C3%A7%C3%A3o-do-desejo-31759ec48c10> Acesso em 15/09/2020. Não paginado.

Sarah Ferreira

Performer, educadora e artista multimídia. Membro da Rede Iberoamericana de Festivais Internacionais de Videodança (REDIV). Graduada em Teatro na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e mestranda nesta mesma universidade com a pesquisa sobre a curadoria on-line dos eixos propostos no canal de pesquisa VIDEODANÇA+. Integrante do ERRO Grupo de teatro desde 2006.

MONET, TECNOLOGIAS ÓPTICAS E ANTROPOCENO: OSCILAÇÕES ENTRE ARTE E CIÊNCIA

MONET, OPTICAL TECHNOLOGIES, AND ANTHROPOCENE:
OSCILLATIONS BETWEEN ART AND SCIENCE

Ruy Cezar Campos Figueiredo

PPGCOM-UERJ

Resumo: O artigo insere performativamente citações de Vilém Flusser sobre o vento para as relacionar com a ausência de som no vídeo A Chegada de Monet, que documenta a chegada do cabo submarino Monet em Fortaleza. O marketing poético que nomeia o cabo também possibilita se projetar uma reflexão sobre o clima contemporâneo e sua relação com o pintor impressionista Claude Monet, conforme crítica desenvolvida pelo acadêmico de cultura visual Nicholas Mirzoeff. Permitindo o vento atravessar diferentes escalas de tempo e campos de pensamento ao longo do texto, apresenta-se um argumento que encara filosoficamente Monet, o pintor impressionista e o cabo de fibra óptica que conecta a Flórida, o Ceará e São Paulo.

Palavras-chave: Monet, fibra óptica, Antropoceno, impressionismo.

Abstract: *The article performatively quotes the wind as essayed by Vilém Flusser and relates it with the absence of sound in the video Landing Monet, which documents the arrival of the submarine cable Monet in Fortaleza's shore. The poetical marketing naming the cable also allows to project a reflection concerning the contemporary climate and its relationship with the impressionist Claude Monet, as criticized by the visual culture theorist Nicholas Mirzoeff. Letting the wind traverse different time scales and fields of thinking, the argument philosophically faces Monet, impressionist painter and fiber optic cable connecting Florida, Ceará and São Paulo.*

Keywords: *Gabriel Monet, fiber optics, Anthropocene, impressionism.*

Introdução

Fazem quase dois meses que estou aqui [...] um país terrível, sinistro, mas muito bonito, que me atraiu desde o primeiro momento; [...] o oceano é tão bonito, comecei uma quantidade de estudos e quanto mais procedo mais admirado fico: mas que clima horrível. Eu trabalho na chuva e no vento. (MONET, 1886 apud SEITZ, 1960, p. 8; trad. livre)

Os ventos oceânicos que invadiram meu vale provocaram em mim recaída epistemológica de mais de dois mil anos. (FLUSSER, 2011, p. 99)

O pintor Claude Monet nunca esteve em Fortaleza. Seu nome, contudo, vai de encontro a uma poética da infraestrutura tecnológica que na capital cearense atravessa o chão para distribuir dados digitais transoceânicos em feixes de luz. De propriedade de um consórcio que envolve empresas como Google e Angola Cables, *Monet* é um cabo submarino de fibra óptica composto por três segmentos instalados no fundo do oceano, conectando Boca Raton (EUA), Fortaleza (CE) e Praia Grande (SP). Atualmente, os cabos submarinos de fibra óptica são responsáveis por 99% dos dados digitais intercontinentais. (STAROSIELSKI, 2015, p. 1).

Na operabilidade que o pintor Monet desempenhava em sua produção (que termina em 1926 e começa nos anos 1850), são características o seu interesse por uma palpabilidade quase escultórica da atmosfera e da água (SEITZ, 1960, p. 12); a sua intensidade de interesse variante pela luz enquanto fenômeno óptico (SCHAPIRO, 1976, p. 208); o desenvolvimento do conceito de *envelope* (STOKES, 2001, p. 357); o uso de uma multiplicidade de telas (*canvas*) na observação imersiva, na percepção e representação de fenômenos climáticos (SEITZ, 1960, p. 22); a introdução de um novo conceito

de instantâneo e de momentâneo em uma reminiscência do cinema ou do começo da fotografia no tempo (SCHAPIRO, 1976, p. 187); um desrespeito em relação à tradição acadêmica, com uma sobrevalorização dos dados sensoriais (SEITZ, p. 1960, 7-8); uma atuação no meio artístico marcada por um protagonismo intelectual e teórico quanto ao Impressionismo (SCHAPIRO, 1976, p. 189), movimento de pintores que durante os anos 70 do século XIX expuseram juntos e, assim, inscreveram-se como importantes nomes na História da Arte.

Por todas essas questões e pelas fricções que Monet e o Impressionismo causaram e continuam causando entre ciência, arte, clima e estética, não poderia haver um nome melhor para um cabo submarino (transportando luz como informação) ser enquadrado por uma reflexão performativa (onde o sentido é dado por certas repetições e não pela lógica linear logocêntrica) e de base artística (fundamentada em prática) sobre o Antropoceno.

O vento, um elemento central da cerimônia da chegada do cabo Monet em Fortaleza, é refletido através de uma inserção repetitiva, performativa, de citações de Vilém Flusser que problematizam a tradicional dicotomia ocidental entre natureza e cultura.

A Chegada de Monet

A Chegada de Monet (2017) é um vídeo em formato *split-screen* (8 quadros) para ser exibido em giro (*loop*) e sem som. Como hipertexto do artigo, pode ser visualizado no link: <https://vimeo.com/219290684>. No dia de sua gravação, devido às condições atmosféricas, não foi possível se captar nada sonoro além de ruídos de vento.

A espetatorialidade do vídeo *A Chegada de Monet* acaba sendo ausentada da dimensão invisível, mas potencialmente significativa, da nar-

rativa do evento documentado, simplesmente por ele (o vento) apontar o que comumente se pode entender como uma falha técnica. Não foi apenas um caso de problemas técnicos no vídeo, todavia, que o vento ocasionou, mas também o atraso da chegada do cabo submarino Monet. Diante de semanas de ventania em Fortaleza, a telecom *Angola Cables* não conseguiu aterrar o cabo a tempo da cerimônia agendada. Afinal, a celebração da chegada de Monet acabou sendo realizada em caráter mais representativo e ficcional.

Foi uma questão de atenção ao tema que possibilitou *A Chegada de Monet* ser uma arte documental desse especial momento de celebração tecnológica, conforme a informação sobre a cerimônia da chegada do cabo estava acessível para quem frequentava a página *web* da assessoria de imprensa da *Secretaria de Infraestrutura do Ceará*. Lá, em um acesso ao acaso, foi possível descobrir que depois de adiada duas vezes por razão das condições climáticas, a cerimônia de aterragem ocorreria na segunda-feira do dia 12 setembro de 2016.

O vento é vento para mim, se eu lhe permitir ser vento. E se não lhe permitir, será movimento de ar, e não vento. Se não lhe permitir ser vento, será problema da aerodinâmica, parcialmente já resolvido. Mas se lhe permitir ser vento, será enigma. Se não lhe permitir ser vento, perderá a voz, e passará a ser vibração em decibéis manipuláveis. Será mudo. Mas agora, nesta noite em que cerca minha casa com fúria desesperada, o vento fala. Porque estou disposto a ouvi-lo (FLUSSER, 2011, p. 118).

A produção da obra tinha como interesse entender como a cerimônia construía uma *narrativa de conexão*. Starosielski (2015, p. 79) elabora tal conceito para tratar de narrativas que envolvem a proposição, projeção, financiamento e aterramento de cabos submarinos. No horário

marcado no *press release* da *Angola Cables*, a *Canon 60D* que gravou *A Chegada de Monet* se fez presente no canteiro de obras para que posteriormente as imagens geradas fossem projetadas em *split-screen* audiovisual no espaço de exposição de arte, como se deu em ocasiões como a *13^o Bienal de Havana – La Construcción del Posible* (2019), a exposição *Campos de Invisibilidade* (Sesc Belenzinho – São Paulo – 2018) e a exposição *A Rede Vem do Mar*, realizada em um container na Praia do Futuro (Fortaleza) em 2017.

Dois anos depois da fusão da fibra Monet ao mar da Praia do Futuro, a *Licença de Operação 1422/2018* autorizou o pleno funcionamento do *Sistema de Cabos Submarinos de Fibra Ótica Monet*, com 10,5 mil km de extensão, seis pares de fibras ópticas e uma capacidade máxima inicial de 64 Tbits/s (terabits por segundo).¹

Não se conseguiu aqui especificar de qual ator do consórcio partiu a nomeação desses 10,500 km de fibra óptica de Monet, mas o protagonismo do departamento de *marketing* da *Angola Cables* deve ser destacado, considerando que foi essa a telecom responsável pela cerimônia, que contou com a descida de helicóptero do Governador do Ceará no canteiro de obras, bem como a presença de diversos secretários da gestão do município de Fortaleza e seus órgãos, além das Secretarias de Infraestrutura, Tecnologia e Ciência do estado. Também estavam a imprensa televisiva e impressa, trabalhadores de outras companhias de cabos submarinos que operam na metrópole², curiosos aleatórios e

1 Bit é a sigla para Binary Digit, a menor unidade de informação que pode ser armazenada ou transmitida. O terabit é múltiplo 10^{12} do bit.

2 Tanto em conversas que tive com funcionários de estações de cabo submarino quanto em Starosielski (2015, p. 43) se pode constatar que o setor dos cabos submarinos guarda uma atitude competitiva de mercado pouco usual, conforme recorrentemente a cooperação entre distintas companhias é necessária, tanto para o reparo de cabos que

operários que realizavam as obras da instalação da estrutura para receber a fibra. Como se pode ver no vídeo, todos direcionam os olhos para o chão onde se encontra o bueiro que marca o ponto onde a fibra faz sua fusão entre o chão da terra e o do mar. Não foi naquele dia.

Porque o vento uiva, isto é, fala. Portanto, não é coisa. Coisas não falam. O vento não é um algo; é um alguém a quem devo responder, é um Tu que me chama para eu ser Eu. Por ser um Tu, o vento não pode ser imaginado, concebido, conhecido e manipulado. Deve ser ouvido, recebido, reconhecido e seguido. Quando o vento é imaginado, concebido, conhecido e manipulado, como é na técnica e teoria, deixa de ser vento, e passa a ser movimento de ar, é “objetivado”. E o vento não é objeto: é meu outro. (FLUSSER, 2011, p. 118)

Analisando uma fotografia da chegada de um cabo submarino em Fiji, no ano de 1962, Nicole Starosielski afirma que nada é mais celebrado na história dos cabos submarinos do que o momento de sua aterragem, geralmente se protagonizando uma cerimônia que desde o século XIX serve à função cultural da celebração das nações e de ideologias de progresso tecnológico:

Documentar ou estar presente em uma aterragem de cabos é ser testemunha do momento em que mundos e nações se juntam. A participação pública é permitida parcialmente pelo fato de que a rota do cabo se dá no espaço público; em aterragens do passado, os nativos ajudavam no processo. As imagens dessas cerimônias são idênticas nos últimos 150 anos. Um grande navio carregando o cabo é tipicamente visível da costa. Uma linha longa de boias, flutuantes e feitas para serem infladas ou se sustentarem pelo peso, são dispostas desde o navio e seguram o cabo, amarrado logo abaixo. Essas foto-

transitam por áreas comuns quanto por soluções comuns quando um dos atores possui um cabo em manutenção.

grafias usam técnicas similares de enquadramento: o cabo se estende da linha do horizonte para a costa que fica no primeiro plano, ambas correndo em paralelo ao quadro. Há um forte sentido de direcionalidade: o cabo se move em direção a terra e ao espectador. Como nódulos em uma rede, os flutuadores infláveis são a única evidência visível do cabo. As cordas que atam o cabo às boias são cortadas e apartadas do peso do cabo, com elas se movendo para cima, literalmente para o ar. Esse é o momento em que a comunicação é libertada de suas restrições materiais.

(STAROSIELSKI, 2015, P. 85; trad. livre)

Pode parecer, a princípio, um descuido da produção artística documental *A Chegada de Monet* não se encontrar essa imagem idêntica do cabo chegando através das boias em um enquadramento que enfatiza a perspectiva. A expectativa de documentação de uma cerimônia de aterragem é de se produzir essa imagem típica. O vento, todavia, não permitiu. No quadro superior esquerdo, um navio cruza no horizonte apenas “fazendo cena”, enquanto a cerimônia acontece. As boias não estão alinhadas formando uma perspectiva na Praia do Futuro, apenas tremulam bandeiras em perspectiva com o *slogan: O Futuro Chegou em Fortaleza*.

Monet, o impressionismo e o clima contemporâneo

A perspectiva estrita (característica da imagem documental típica da aterragem de um cabo submarino) foi abandonada pelo impressionista Monet. Seu método de trabalho era *alia prima*, ou seja, começar a pintura sem desenho preparatório. Conforme Schapiro (1976, p. 212), a perspectiva como um sistema não é algo que nós percebemos quando sentimos uma luz incidir sobre uma superfície e cor. Como uma construção teórica, uma consideração preliminar, a

perspectiva não era ferramenta para se responder às impressões imediatas de todos os complexos para os quais o impressionista buscava uma imagem imediata, uma impressão, com propriedades que reforçavam intensamente as qualidades valorizadas em um assunto escolhido, em sua vida e especialmente na atmosfera.

Seu procedimento ignorava a anatomia tradicional e a perspectiva, mas sem violar um comprometimento com o fenômeno visualizado (SCHAPIRO, 1976, p. 212). Monet não se preocupava com proporções, aplicava com força pequenas pinceladas de cor que eram “verdadeiras” enquanto impressões em torno de um tema, bem como corretas para o padrão da pintura na superfície texturizada da tela.

Conquistar a natureza não é mudar sua estrutura, mas seu clima. Mas isto problematiza todo o progresso humano. Teremos conquistado a natureza “essencialmente” no curso, por exemplo, dos últimos 200 anos? (FLUSSER, 2011, p. 41)

Monet pintou entre 1850 e 1926 cerca de 3000 pinturas (SEITZ, 1960, p. 5). O impressionista buscava as semelhanças entre nuvem e água, entre prédios e a luz das nuvens, assim como as silhuetas das árvores nos seus reflexos e horizontes distantes (SCHAPIRO, 1976, p. 202).

Entre diferentes fases do pintor, está um profundo interesse na água e na qualidade mágica da vida em si, bem como da atmosfera que permeia o mundo, em diferentes intensidades e transparências de materialidade (SCHAPIRO, 1976, p. 186). Através do estabelecimento de um método de produção em série, Monet provocou impressões sobre fenômenos climáticos específicos, seja no ambiente urbano ou rural, mas predominantemente no último. Destacase, aqui, a tela *Impression, soleil levant* de 1872, que deu nome ao impressionismo e guarda uma

imagem da atmosfera sendo poluída pelo carvão queimado do aparato urbano industrial do porto de Le Havre.

Conforme Schapiro (1976, p. 182-186), é Monet quem estabelece um novo conceito de como e quais objetos são pintados, ao primeiramente representar um mundo complexo com muitos tipos de objetos, vistos de perto e de longe, grandes e pequenos, em multidão ou isolados, para depois começar a os isolar estaticamente em uma luz e atmosfera intensa, pintando-os repetidamente em telas separadas desde um mesmo ponto de vista no decorrer de um dia, uma estação ou um ano. De meia em meia hora ele mudava de tela, retornando para completar uma pintura quando a luz era a mesma, em ideal de fidelidade resoluto à impressão, à qualidade da luz e da atmosfera, bem como às mudanças sutis que apareciam no curso do dia.

Sua série *Haystack* marca um ponto crucial na história da pintura, quando se começa um abandono específico do tempo e espaço realista, ao mesmo instante em que antecipa a saga da arte em na afirmação de sua autonomia, da busca da arte se afirmar por si mesma, da pintura pela pintura. Justamente isso aponta Wassily Kandinsky diante da sua consternação, encantamento e confusão ao ver pela primeira vez Monet exposto em Moscou no ano de 1895, atonizando olhos confortáveis à representação da realidade em perspectiva, o que o levou a concluir que desde então o objeto caiu em descrédito (SEITZ, 1960, p. 24).

Algo importante de destacarmos: em suas cartas, Monet revela uma angústia e continua tortura (SEITZ, 1960, p. 8) por buscar imergir na percepção das possibilidades pictóricas da ambiência, do clima e da atmosfera. Em sua vida, ele progressivamente se isolou e se refugiou no meio rural para escapar dessa angústia, para processar mais isoladamente essa tortura que o am-

biente urbano mais intensamente contaminava.

A pintura de Monet se fazia através de muitos toques pequenos de cor correspondendo às sensações. Induziam também aos efeitos ópticos (centrais ou retiniais) que criam o *envelope*, uma impressão não de semblantes dos objetos conhecidos, mas de pequenos elementos arbitrários, unidades que vibram e cintilam, dando à superfície da tela um efeito de perpétua interação e jogo (SCHAPIRO, 1976, p. 208).

Daí se pode compreender melhor o que Monet entendia por *impression*. Ao nomear *Impression, soleil levant* (1872), *impression* é uma explicação para o público. Para Schapiro (1976, p. 22), ele estava dizendo que a imagem não era só de um porto ou de um amanhecer industrial, mas um efeito da cena sobre o olho do artista-observador, a expressão de uma percepção válida, por mais que seja menos descritiva da totalidade. *Impressão*, *estudo*, *esboço*, são nomeações de operacionalidade semelhantes para um título, mas de conceitos diferentes. A incompletude de um rascunho ou de um estudo não corresponde à *impression* de Monet, melhor entendida como a natureza vaga e nebulosa apresentada como verdade de seu aspecto momentâneo.

Explorando o sentido do conceito de *impression* para Monet, Manet e outros pintores jovens dos anos 1860 e 1870, Schapiro coloca:

O conceito de impressão compartilhado por Manet e pintores jovens das décadas de 1860 e 1870 tem tanto um sentido estético quanto filosófico e implica uma moral e ponto de vista social. A palavra “impressão” pertencia ao vocabulário da ciência bem como do discurso cotidiano, e as ideias conflitantes e obscuras sobre impressão no primeiro aparecem também no segundo. Além do conceito de impressão como uma experiência onde o tom é dado pela sensação da qualidade de um objeto ou de uma cena, estava também o significado, em um nível quase fisiológico, que também era comunicado pela sensação,

um termo geralmente intercambiável com a impressão como um efeito dos sentidos. (SCHAPIRO, 1976, p. 23; trad. livre)

As pinturas impressionistas, por essas características, eram criticadas tanto por ser demasiado científicas (com os críticos afirmando que elas não eram arte verdadeira), quanto por serem não tão atualizadas com o que havia de mais novo no progresso da ciência e sua representação, principalmente no que concerne à óptica.

Schapiro (1976, p. 206) aponta como naquele período a ciência demandava razão estrita, conforme era a fonte de avanços técnicos que deviam apoiar uma atitude otimista em relação ao progresso da sociedade, enquanto os artistas costumavam valorizar mais o sentimento e a individualidade, sendo mais críticos à ciência e ao progresso. Arte e ciência, na mente de artistas como Stephane Mallarmé, são “faculdades inimigas”, cada uma se voltando para um domínio que exclui a outra:

Comum tanto ao artista e ao cientista estava a ideia de que representar o mundo da observação adequadamente é construir um outro tipo de modelo, um artifício a partir do qual o familiar pode emergir como um qualitativo do todo. Os artistas eram nesse sentido imaginativos, construindo sensibilidades, mas o seu micromundo se realizava não pelo cálculo, mas espontaneamente, ao se notar suas sensações de cor e as ajustar uma em relação com as outras para formar uma harmonia de tons. Pode-se ver como desde esse ponto de vista puderam emergir as artes não representacionais do século XX, onde a criação de tais estruturas apareceu como uma atividade livre do artista sem restrições de qualquer conformidade com o mundo observado (SCHAPIRO, 1976, p. 206; trad. livre).

A referência à Monet em um cabo que transporta informação em feixes de luz em Fortaleza,

bem como o seu atraso por questões do vento, da atmosfera, por questões climáticas, em uma cerimônia de celebração de progresso tecnológico é, concretamente, um curioso fenômeno midiático sobre infraestruturas de fibra óptica para se investigar enquanto artista-pesquisador: um entendimento de si que contradiz a presunção de inimizade entre arte e ciência colocada por Mallarmé. Especialmente no encontro com a enigmática referência de Vilém Flusser, citado repetidamente até o fim do presente tópico

Vilém Flusser, impressionismo e o clima contemporâneo

O que Flusser nos colocou nas suas primeiras quatro citações distribuídas sem contextualização e explicação clara até o momento?

Que os ventos quentes dos oceanos, nosso outro, penetram em nossos corpos para nos falar que o clima não foi conquistado. Nem pelo artista que documenta a chegada de Monet silenciando o som estourado pelo vento, nem pelos altos custos operativos de um cabo que tem o *Google* como coproprietário. Além disso, Flusser nos coloca que reconhecer o outro esvaziado nas forças do clima é agir pelo abandono do ciclo de esvaziamento destrutivo do binômio natureza/cultura:

O vento uiva, nesta noite, em torno da minha casa. Sinto-me abrigado, porque sei que, ao contrário das forças nefastas da cultura, ele não pode entrar casa adentro. E simultaneamente procuro permitir, a despeito disso, que o vento me fale e me penetre sem penetrar-me. É a dialética entre o conhecimento que se fecha ao objetivar, e o reconhecimento que se abre ao permitir ao outro que seja. Situação insustentável, porque mina tanto o conhecimento quanto o reconhecimento. Situação característica do fim de um jogo, ou do início de um jogo novo. Perda do conhecimento da

fé, e da fé no conhecimento. Situação na qual o visível se torna invisível, e o audível inaudível. Situação nossa, a despeito de tanta conversa relativa à “audiovisibilidade” (FLUSSER, 2011, p. 200).

As linhas flusserianas chegam como ventania para romper o silêncio d'A *Chegada de Monet*. Flusser deixa claro que eram do Sul os ventos quentes que sopravam tanto nas paisagens germânicas que o inspiraram para a escrita de seu livro *Naturalmente* quanto para as pinturas atmosféricas da França colonialista de Monet. Como o cabo Monet, impedido de chegar em Fortaleza no dia planejado pelo seu consórcio, pode ser percebido diferentemente pela ênfase flusseriana nos silenciados ventos do Atlântico Sul?

Flusser descreve o vento quente do oceano que chacoalha seus muros e janelas nos alpes germânicos para que, ao retornar para o Atlântico Sul, esses ventos possam orientar o *leitor brasileiro* a não se tornar um *transcendente irresponsável* (FLUSSER, 2011, p. 192) na relação com a sua pesquisa, convidando-o humildemente a atentar para um testemunho de aprendizagem que permite entender melhor relações entre arte, ciência, cultura, tecnologia, clima, estética, conhecimento, impressionismo, infraestrutura e como se jogar com isso em uma “atitude científica pós-objetiva”.

Pós-objetiva pois, desdobrando Flusser, o conhecimento objetivo não é um peso morto: ele é objeto de seus meios (FLUSSER, 2011, p. 161). O conhecimento objetivo sobre infraestruturas midiáticas, como cabos de fibra óptica, é objeto de transformação da pesquisa a qual o artigo aqui apresentado faz parte enquanto imagem em movimento e em sua multiplicidade de telas, inclusive a presente tela verbal-textual-acadêmica.

Quando o conhecimento acadêmico ou artístico é afetado pela materialidade climática, não

é possível sustentar binarismos como técnica e natureza em uma superfície planificada para uma esfera de expansão racional qualitativa e espacial quantitativa rumo ao zero da perspectiva linear. Tampouco há como se ignorar que as forças climáticas, a cultura e a tecnologia são um Outro esvaziado pelo progresso histórico e pelo binarismo forma e matéria que constitui uma linha, ou um conjunto de linhas, para transportar os dados de nosso futuro pelos oceanos rumo ao ainda celebrado progresso.

Quando Flusser expira que os ventos quentes do oceano provocam um retorno epistemológico para algo que pode ser confundido como aristotélico³, indo contra a superfície plana onde pisam os pés da razão prática kantiana, é por nos convidar a reconhecer pelo clima uma certa agência das forças da Terra se dando através das sensações e dos sentidos. Tais forças nos convidam a um outro jogo em relação ao progresso tecnológico. “Faz parte daquele contexto de pesquisas (“fenomenológicas”, “comunicológicas”, pouco importa como chamá-las) que podem resultar em uma ciência do futuro” (FLUSSER, 2011, p. 158).

As *narrativas de conexão*, definidas no tópico inicial, precisam escutar o clima. Reconhecer a agência das forças da Terra é se reconhecer atravessado por elas, indo contra a planificação do chão como uma superfície lisa para, após ser observada neutralmente, ser utilizada como infraestrutura na construção de fundações que se sustentem como estruturas eternas do progresso científico ou artístico.

Iniciando um texto sobre ciência para a revista norte-americana *Artforum*, Vilém Flusser

pergunta: qual é a explicação para o cinza das cidades europeias do século XIX: *Carvão? Dinheiro? Matéria impressa?* (FLUSSER, 1988, n.p.). Para Flusser, na relação com o objeto impressionista, o Eu se contrasta com uma realidade de impressões que revela a realidade como ficção (FLUSSER, 1966, n.p.): “Essas impressões revelariam uma revolta contra a destruição da atmosfera?” (FLUSSER, 1988, n.p.).

A percepção da ficção da realidade na sua relação com as forças do clima marca de forma considerável a experiência contemporânea das ciências climáticas. Também marcava os pintores impressionistas, especialmente Monet, como notado por teóricos como Vilém Flusser e Nicholas Mirzoeff, professor de cultura visual da Universidade de Nova Iorque.

Mirzoeff (2014) pensa sobre como podemos visualizar essa mudança de era geológica que testemunhamos através das mudanças climáticas. Tendo crescido em um porto conhecido como ponto de passagem para navios transatlânticos transportando aço em *La Havre*, na Normandia, Mirzoeff crê que Monet mostra como se ia dando conta, no final do século XIX, da transformação da atmosfera que hoje é inegável, apesar dos negacionismos (MIRZOEFF, 2014, p. 221).

Em meados de 2014, a Geologia já organizava o reconhecimento científico cerimonial de uma nova era geológica em seu 35º Congresso Internacional, realizado na África do Sul em 2016. Na ocasião, a comunidade científica da Geologia afirmou que nos últimos 250 anos transitamos a uma velocidade sem precedentes para uma outra era geológica que desfaz binômios clássicos do racionalismo europeu moderno, como natural/artificial. Refletindo sobre as mudanças climáticas se utilizando da mesma escala temporal, Ailton Krenak coloca com metáforas impressionistas:

3 Em *Falsa Primavera* e na conclusão de *Naturalmente*, Flusser joga com as categorias aristotélicas no sentido de se afirmar como atrevedor delas e não como restrito, aberto a categorias ainda mais antigas do que essas. (FLUSSER, 2011, p. 102)

Quando pensamos na duração disso, ficamos impressionados com a fixação de um pensamento que foi capaz de imprimir no planeta uma alteração tão profunda que nós chegamos agora a admitir que já vivemos no Antropoceno. Considerando que estamos vivendo em uma era marcada pelos desastres humanos no planeta, seria muito didático reconhecermos que as tecnologias têm uma matriz profundamente informada por um pensamento de dominação da Terra em um amplo sentido, como, por exemplo, a ideia que a natureza é um recurso disponível para os humanos incidirem sobre esse lugar criando espelhos seus. Se o estado da Terra hoje nos causa alguma impressão triste, deveríamos reconhecer nesse estado a nossa imagem. A Terra é o espelho do que fizemos (KRENAK, 2019, p. 22)

O plano de fundo da pintura *Impression, Soleil levant* (1872), traz como predominância de figura o maquinário industrial repleto de guindastes na direita, com seus subprodutos. A fumaça de carvão sai das chaminés claramente no meio da pintura, gerando um senso de impressão que determinou o nome do movimento. A dimensão estética do nosso clima contemporâneo é, notavelmente, como o conceito de *envelope* do impressionismo, que tomou na história do século XX outras formas e nomes, as vezes como um *complexo de antiestética* (MIRZOEFF, 2014, p. 212-213), nunca ausente da razão esclarecida.

Esse *envelope* aqui se pode entender como, seguindo Mirzoeff, uma interface que não é contida em si mesma nem é singular: ela se move de modo não linear e em rede, como padrões de interação humana, não humana, material e social que não são contornadas com facilidade pelas linhas retas que constituem superfícies lisas (MIRZOEFF, 2014, p. 2013).

Mirzoeff destaca a noção de *antiestética*, conforme colocada por Rancière (MIRZOEFF, 2014,

p. 212-213), para se referir ao núcleo central do que é política: um sistema de formas *a priori* determinando o que se apresenta para a experiência e os sentidos, onde é impossível para o corpo se relacionar com a dimensão do que se apresenta: como um clima que não faz sentido.

Contundentes convocações de ações acadêmicas sobre o clima foram feitas para as Ciências Humanas, da parte de pensadores como Chakrabarty (2009). Seu argumento foi enfatizar que a periodização e divisão de categorias pelas academias científicas e artísticas estão, como se entende aqui, com toda a sua frágil infraestrutura exposta pelo clima contemporâneo.

Pensar academicamente e artisticamente no clima contemporâneo desse planeta coberto por cabos submarinos também significa abandonar divisões de tempo e espaço, para Mirzoeff (2014, p. 215), que definem a pesquisa e o mito do artista e intelectual solitário, característico da pesquisa acadêmica moderna, oferecida à divisão de trabalho capitalista na visão medieval do pensador como uma célula individual.

Essas visualizações são ocidentais e implicaram as regiões do mundo no imperialismo e nas plantações escravocratas de monoculturas. Para Krenak, a transformação imperial do mundo em monocultura de ideias e da Terra como mercadoria, informação e impressão é um pensamento continuado de impérios colonizadores como o francês: “monocultura de ideias é o que percebo em todo repertório do pensamento ocidental” (KRENAK, 2019, p. 26). Isso serve para se definir um conceito de *Sul* relacionado às tecnologias ópticas de visualidade e como elas eram entendidas não a partir do seu lugar de concepção, mas do lugar onde elas eram aplicadas como instrumentos coloniais.

O conceito moderno de estética é, em si mesmo, a transformação de um longo discurso sobre o corpo inteiro como sensorio em um

discurso sobre arte (BUCK-MORSS, 1992). Essa transformação foi possível por uma nova configuração do sujeito moderno e imperial através da superioridade do Homem sobre a Natureza (e o Outro que vivia pelado nela). A dominância se fez geográfica, afirmando como fantasia total a igualdade completa de seres humanos em uma vida de hedonismo preguiçoso, como se apontava nas evidências das “viagens para as ilhas do sul” de Kant.

A igualdade, para Kant, é passiva, afeminada e tediosa como modo de vida. No seu ensaio, o presente de então, com as ilhas sendo colonizadas no Sul, era uma consequência do que está postulado na Bíblia sobre a necessidade de desigualdade após a expulsão do Homem do paraíso. Para Susan Buck-Morss, a superioridade masculina requiritava criar a civilização pela prática militar, a qual também era o arquétipo da visualização naquele período. Uma geração depois de Kant, Hegel sintetiza:

Qualquer e toda coisa a arte arranca da existência momentânea, e nesse sentido também conquista a natureza [...] nossa mentalidade imaginária tem em si mesma a personalidade da universalidade [...] mas a obra de arte, é claro, não é só uma ideia universal, mas sua específica materialização. É a tarefa da obra de arte tocar no objeto em sua universalidade (HEGEL, 1998: 1:163 – 64).

A estética do clima contemporâneo, então, emergiu como um suplemento não intencional para a estética imperial universalizante aparentando naturalidade, beleza e moral. Veio à superfície, portanto, “anestetizando” a percepção da atmosfera moderna industrial e, para Mirzoeff, Monet ilustra bem o conceito de anestetização (também usado por Flusser). O ar degradado em Havre parece natural, estético: anestesia-se a visão da experiência do clima. Conforme em *Impression, Soleil levant (1872)* o

clima mostrava seus sinais de uma mudança antropogênica pelo progresso tecnológico, a estetização do fenômeno pelo artista apenas a tornava um meio para que essas mudanças fossem “naturalizadas”, o que quer dizer, esvaziadas pela observação e pela visualização.

A sedução da experiência sensorial é a sedução do imaginário colonizador de conquista da natureza, que transforma a paisagem ameaçadora dos oceanos de cabos submarinos ou de ventos que os atrasam em um objeto humano domesticado e dominado pela contemplação.

Conforme aprendemos como olhar para a obra de arte (Ocidental, Imperial) por meio da estética, deparamo-nos com um paradoxo: a conquista da natureza, tendo sido desestetizada, leva para uma perda da percepção (*aesthesis*), que quer dizer, torna-se anestética. (MIRZOEFF, 2014, p. 120; trad. livre)

A anestética em colapso no clima contemporâneo é a mesma anestética que Flusser invocou para criticar o pensamento científico que se aparta da prática artística ou que resguarda apego à linearidade tradicional da escrita ocidental em livros como *A Escrita* (2010). Ao mesmo tempo, testemunhar o progresso tecnológico por meio da arte corre o risco de ser submeter o artístico ao projeto de esvaziamento do mundo no enquadramento dele como Natureza submetida, que é um projeto de esvaziamento do Outro e de si, de onde só sobrar um chão totalmente transformado em um universo desconhecido de luz e escuridão que existe para além do clima terrestre, o qual afetamos como se não nos afetasse.

Conclusão

Em 2019, o vento transportou as cinzas da floresta amazônica em chamas para transformar o

dia em noite em São Paulo⁴, em uma situação tão absurda quanto a imaginada por Flusser sobre o hipotético dia em que o paulista viveria uma confusão climática ao ver o sol nascer na hora errada e se pôr poucos minutos depois (FLUSSER, 2011, p. 101). A Praia do Futuro, onde Monet chegou em 2016, recebeu no mesmo ano em sua areia as misteriosas manchas de petróleo cru que bombardearam o Nordeste brasileiro durante meses.

O ponto de vista de Monet sobre a experiência da natureza era um ponto de vista sensível às mudanças antropogênicas e que rompia com o realismo para afirmar na experiência do corpo informado pela ciência óptica a potência da experiência sensual do clima. Independente de Monet, mas por seu meio, suas obras foram envolvidas por forças que, na fricção entre arte, ciência e política, estetizaram as transformações do clima e fizeram de um ideal de Natureza o refúgio à essas transformações, em um jogo de esvaziamento de alteridades que serviram ao poder: seja o poder do império, do Estado moderno ou do mercado financeiro. Os papéis que a arte se propôs a cumprir e os ideais que perseguiu na modernidade nunca foram neutros ou puros, por mais que obcecada pela natureza de si mesma ou do Outro.

Flusser coloca que devemos desconfiar dos métodos, das técnicas, dos exercícios, da fenomenologia e do que afirma poder provocar contato como comunicação imediata com algo, como o Impressionismo (FLUSSER, 2011, P. 124). A contemplação e o contato devem ser uma forma de se posicionar múltiplos pontos de sentido para como a cultura se relaciona com o clima contemporâneo, entendendo que as coisas, como o vento, falam através de categorias a depender da

atenção que as damos (FLUSSER, 2011, p. 97).

Ao se representar um clima com uma atenção sobre a sua superfície, não deve ser satisfatório acreditar que ele não possa falar através de categorias e sim apenas através de dados interpretados pela meteorologia. Os pontos de vista devem ser múltiplos e se deve entender que esses pontos de vista afetam o clima que se percebe. Tampouco se deve esperar do clima que seja como a impressão da *physis* grega aristotélica e, para Flusser, o Brasil é um exemplo que relativiza as divisões características do mundo físico grego, conforme o clima não corresponde às temporadas europeias. Fortaleza, com seus quentes ventos oceânicos, costuma operar o ano inteiro com uma média de 28º celsius, sob uma luz que não corresponde aos ideais da história de representação pictórica europeia.

Ver é um gesto dos olhos com o corpo e as luzes são algo que se vê: elas são provocadas pelos gestos que lhe damos. O vento é algo que se sente, sem precisar escutar: ele nos penetra. Vivemos em dois mundos: um que sente e um que observa. Ao se objetificar algo pelo olho e a razão da perspectiva linear, dirige-se para o fenômeno a ser provocado. Reduzir a vista à percepção de ondas é encobrir o fato de que o olho é como um braço: busca sempre em movimento (FLUSSER, 2011, p. 44).

Como a cerimônia e o testemunho visual oferecido em *A Chegada de Monet*, a realidade também é ficção em relação com a fricção invisibilizada da técnica com a política, a ética e a estética do tecnológico, em um mundo que existe na relação com o vento, com o chão, o mar e o fogo que finalmente dá sua energia na forma de luz, a luz que transporta nossos dados digitais em fibras ópticas saindo da Praia do Futuro.

O Impressionismo de Monet abre uma ponte sensorial no Ocidente entre a esfera de esvaziamento de sentidos da técnica e a esfera de es-

4 Em 19 de agosto de 2019, uma série de queimadas na Floresta Amazônica e sua consequente fuligem, em combinação com uma frente fria, escureceram São Paulo.

vaziamento de sentidos do que se entende por natureza. A *impression* como verdade mediada pelo aparato ótico artístico científico entre *big datas* de sensações angustiadas como um gesto de cor. No caso do aparato ótico artístico Monet, estava-se primeiramente interessado em como a luz incide no objeto, depois como ela incide no espaço entre o objeto e depois, ao fim de sua angustiada vida, em como ela incide em si mesma (STOKES, 2011, p. 357). Ainda que manipulamos nossos objetos à luz do conhecimento com nossos meios de afirmação da arte ou do pensamento conceitual, morreremos (especialmente nós artistas) concluindo que o cintilar da luz em si mesma pode ser a angústia profunda de sentir a escuridão de um imenso vazio.

Referências

- BUCK-MORSS, Susan. **Aesthetics and Anaesthetics:** Walter Benjamin's Artwork Essay Reconsidered. October, no. 62: 3 – 41. 1992
- FLUSSER, Vilém. Da ficção. **O Diário, Ribeirão Preto, SP**, v. 26, 1966.
- ____. **Science.** in: ARTFORUM, vol. 27. no. 4. 1988
- ____. **A Escrita.** São Paulo: Annablume. 2010.
- ____. **Pós-História.** Vinte instantâneos e um modo de usar. São Paulo, Duas Cidades. Reedição. São Paulo, Annablume: 1982-2011. Prefácio de Rodrigo Duarte, p. 7-18. 2011.
- HEGEL, G. W. F. **Aesthetics.** Translated by T. M. Knox. 2 vols. New York: Oxford University Press. 1998.
- KRENAK, Ailton. **Ailton Krenak.** In: ENTRE (org.). 8 Reações para o Depois. 2019
- SCHAPIRO, Meyer. **Impressionism:** reflections and perceptions. New York: Brazillier. 1976
- SEITZ, William C. **Claude Monet:** seasons and moments. Museum of Modern Art. Nova Iorque. 1960.
- MIRZOEFF, Nicholas. **Visualizing the Anthropocene.** Public Culture 26:2. Duke University

Press. 2014.

STAROSIELSKI, Nicole. **The Undersea Network.** Duke University Press. 2015.

STOKES, Patricia D. **Variability, Constraints and Creativity.** Shedding Light on Claude Monet. American Psychologist. Vol. 56. no. 4. 2001.

Ruy Cezar Campos Figueiredo

Artista-pesquisador. Mestre em Artes, linha Artes e Processo de Criação: Poéticas Contemporâneas pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2018 / com apoio de bolsa da FUNCAP) e Bacharel em Audiovisual e Novas Mídias pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR (2015). Doutorando em Comunicação, linha Tecnologias da Comunicação e Cultura na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (com apoio de bolsa CAPES). Atualmente é professor substituto no Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, na subárea Artes Plásticas, Fotografia e Artes do Vídeo.

BIENAL 12 ONLINE: CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

BIENNIAL 12 ONLINE: CONSIDERATIONS ON MEDIATION
STRATEGIES IN PANDEMIC TIMES

Rittieli Quaiatto

PPGAV/UFRGS

Resumo: Este artigo propõe um estudo panorâmico sobre as estratégias de mediação utilizadas pela Bienal do Mercosul, em sua 12ª edição, para se manter ativa durante a pandemia do Coronavírus. Ao abordar as ações desenvolvidas pelo evento, tem-se como objetivo contribuir para pensar e discutir os modos de aproximação com o público, utilizados em exposições/eventos de arte contemporânea. Após o fechamento de diversos espaços culturais, faz-se necessário apontar as ações da Bienal 12 enquanto espaço que resiste durante esse período de isolamento social.

Palabras-chave: Arte Contemporânea; Bienal do Mercosul; Mediação Cultural; Pandemia; Isolamento Social.

Abstract: *This article proposes a panoramic study of the mediation strategies used by the Mercosul Biennial, in its 12th edition, to remain active during the Coronavirus pandemic. When approaching the actions taken by the event, the goal is to contribute to thinking and discussing the ways of approaching with the audience, used in contemporary art exhibitions / events. After the closing of various cultural spaces, is necessary to point the actions of the Biennial 12 as a space that resists during this period of social isolation.*

Keywords: *Contemporary Art; Mercosul Biennial; Cultural Mediation; Pandemic; Social isolation.*

Introdução

O ano de 2020 inicia com uma pandemia sem precedentes atravessando de forma brusca a história da humanidade. Governos são obrigados a decretar quarentenas e isolamento social na tentativa de evitar e/ou diminuir a contaminação. O mundo vê-se completamente atônito diante do surgimento de um vírus altamente contagioso e que rapidamente se espalha por todos os continentes. No Brasil, vive-se em um cenário que mistura incerteza e angústia evidenciadas por políticas públicas ineficientes, despreparadas e por vezes até irresponsáveis para lidar com a população nesse momento.

No mês de Março de 2020, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul declarou calamidade pública e decretou o fechamento geral dos serviços considerados não essenciais, desde o comércio, escolas até os espaços culturais para evitar aglomerações e contribuir para o distanciamento físico, buscando barrar a transmissão do vírus (DIHL, 2020, s/p). Devido às circunstâncias, salas de cinemas fechadas, exposições interrompidas, feiras de arte canceladas, eventos de música suspensos, museus, fundações, galerias, centros culturais e teatros são fechados temporariamente em todos os estados brasileiros e também no mundo.

A partir disso, os espaços culturais alteraram sua rotina e passam a buscar, de maneira ampla, continuar com atividades voltadas ao público de modo online. Também se empenham em alcançar diferentes públicos, procurando modificar a forma com que seus conteúdos são consumidos. Diante desse contexto, este artigo aborda as ações e estratégias voltadas ao público, utilizadas na 12ª edição da Bienal do Mercosul, a Bienal 12 Online¹, com objetivo de referen-

ciar e discutir a partir delas sobre o potencial da mediação em tempos de isolamento social.

Nesse sentido, considera-se a mediação cultural enquanto um canal de comunicação que se desenvolve a partir de um conjunto de estratégias, dentro e fora do espaço expositivo. Atualmente, para gerar uma demanda maior de visitantes, os espaços passaram a investir em diferentes propostas comunicacionais além do texto curatorial e das fichas técnicas. Nesse contexto, ganha espaço também o uso das redes sociais, os catálogos, folders, livros de artista, visitas guiadas, materiais educativos impressos, plataformas online para interação e atividades extras que contemplam as diferentes faixas etárias dos seus visitantes. A maior parte dessas estratégias ocorre no período da exposição, no espaço físico da mostra.

A Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul (FBAVM) se sobressai por investir na organização e curadoria de um amplo e sólido programa educativo. Ao longo de seus 25 anos de trajetória, é responsável por realizar diversas ações e atividades voltadas para os visitantes, formação de professores e mediadores. Assim, interessa saber como e a partir de que práticas esta instituição/evento se reinventou nesse período. Acredita-se que o compartilhamento desses projetos e estratégias pode contribuir para que outros locais (re) pense suas medidas de comunicação e aproximação com o público, bem como a promoção de seus acervos e coleções.

A metodologia do estudo, de caráter descritiva e exploratória, aborda as contribuições da instituição/evento para o processo de mediação no momento em que a sociedade encontra-se impossibilitada de realizar atividades que reúnam a comunidade, de maneira física, em espaços culturais e exposições de arte.

1 Os dados referentes às datas das ações e estratégias, utilizados pela Bienal 12, foram reunidos até o dia 20 de junho de 2020. Possivelmente, as informações sobre curti-

das, visualizações, números de seguidores, bem como as referências sobre projetos em processo sofrerão alterações após esta data.

O impacto do vírus no contexto cultural

A Organização Mundial da Saúde (OMS) (2020) emitiu, em janeiro deste ano, um alerta declarando a situação do Coronavírus como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional e assim, conforme o Regulamento Sanitário Internacional orientou, a nível global, o isolamento social para barrar a propagação da doença e conseguir tempo para que as nações desenvolvam pesquisas, analisem os casos e apresentem uma solução.

Com um nível de contaminação praticamente descontrolado em território nacional, as instituições culturais acataram as normas colocadas e fecharam suas dependências por tempo indeterminado. Passaram a se reinventar e pensar em novas estratégias para promover o acesso aos acervos, exposições e atividades realizadas.

A pandemia do novo coronavírus atingiu em cheio a indústria cultural brasileira, que, em grande parte, depende de plateias e aglomerações em espaços fechados, e que já arrastava uma crise por cortes orçamentários e falta de políticas públicas. O setor, que emprega cinco milhões de pessoas e movimenta 170 bilhões de reais por ano, de acordo com o extinto Ministério da Cultura, enfrenta o fechamento de aparelhos culturais, demissões e a fome de artistas que não têm como se manter [...]. (OLIVEIRA, 2020, s/p).

Pensando também no papel social atribuído às instituições culturais, esses espaços têm procurado reinventar suas práticas diárias e se adaptar ao momento. Para isso investem na criação de conteúdos diferenciados e nas práticas que podem suscitar novas reflexões sobre a arte, seus acervos e à cultura em geral e trabalham, sobretudo na ideia de transformar as plataformas digitais e redes sociais em novos espaços para discutir e fomentar a arte.

Fechadas ao público, as instituições concordaram com a necessidade de encontrar novas maneiras de cumprir sua missão, não podendo proporcionar a experiência da visita física. Diante dessa situação sem precedentes, assumiram o desafio multiplicando sua presença nas redes sociais e na mídia, propondo visitas virtuais, fornecendo acesso e informações digitais sobre suas coleções, além de cursos à distância e atividades pedagógicas. (DUPRAT, 2020, p. 2, tradução nossa)².

É válido ressaltar que os espaços culturais, até junho de 2020, continuam fechados; no entanto, diversos locais como academias e shoppings já se encontram em pleno funcionamento. Portanto, se o critério é a aglomeração de pessoas, é possível pensar que nos espaços de exposição é, de certo modo, mais fácil controlar o fluxo de visitantes, mesmo aplicando as normas de distanciamento e higiene nesses locais.

Diante disso, a escolha pela Bienal 12 se dá pelo fato da instituição ter decidido pelo encerramento das atividades *in loco*, mas insistido pelo não cancelamento da exposição de 2020.

Espaços Culturais e reformulações para acesso à arte

Em entrevista para a Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP)³, o professor Carlos Augusto Machado Calil,

2 Do original: Cerradas al público, las instituciones han coincidido en la necesidad de buscar nuevas formas de cumplir con su misión al no poder brindar la experiencia de la visita física. Ante esta situación inédita, han asumido el desafío multiplicando su presencia en las redes sociales y en los medios de comunicación, proponiendo visitas virtuales, proporcionando acceso e información digital sobre sus colecciones, además de cursos y actividades pedagógicas a distancia.

3 Entrevista concedida a Maria Eduarda Nogueira com o professor Carlos Augusto Machado Calil, pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, ECA-USP,

do Departamento de Cinema, Rádio e Televisão (CTR), comentou sobre os impactos da COVID-19 para a cultura.

O impacto será imenso, pois interrompe a produção, que gera a receita – ou o prestígio – que faz manter a atividade. Se a pandemia for longa, ela pode desabituar o público, o que traria consequências ainda piores. Há quem diga que nada será como antes, que haverá uma ruptura nos padrões de consumo cultural, por exemplo, na indústria de shows, que passará a evitar aglomerações.

(CALIL *in*: NOGUEIRA, 2020, s/p).

No contexto cultural, diante do atual panorama, coloca-se em evidência a necessidade de diálogos e ações colaborativas para a recuperação e o avanço da sociedade como um todo, assim como para a manutenção da saúde mental através da aproximação com a arte em suas diferentes formas, seja música, teatro, dança, literatura e as artes visuais. É importante ressaltar que diferentes espaços culturais priorizaram as relações com o público e investiram na atualização e criação de diferentes dinâmicas de aproximação, mantendo-se ativos desde o início da pandemia.

No caso da FBAVM, a instituição tem um histórico longo relacionado à priorização do público e investimento na formação de professores e mediadores. Foi criada em 1996 e constituiu-se como uma instituição privada e sem fins lucrativos com o intuito de promover projetos curatoriais e educativos no campo das Artes Visuais. Tornou-se referência no país por oportunizar o acesso à cultura para milhares de pessoas gratuitamente.

Teve sua primeira edição em 1997 na cidade de Porto Alegre, RS, Brasil. Sua trajetória transformou a cena cultural da cidade, mobi-

lizou diferentes públicos mesmo tendo os estudantes como público mais amplo. Ao longo de seus 23 anos foram realizadas 11 edições, totalizando mais de seis milhões de visitas. Assim, a Bienal do Mercosul se estabelece enquanto um dos mais importantes eventos da área, na América Latina.

Escolhe-se para esta análise o referido evento, devido a sua fundamental contribuição para com a sociedade e o âmbito cultural, pois, além de o evento ser completamente gratuito, a instituição também gera anualmente mais de mil empregos diretos e indiretos, oferece seminários, conversas com artistas, oficinas, curso para professores e formação para mediadores. É importante apontar que a FBAVM mantém-se com recursos obtidos através de patrocinadores privados e também por meio de leis de incentivo à cultura.

Bienal 12: espaço [online] de resistência

Ainda durante o lançamento do catálogo da 11ª Bienal, em junho de 2018, o presidente da FBAVM, Gilberto Schwartzmann, comunicou que já buscava pela curadora para 12ª edição do evento e anunciou também que a temática da mostra envolveria o universo feminino.

Em outubro do mesmo ano, foi anunciado que a argentina Andrea Giunta seria a responsável pela curadoria da 12ª edição da Bienal e que a exposição estava prevista para acontecer entre os meses de abril e julho de 2020. A curadora, escritora, professora e pesquisadora, Andrea Giunta convidou para compor a equipe curatorial Dorota Biczal e Fabiana Lopes como curadoras assistentes e Igor Simões como curador do programa educativo.

A Bienal deu início às atividades relativas à discussão da temática do evento a partir de duas oficinas, em agosto de 2018, e o Seminário Arte, feminismos e emancipação, em novembro

de 2018. Já em 2019, promoveu o Seminário Internacional Conta o Cânone: Arte, Feminismo(s) e Ativismos - séculos XVIII a XXI. Dentre as ações educativas desenvolvidas neste período, destacam-se a Câmara de professores, como primeira ação do projeto educativo da Bienal 12, ocorrida em setembro de 2019, e o Território Kehinde, proposta estabelecida através de debates e rodas de conversas presenciais para construção coletiva de conhecimentos. A última, foi realizada a partir de cinco encontros promovidos entre o mês de outubro e novembro de 2019, nas cidades gaúchas de Porto Alegre, Caxias do Sul e Pelotas.

Ambas as ações foram baseadas em reunir coletivamente as informações. Os encontros ocorreram com o intuito de deslocar perspectivas e engendrar aprendizados. Foram realizados de maneira presencial e os registros começaram a ser disponibilizados integralmente no canal do *Youtube* durante a pandemia. O primeiro vídeo do Território Kehinde foi publicado no dia 15 de abril de 2020.

No registro consta o encontro com a escritora Ana Maria Gonçalves, compartilhando o contexto de escrita e pesquisa de seu livro “Um Defeito de Cor”. Trata-se de um romance narrado pela protagonista, Kehinde, capturada com sua irmã e avó e enviadas ao Brasil em um navio negreiro. Durante a conversa foram discutidas, entre os participantes e também a partir de perguntas do público, algumas histórias não contadas sobre a escravidão no Brasil, sobre as rebeliões dos escravos, sobre a construção social que reverbera até os dias de hoje e sobre a introspecção dos negros em relação a sua própria história.

Os vídeos completos também se encontram disponíveis no site do evento, carregados a partir do *Youtube* e com recurso de acessibilidade para deficientes auditivos através de tradução para Libras.

Com o alastramento da pandemia do COVID-19, em março de 2020, Schwartsmann emitiu o comunicado de interrupção das atividades da Bienal por 30 dias. No mês seguinte, dia 15 de abril, a fundação anunciou o lançamento da Bienal 12 Online. Definida como uma plataforma em processo, o ambiente virtual da Bienal se estabeleceu a partir de quatro dispositivos: o site da mostra, a rede social *Facebook* (na qual tem 42.397 seguidores), a rede social *Instagram* (na qual tem 7910 seguidores) e a plataforma de vídeos *Youtube* (na qual tem 322 inscritos)⁴.

No dia 16 de abril foi inaugurado o evento em sua versão reformulada, totalmente online, com um site remodelado e o início da atualização mais frequente das redes virtuais utilizadas. Diante deste contexto, a Bienal passou a desenvolver algumas propostas digitais além de alimentar todas as plataformas diariamente com conteúdos de texto, vídeos, fotos, depoimentos, artigos e proposições para o público.

Sob o título ‘Feminino(s): visualidades, ações e afetos’, a exposição apresenta obras de 75 artistas a partir dos cinco pontos que norteiam o projeto curatorial: 1# Destaca a relevância da criatividade para friccionar limites e condicionamentos; 2# Centra-se nas propostas de artistas mulheres e de todas as sensibilidades não binárias, fluidas, não normativas. Sobretudo aquelas que se expressam em sua oposição às mais diversas formas da violência; 3# Expande-se com as propostas de artistas sócios ou aliados, que compartilham o desejo de uma ordem social menos opressiva e discriminatória em termos de gênero; 4# Enriquece-se com a cria-

4 Os dados referentes ao número de seguidores e inscritos nas redes sociais da Bienal foram reunidos até o dia 20 de junho de 2020. Possivelmente, as informações sobre curtidas, visualizações, compartilhamentos, bem como as referências sobre projetos em processo sofrerão alterações após esta data.

ção daqueles que trabalham com materiais e técnicas tradicionalmente atribuídos às artes do feminino; e, 5# Aspira a compartilhar o exercício coletivo de inventar novas formas de fazer, dizer, pensar e criar.

Bienal 12: Estratégias e ações de afeto

Não é possível afirmar que as propostas foram desenvolvidas especificamente para o período da pandemia, porém é viável indicar, dentro do levantamento cronológico das atividades, as que foram realizadas após a adaptação do evento para modo online.

Neste contexto, apresentam-se as ações da Bienal que foram criadas e/ou adaptadas para o período da pandemia, evidenciando os períodos nos quais foram realizadas com o intuito de salientar o programa geral para que seja possível perceber a atualização e adaptação após o fechamento dos espaços de exposição e interrupção das atividades presenciais da mostra. Considera-se de fundamental importância o engajamento do evento em criar momentos de troca e construção coletiva, mesmo que em ambiente virtual. Com propostas desta magnitude, que consideram as diferentes vozes e suas necessidades específicas em relação à arte, e se realiza um evento com maior qualidade no campo da cultura.

Posto isto, algumas propostas destacam-se por respeitar e ouvir as vivências dos professores, educadores não formais, agentes do sistema da arte, mediadores e dos diferentes públicos envolvidos, bem como por instigar e provocar o público através de diferentes atividades. São elas:

- o projeto **Memória Bienal**⁵, que teve como

5 Lançado em outubro de 2019, o projeto encontra-se em andamento e proporciona que o público seja participante ativo e contribua para construir uma memória coletiva em relação à história da Bienal. O público é convidado a enviar

objetivo convidar o público a recordar histórias e experiências que tiveram ao longo das edições do evento e compartilhar nas redes;

- o programa **12 Exercícios Coletivos de Dissenso e a Formação de mediadores**⁶, desenvolvido como curso de formação para mediadores – as vagas para participar do projeto foram oferecidas aos professores, alunos de Artes Visuais e áreas afins, bem como para o público em geral e preenchidas de acordo com um edital⁷;

- a série dos Vídeos Depoimentos⁸ com o intuito de aproximar a comunidade entre si e dos artistas do evento, a partir do compartilhamento de mensagens de apoio à comunidade – os artistas também discorrem sobre produção durante a pandemia e da obra com a qual estão participando da Bienal.

É possível verificar que o canal da Bienal na plataforma do *Youtube* foi atualizado depois do decreto da pandemia. O primeiro vídeo relativo à 12ª edição foi um vídeo desta série, inaugurando a proposta e demonstrando a preocupação da organização do evento em disponibilizar mais um meio de acesso ao público.

- o **Programa de LIVES**⁹ incluiu cinco encon-

vídeos, relatos, fotografias e diferentes tipos de registros para a fundação através do e-mail do educativo. Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/post/mem%-C3%B3ria-bienal-compartilhar-saberes-construir-juntos>.

6 O programa aconteceu entre os meses de fevereiro e março de 2020, no qual 120 inscritos debateram sobre arte, cultura, educação, feminismo e a trajetória de artistas importantes para a exposição. A partir do curso, dos 120 participantes, 60 foram selecionados de acordo com os critérios do programa educativo para desempenharem a função de mediadores na mostra, sob regime de estágio.

7 O edital encontra-se disponível em: <https://is.gd/Do8bnY>.
8 Os primeiros Vídeos Depoimentos foram publicados no dia 24 de março, após o decreto para isolamento social, o programa da Bienal enfatizou a necessidade do “afeto”. Nesta mesma proposta, também foram convidados integrantes da equipe do evento para relatar suas experiências e dividir palavras de conforto ao público.

9 O programa foi iniciado no dia 28 de maio de 2020. Além do Instagram, as LIVES também são disponibilizadas

tros para bate-papos com artistas, curadores e educadores, para debater questões relacionadas à arte e à educação inseridas no contexto do Coronavírus. Destaca-se por permitir, através de transmissões ao vivo de áudio e vídeo na internet, que o público acesse em tempo real ao evento referido. Neste caso foram realizadas no *Instagram*, onde a plataforma permite que os usuários comentem, curtam, façam perguntas e acompanhem a interação dos demais espectadores.

– o **Laboratório Coletivo Bienal 12**¹⁰ propõe, enquanto ação digital, a criação de materiais pedagógicos em tempos de isolamento. De maneira sensível, esta proposta tem o objetivo de pensar estratégias apropriadas para se aproximar do público a partir da criação de materiais voltados para professores. Buscando avaliar as necessidades dos educadores propondo um espaço de escuta e troca de experiências antes e durante a pandemia, relacionadas ao tema central da Bienal 12. Conforme Igor Simões, os encontros partiram de questionamentos como: “O que esse material precisa agora? Que elementos não se pode abrir mão? Como trazer as diferentes dimensões de pensamento de uma mostra em tempos de isolamento social?”. Assim propõe o curador educativo, o evento pode reverberar para além do seu tempo de exposição. (SIMÕES, 2020, s/p).

– a **Rede Bienal 12: Arte e Docência** é uma plataforma criada para estabelecer, trocas e encontros com a mostra. Destaca-se por ser desti-

nada exclusivamente à comunidade de professores e educadores, em seus diferentes níveis de ensino. A proposta é que os professores realizem suas inscrições pelo formulário disponibilizado online e receba a cada dia materiais produzidos pelo programa para auxiliar nos exercícios e práticas diários. O material é composto por vídeos, palestras, textos e atividades. Este projeto encontra-se em andamento, realizado por meio de chamada pública e disponibilizado a todos os educadores, de qualquer região¹¹.

– as **Proposições** fazem parte do projeto educativo durante a pandemia¹². Com o objetivo de instigar o público a pensar a partir de 12 proposições e compartilhar suas reflexões nas redes. São elas: **#01** Mulheres na Arte (Quantas artistas mulheres você conhece?); **#02** Essencialismo (“Não se nasce mulher, torna-se”); **#03** Natureza e Mundo Contemporâneo (Uma das pautas mais urgentes da vida no século XXI); **#04** Artistas Trans (Como seria pensar a presença de artistas trans na arte brasileira?); **#05** Representação e Representatividade (Essa Bienal te representa?); **#06** Mulheres e Curadoria (Selecione cinco trabalhos de artistas mulheres); **#07** Tramas, Tecidos, Fissuras (Costuras, bordados e alinhavos como voz artística); **#08** Fio (*What is your relationship with hair?*); **#09** Colonialismo (Como a arte contemporânea pode criar espaços para discutir essa herança colonial?); **#10** Imigrantes (O alfabeto como crítica à política discriminatória de imigração?); **#11** Agrupamentos e Vida Democrática (Como seria sua bandeira, borda-

no Youtube, em formato de vídeo e permanecem salvas possibilitando o acesso para quem não viu ou para quem gostaria de rever.

10 Inaugurado do mês de junho de 2020, a proposta se dá a partir de cinco encontros virtuais entre a Câmara de Professores, educadores convidados e representantes de núcleos das instituições que receberiam a Bienal. O lançamento deste material está previsto para o mês de julho de 2020 e será disponibilizado para professores de diferentes níveis de ensino.

11 A ação teve início no mês de junho de 2020 e encontra-se aberta para cadastro pelo link: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScnrYIT-VOXwpS5qOn6lAPBRhb--zN-62CSg-iehUhQyBxuqDQ/viewform>.

12 As proposições começaram em maio de 2020. A ação continua sendo desenvolvida e o público foi convidado a compartilhar conteúdos nas redes sociais utilizando as hashtags #educativobienal e marcando a @bienalmercosul nos ambientes virtuais.

do, cartaz ou adesivo?); e, #12 Violências contra Mulheres (Como obras podem contribuir para debatermos o assunto?).

Estas proposições fazem parte de uma das estratégias mais interessantes desta edição, pois atuam simulando possíveis discussões que os visitantes teriam com os mediadores durante a exposição física. Pode-se dizer que as questões abordadas por esta ação contemplariam diferentes públicos, de diferentes faixas etárias e etnias, levantariam muitas discussões pertinentes e dúvidas também. Mesmo a partir das suas casas, é provável que no público reverbere pensamentos e reflexões críticas que façam com que ele procure por mais conteúdo relacionado ao tema desta edição.

Bienal 12 e suas estratégias: relações possíveis

No campo das Artes Visuais, mesmo antes da pandemia e do isolamento social, algumas estratégias utilizando as tecnologias digitais, já estavam sendo utilizadas para promover a mediação entre o público e o espaço cultural. As exposições virtuais, por exemplo, estavam sendo amplamente desenvolvidas como uma opção para contemplar novos públicos, visando uma experiência de visitação sem precisar estar presente no espaço físico da mostra. O uso das redes sociais também estava eminente, tanto para desenvolver publicidade quanto para promover diferentes atividades com o público.

Em relação à experiência e práticas virtuais, a presidente do comitê brasileiro do Conselho Internacional de Museus (ICOM), Renata Motta (2020) aponta que “o virtual nunca substituirá a experiência da visita presencial, em que ativamos nossos sentidos diante da obra material” (MOTTA in TREMEL, 2020, s/p). Logo, aponta-se que a Bienal 12 não desenvolveu estratégias inéditas ao utilizar o meio virtual e as redes sociais, no entanto criou ações e conteúdos com critério

e conhecimento para promover o evento a partir do uso destes dispositivos, proporcionando diferentes experiências ao público. Se antes da pandemia as estratégias no meio virtual eram uma possibilidade de expandir as relações entre o público, as exposições e espaços expositivos, com a necessidade do isolamento social essas propostas podem ser consideradas o único meio para manter vivo esse contato.

Os dados apresentados neste artigo foram levantados a partir da análise das redes sociais *Instagram* e *Facebook*, do site e também através da plataforma *Youtube* do evento. Assim, foi possível entender as ações e as proposições do evento e também perceber algumas estratégias para distribuição das informações sobre Bienal 12 com o objetivo de movimentar os quatro ambientes virtuais.

Neste ponto é válido pensar a partir da postura da Bienal em apresentar qualidade e fluxo contínuo em suas publicações online. As propostas foram embasadas a partir de referências teóricas e também da contribuição dos agentes e colaboradores ouvidos. Em meio ao acúmulo de postagens com registros fotográficos para tratar dos acervos, o evento em questão apresentou, a partir de diferentes linguagens, suas propostas de mediação e comunicação para os públicos.

Faz-se necessário apontar que o momento torna-se frágil para a cultura tanto no sentido de interrupção de calendários de atividades bem como da saturação de informação por meio das plataformas de comunicação das instituições que resistem em meio à pandemia e mantêm suas atividades.

O maior desafio para o mundo da arte será se reinventar sob as novas condições. Não sabemos como a realidade será configurada após a pandemia, embora intuíamos que ela deixará consequências importantes. E

embora essa pandemia seja nova, não é a necessidade de reinvenção no campo da arte, que é finalmente um universo dinâmico e sempre em expansão. A revisão de seus parâmetros é uma constante na história. Ou, podemos dizer, é a história deles. A história da arte é a história de suas múltiplas mutações. (DUPRAT, 2020, p. 4, tradução nossa)¹³.

A curadoria do evento não se mostrou satisfeita apenas em utilizar as redes sociais, mas adaptou seu site e atualizou sua página no *Youtube*. As informações foram divididas em cada plataforma e a organização do evento deteve-se a propagar diferentes ações, alimentando os quatro locais virtuais conforme o andamento e desenvolvimento de suas atividades.

Também é importante ressaltar que a instituição, através das figuras de seu presidente e colaboradores, posicionou-se perante a situação de isolamento e afirmou a importância de interromper as atividades no momento exigido pelas autoridades sanitárias e de saúde. A fundação adaptou-se rapidamente às medidas de segurança e ainda assim conseguiu ofertar as experiências difundidas pela Bienal, de maneira virtual.

É possível refletir que esse engajamento pode, futuramente, fazer com que a população torne-se mais ativa junto ao campo da cultura, pois durante o isolamento a Bienal 12 se propôs a alcançar um público mais amplo e possivelmente atingiu, inclusive, seu não público.

É possível que o público, ao conhecer melhor e se envolver nos aspectos propostos pelo universo do evento, não se sinta restringido a basear sua experiência apenas através da visitação no ambiente físico, e perceba que existe a possibilidade de obter acesso às exposições de arte e outros eventos culturais sem que precisar deslocar-se até as instituições.

A Bienal 12 continua em processo, através de sua edição online e permanece alcançando diferentes públicos, em suas casas, através de suas plataformas online. É perceptível que há muita interação do público, pois nas plataformas do evento somam-se milhares de visualizações e curtidas e centenas de compartilhamentos, o que indica uma postura bastante ativa do público junto ao evento.

Destaca-se também o interesse na formação dos professores e no apoio direcionado aos educadores neste momento sensível com a criação e compartilhamento de materiais específicos para a sala de aula. Fez-se necessário apresentar as estratégias desenvolvidas pelo evento para que também se pudesse, talvez, alcançar outras instituições que no momento podem se encontrar inertes e sem ideias em relação ao que podem realizar para promover seus acervos e atividades.

Considerações

As instituições encontram-se preocupadas com o rumo das questões culturais e precisam de apoio para encontrar maneiras de continuar em contato com seus públicos e ampliar seu repertório de ações e para isso podem fazer uso de diferentes dispositivos, como as redes sociais e as plataformas apresentadas aqui. Ao longo deste estudo, verificou-se que é possível desenvolver atividades remotas e possibilitar acesso às exposições e acervos ao público mesmo sem reabrir o espaço físico das instituições culturais, no momento – sobretudo

13 Do original: El mayor desafío para el mundo del arte será reinventarse bajo las nuevas condiciones. No sabemos cómo quedará configurada la realidad después de la pandemia, aunque intuimos que dejará secuelas importantes. Y si bien esta pandemia es nueva, no lo es la necesidad de reinención en el campo del arte, que es finalmente un universo dinámico y en eterna expansión. La revisión de sus parámetros es una constante en la historia. O, podemos decir, es su historia. La historia del arte es la historia de sus múltiples mutaciones.

do no que diz respeito ao uso das redes sociais e plataformas digitais para tal estratégia.

É difícil qualificar precisamente a experiência do público nestes eventos, porém, através de parâmetros de interação das redes virtuais, como compartilhamentos, curtidas e comentários, é possível perceber o alcance do programa apresentado.

A Bienal 12 mostrou-se capaz de ampliar o processo de experimentação e fruição da arte também em modo remoto. E, com esta edição, deixa um campo aberto de estudo sobre suas estratégias que permitiram adaptar um imenso evento para ambiente virtual, evitando o cancelamento de uma trajetória que é marco tanto para a região Sul, como para o país.

Espera-se que essa revisão panorâmica contribua para que outros espaços consigam se reinventar sob as novas condições desse período, utilizando a Bienal 12 como referência para adaptar, ampliar e criar suas próprias estratégias.

Referências

BIENAL DO MERCOSUL. Câmara de professores. Evento divulgado pela rede social Facebook, realizado em 14/09/2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/events/516033939147785/>. Acesso em: maio, 2020.

____. **Canal na plataforma de vídeos Youtube.** Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCLqpHWpHc-su92m4BaG8_Wg/videos. Acesso em: maio, 2020.

____. **Oficina atravessamentos do corpo: DIÁLOGOS COM MARY EVANS.** Evento realizado em 08/08/2018. Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/events/oficina-atravesamentos-do-corpo-dialogos-com-mary-evans>. Acesso em: jun, 2020.

____. **Oficina de bonecas resistência.** Evento

realizado em 08/08/2018. Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/events/oficina-de-bonecas-resistencia>. Acesso em: jun, 2020.

____. **Rede social Facebook.** Disponível em: <https://www.facebook.com/bienalmercosul>.

____. **Rede social Instagram.** Disponível em: <https://www.instagram.com/bienalmercosul>. Acesso em: maio, 2020.

____. **Seminário arte, feminismos e emancipação.** Evento realizado em 06/11/2018. Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/post/semin%C3%A1rio-arte-feminismos-e-emancipa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: jun, 2020.

____. **Site.** Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/>. Acesso em: maio, 2020.

____. **Teaser Bienal 12 Online.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5B-zKBuKiXM>. Acesso em: maio, 2020.

____. **Território kehinde.** Evento realizado entre Outubro e Novembro de 2019. Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/post/territ%C3%B3rio-kehinde>. Acesso em: jun, 2020.

____. **Território kehinde com Ana Maria Gonçalves.** Primeiro vídeo sobre a ação Território Kehinde, publicado no YouTube em 15/04/2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GNHzExhF_7g&t=15s&ab_channel=Bienal-doMercosul. Acesso em: jun, 2020.

CALIL, Carlos Augusto. **Entre viés ideológico e pandemia: cultura no Brasil enfrenta mais um desafio.** [Entrevista concedida a] Maria Eduarda Nogueira. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, ECA-USP. Publicação online em 02 de abril de 2020. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/noticias/entre-vi-s-ideol-gico-e-pandemia-cultura-no-brasil-enfrenta-mais-um-desafio-0>. Acesso em: jun., 2020.

DIHL, Bibiana. **Marchezan decreta calamidade pública e prorroga medidas de restrição em Porto Alegre até 30 de abril.** GAÚCHA ZH, publicada dia 01/04/2020. Dispo-

nível em: < <https://gauchazh.clicrbs.com.br/coronavirus-servico/noticia/2020/04/marchezan-decreta-calamidade-publica-e-prorroga-medidas-de-restricao-em-porto-alegre-ate-30-de-abril-ck8he6lt300g201o54batciu8.html>>. Acesso em: maio, 2020.

DUPRAT, Andrés. **Museos y pandemia**. In *Question/Cuestión*, 1(mayo), e299. (2020). ISSN 1669-6581. Disponível em: <<http://www.perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/5977>>. Acesso em: jun, 2020.

HOLANDA, Neto; LIMA, Valesca. **Movimentos e ações político-culturais do Brasil em tempos de pandemia do Covid-19**. In: *Interface: a journal for and about social movements Sharing stories of struggles: Mayday 2020*. ISSN 2009-2431. Disponível em: < <http://mural.maynoothuniversity.ie/12876/>>. Acesso em: jun., 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Painel Coronavírus (COVID - 19)**. 2020. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: jun., 2020.

MOTTA, Renata. **Museus devem estar entre os primeiros espaços culturais a reabrir no Brasil**. [Entrevista concedida a] Sofia Tremel. *Revista Versatille*. Publicação online em 28 de maio de 2020. Disponível em: <<https://versatille.com/museus-devem-estar-entre-os-primeiros-espacos-culturais-a-reabrir-no-brasil/>>. Acesso em: jun, 2020.

OLIVEIRA, Joana. **Pandemia gera “cataclisma” na cultura, e artistas passam fome em meio à falta de políticas do Governo**. *Jornal El País*. São Paulo. 30 MAY 2020-09:30 BRT. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/cultura/2020-05-30/pandemia-gera-cataclisma-na-cultura-e-artistas-passam-fome-em-meio-a-falta-de-politicas-do-governo.html>>. Acesso em: jun., 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)**. Disponível em: <<https://>

www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>. Acesso em: jun., 2020.

QUAIATTO, Rittieli D'Ávila. **Do Espaço Expositivo à Mediação em Arte e Tecnologia**: estudo de caso do FACTORS. Dissertação (mestrado – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria 2019. 146 p. Disponível em: < <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19302>>. Acesso em: maio, 2020.

SIMÕES, Igor. **Laboratório Coletivo Bial 12**: material educativo em tempos de isolamento. Página online da Fundação Bial de Artes Visuais do Mercosul. Publicado em 1 de jun. de 2020. Disponível em: <<http://www.fundacao-bial.art.br/post/laborat%C3%B3rio-coletivo-bial-12-material-educativo-em-tempos-de-isolamento>>. Acesso em: jun., 2020.

SCHWARTSMANN, Gilberto. **Anúncio sobre interrupção das atividades da 12ª Bial**. Disponível em: <<http://www.fundacaobial.art.br/post/comunicado-importante>>. Acesso em: maio, 2020.

Rittieli Quaiatto

Curadora Assistente na Moblanc Galeria de Arte. Doutoranda em Artes Visuais, na linha de pesquisa Relações Sistêmicas da Arte, pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - PPGAV/UFRGS (2020-2024). Mestre em Artes Visuais, área de concentração Arte Contemporânea, na linha de Arte e Tecnologia, pelo programa de Pós-graduação em Artes Visuais - PPGART/UFSM (2017/2019), onde foi bolsista CAPES (2017/2019). Especialista em Design de Superfície pela Universidade Federal de Santa Maria (2015). Bacharel em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (2014).

PROCESSOS EDUCACIONAIS NOS MUSEUS DE ARTE CONTEMPORÂNEA: DA MEDIAÇÃO CULTURAL À PRÁTICA ARTÍSTICA

*EDUCATIONAL PROCESSES IN CONTEMPORARY ART MUSEUMS: FROM
CULTURAL MEDIATION TO ARTISTIC PRACTICE*

Elisa de Noronha Nascimento

CITCEM/FBAUP

Louise Palma

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Resumo: Este artigo apresenta-se como um contributo para a reflexão sobre processos educacionais nos museus de arte contemporânea. Para tanto, discorre-se sobre alguns contextos e conceitos que emergem com os movimentos democráticos no âmbito dos museus e com a mudança de foco da prática artística – e também curatorial –, movida pela Viragem Educacional. Analisa-se ainda a obra do artista colombiano Nicolás Paris no sentido de tornar mais complexo o entendimento sobre as conexões entre educação e arte e os processos educacionais que podem existir em tais instituições.

Palabras-chave: artista-educador, Viragem Educacional, Novo Institucionalismo, Nicolás Paris.

Abstract: *This article presents itself as a contribution to the reflection on educational processes in contemporary art museums. To this end, it discusses some contexts and concepts that emerge with democratic movements in the context of museums and with the change in focus of artistic practice - and also curatorial practice - driven by the Educational Turn. The work of Colombian artist Nicolás Paris is also analyzed in the sense of making the understanding about the connections between education and art and the educational processes that may exist in such institutions more complex.*

Keywords: *artist-educator, Educational Turn, New Institutionalism, Nicolás Paris.*

A mediação cultural nos museus e centros de arte contemporânea: contextos e conceito

A década de 1960 pode ser considerada um divisor de águas no *mundo dos museus*. Não somente pelos desafios suscitados pelas novas realidades políticas, governamentais, sociais, artísticas e culturais que se consolidaram a partir de então, como também por uma crescente atitude crítica do museu sobre si mesmo, por um crescente (auto)questionamento sobre os seus limites, papéis, públicos e objetos, o que contribuiu para gerar uma certa *crise existencial* institucional (CAMERON, 1971). Esta crise serviu como ponto de partida para movimentos democráticos no âmbito dos museus. Assim, reformas educacionais em busca da revisão da função social dos museus e de suas exposições foram implementadas nas democracias ocidentais entre 1960 e 1980. Como exemplo, os museus expandiram-se para as periferias urbanas na tentativa de promover experiências que valorizassem sua existência na sociedade – principalmente no que diz respeito ao teor pedagógico e à intensificação das suas relações com o público (MENDONÇA, 2010).

O teor educacional nos museus passou a ser repensado de maneira consistente entre as décadas de 1980 e 1990, quando:

o pensamento de conscientização, que transformaria o homem-objeto da sociedade de consumo em sujeito apto a relações ativas e reflexivas, começou a ganhar espaço e a se fortalecer porque os museus notavam que se deveriam adaptar às produções que estavam sendo realizadas, bem como às novas relações que se estabeleciam com seu público. (MENDONÇA, 2010, p. 44)

Ao mesmo tempo, as transformações ocorridas na produção artística contemporânea – materiais e processos – não só tensionaram conceitos e práticas que fundamentaram e justificaram

os museus de arte ao longo da sua existência – arte, artista, público, originalidade, autoria, autenticidade, permanência, visualidade, modos de expor e conservar – (NASCIMENTO, 2017), como também fizeram estas instituições perceberem a heterogeneidade do seu público através da proposição de situações poéticas que o convidavam a uma atitude mais reflexiva e participativa. A mediação cultural surge como resultado desse (auto) questionamento dos museus sobre o seu papel na sociedade, como uma espécie de ferramenta para torná-lo um espaço cada vez mais acessível e democrático (FREITAS, 2018).

Procedente do latim *mediatione*, o termo “mediação” designa a atividade de estar entre dois polos, estabelecendo a ligação entre eles (ZIELINSKI, 1999, p. 94). Sendo assim, a mediação cultural traz a ideia de uma atividade que age entre público e a atividade cultural em questão, ora facilitando a compreensão de uma obra, ora iniciando pessoas na prática efetiva desta atividade. Desta forma, “aquele que exerce atividades de aproximação entre indivíduos ou grupos de indivíduos e as obras de cultura” é um mediador cultural (COELHO, 1997, pp. 247-248).

Porém, como aponta Rafael Silveira a maneira como esse acercamento é feito pode ser vista sob dois pontos de vista distintos: o mediador como ponte e o mediador como fluxo. No primeiro caso, este profissional cria “caminhos retilíneos, unívocos, sem a possibilidade de bifurcação” (SILVEIRA, 2012, p. 134). Através do seu conhecimento acerca do assunto, ele serve como um facilitador no entendimento da obra, sem improvisos, interferindo e direcionando a forma como a obra de arte chega ao conhecimento do público (JOHANN & RORATTO, 2011). Aqui, pode-se dizer que a mediação se limita à transmissão de conhecimento e à reprodução de discursos, estratégias largamente utilizadas pela museologia tradicional.

No segundo caso, o mediador deixa fluir as potências de criação através de fluxos multidirecionais e caóticos, afetando o público, mas deixando-se também afetar por ele (SILVEIRA, 2012). Sendo assim, ele não dá respostas, mas estimula o pensamento, a imaginação e a criação, gerando conexões sem pretensão de dizer a “verdade” sobre a obra durante a experiência de vê-la com os próprios olhos. O mediador deve ser, então, “menos a pessoa que transmite conteúdos acabados e mais alguém que estimule o público a estabelecer algumas relações de seu próprio modo” (COCCHIARALE, 2006, p. 15). Neste caso, trata-se de uma dinâmica mais horizontal, cujas práticas tendem a ser descentralizadas da figura daquele que media.

Levando-se em conta o conceito e a prática da mediação cultural como “fruto tanto de um reposicionamento do papel das instituições museológicas - nos compromissos sociais assumidos, como da identificação do museu enquanto espaço democrático” (FREITAS, 2018, p. 2), entende-se que mediar vai além do estar entre a obra e o sujeito. Por um lado, a tarefa é entendida “como um esforço hermenêutico dos sujeitos na relação entre a obra e o contexto da significação”, num trabalho coletivo de debate e compreensão que acontece numa situação criada para querer “entender a obra” (JOHANN & RORATTO, 2011). Já por outro, o termo “parece estar aberto o suficiente para permitir uma variedade mais ampla de modos de abordar trocas entre arte, instituições e o mundo exterior” (LIND, 2011, p. 103, tradução nossa).

Modos de mediar a arte contemporânea

Para Fernando Cocchiari (2006), “uma das práticas mais generalizadas do mundo institucional das artes, compreendendo aí o chamado grande público, é a necessidade de mediação pela palavra, para a produção de sentido”. Des-

ta forma, o que está em questão é a explicação verbal de obras reais e concretas como meio de construção de significado sobre elas. Vanessa Freitas (2018) destaca, no entanto, que o uso da oralidade e do diálogo como recursos de mediar a arte pode guardar armadilhas, uma vez que a mediação deve levar em conta a diversidade de interpretações e culturais e afastar-se da simples transmissão de conteúdo no processo de aprendizagem.

Sob ponto de vista curatorial, Maria Lind (2011) ressalta a necessidade de pensar em novas formas de mediação da arte contemporânea em detrimento do “excesso de didatismo”. Para a autora, curadores e artistas contemporâneos tem de pensar como e para quem querem comunicar arte, fazendo com que ela saia dos círculos profissionais e ganhe força em outros setores sociais. Desta forma, a renovação necessária na mediação tem a ver com a abertura de espaço para intercâmbios de outros tipos e para a arte usar todo o seu potencial.

Desta forma, ainda que, por parte do público, a mediação seja considerada fundamental para conectá-lo com a obra de arte, deve-se ter em conta que esta prática é pensada, desenvolvida e aplicada pelas instituições, artistas e curadores e, por isso, pode carregar intenções políticas e sociais, além de ter significados diferentes de acordo com a cultura que estamos a abordar (HOFF, 2013).

A perspectiva de mediação como tradução e aproximação à arte, por exemplo, traz consigo a questão da urgência do acesso democrático aos bens patrimoniais, principalmente quando se trata de instituições públicas (COUTINHO & LIA, 2018, p. 146). Tal acesso pode ser visto ainda como uma tentativa de tornar a pirâmide social menos vertical, aumentando o contato entre seus vários setores e a circulação de pessoas e bens culturais (MENDONÇA, 2010). Neste sentido, a mediação na

arte contemporânea seria uma forma de tornar a linguagem artística mais inteligível.

De acordo com Carmen Mörsch (2016), quatro discursos de mediação nos museus fazem a ligação entre público e arte. Dominantes na perspectiva institucional, os discursos afirmativo e reprodutivo se baseiam em atividades comumente praticadas nos museus, mas voltadas para visitantes distintos. No primeiro caso, a arte é entendida como um campo especializado que se refere a um público expert e motivado, conectado com o conteúdo através de palestras e atividades relacionadas, organizadas por especialistas. No segundo caso, trata-se de um público que não conhece arte, não vai ao museu por vontade própria, e precisa ser estimulado através de atividades organizadas por pessoas com experiência em pedagogia.

Já no discurso desconstrutivo, a mediação e a educação têm como objetivo desenvolver o olhar crítico do espectador. Por entender o museu como um produtor de exclusão e construtor de verdade, e perceber que a arte tem um potencial desconstrutivo inerente, este discurso desenvolve práticas a partir da arte, seja através de visitas ou de intervenções nas exposições feitas por e/ou com artistas e educadores/mediadores.

Por último, no discurso transformador “a mediação e a educação em museus assumem a tarefa de expandir a instituição expositiva e constituí-la politicamente como um agente de mudança social” (MÖRSCH, 2016, p. 4). Neste caso, as instituições museológicas são vistas como organizações modificáveis, passíveis ao questionamento sobre a hierarquia entre curadoria e mediação/educação. Assim, mediadores e público “não apenas trabalham juntos para desvelar os mecanismos institucionais, como também para remodelá-los e expandi-los” (MÖRSCH, 2016, p. 5).

Na prática, as várias versões desses discursos operam simultaneamente nos museus. Po-

rém, enquanto é possível identificar elementos afirmativos ou reprodutivos nas práticas des-constructiva ou transformadora, o contrário não acontece. “E não se pode negar a regra de que a tensão entre a educação/mediação e a instituição aumenta quando os discursos desconstrutivos e transformadores ganham preponderância” (MÖRSCH, 2016, p. 5).

A Viragem Educacional

A partir da segunda metade da década de 1990, práticas artísticas e curatoriais foram reorientadas com base num novo paradigma que surge paralelamente aos processos de *reflexividade* e *reinvenção* empreendidos pelos museus (NASCIMENTO, 2017). Em outras palavras, a chamada Viragem Educacional estimulou a emergência de novos formatos, métodos, programas, modelos, termos, processos e procedimentos de natureza educacional ao propor uma alteração de foco da prática e do pensamento artístico e curatorial contemporâneos. “Artistas, primeiro, e, na sequência, curadores, promoveram uma espécie de retorno à educação tomando-lhe emprestado processos, ferramentas, características, discursos e contextos” (HOFF, 2014, p. 97).

Como destacam O’Neill e Wilson (2010), a Viragem Educacional não é a simples adoção da educação como tema cada vez mais frequente pelos projetos curatoriais, mas a afirmação da práxis educacional na atividade curatorial. Monica Hoff também aponta para o engajamento dos artistas e curadores, que vai além de tomar emprestado formatos educacionais, “alterando não apenas a ‘cara’ de seus projetos ou se valendo da educação como um tema, mas estruturando-os conceitualmente como peças híbridas que respondem tanto a demandas do campo da arte, como a expectativas do campo da educação” (HOFF, 2014, p. 98). Assim, além de moldar processos de criação, a Viragem Educacional também incentivou

a auto-organização e a colaboração nos espaços museológicos (LÁZÁR, 200-?).

Nota-se que a Viragem Educacional tem as suas origens na década de 1960, com o objetivo assumido por algumas instituições de revolucionar a prática educativa e museológica (PRINGLE, 2011). No entanto, consolida-se num contexto de novas propostas de organização estrutural e programática das instituições públicas dedicadas à arte contemporânea, a partir de meados dos anos 1990. Uma dessas propostas é o Novo Institucionalismo (EKEBERG, 2003), entendido como um conceito que corresponde à definição de formas alternativas de atividades institucionais oriundas da colaboração entre as instâncias curatorial, educativa e administrativa das instituições que acentuou o papel educativo e a responsabilidade das instituições (LÁZÁR, 200-?).

De acordo com Hoff, e entre as mudanças impulsionadas pela Viragem Educacional, destaca-se aqui o papel do artista

tanto para gerar processos educacionais experimentais no campo da arte como para interferir através da sua prática como 'produtor cultural' na rede estabelecida e fortemente regulada da educação institucional -, assim como a sua posição como um modelo de educador ou pesquisador da educação. (HOFF, 2014, p. 111)

Pode-se dizer que, a partir daí, entende-se que:

a mediação pode ser uma instância intrínseca ao próprio processo artístico que se efetiva através de ações mediadas pelas e nas próprias obras. A virada educacional que se proclama desde este campo convoca artistas e público a refletir sobre a necessidade de mediação que se impôs ao campo da arte nas últimas décadas. (COUTINHO & LIA, 2018, p.147)

Assim, olha-se para a medição para além da função centralizada no serviço educativo e das

práticas que utilizam a oralidade e o diálogo em seu processo, destacando-se a mediação descentralizada como conceito e prática possível a partir da Viragem Educacional. Entendida como um elemento inerente à instituição, a mediação descentralizada não só amplia as práticas museológicas como expande as responsabilidades relacionadas com a educação entre os vários atores museológicos (FREITAS, 2018).

O artista-educador

Neste contexto em que novos atores podem contribuir na fundamentação de práticas educacionais que promovam a reflexão e a democracia no espaço do museu, o artista-educador surge como agente dos processos de mediação (FREITAS, 2018).

É importante ter em conta que o conceito de artista-educador não é algo definido, resultando numa utilização difusa do termo, porque este pode se referir não só à perspectiva artística que diz respeito à fusão da figura do artista na do educador e que é explorada neste artigo mas também à perspectiva educacional que faz a fusão contrária, da figura do educador na do artista.

Rafael Silveira (2016, p. 136) chama de artista-educador “aquele [mediador] que concebe e efetua uma poética da educação”. Para Velasquez Y Castro e Zechinato, a característica e função do artista educador – sem o hífen – varia:

pode ser ele o artista que leciona ou abre seu ateliê a fim de compartilhar com o outro; também pode ser aquele inserido em oficinas de arte, que compreende a técnica e trabalha como educador artístico a partir dela, ou o artista que se vincula às instituições universitárias. (Velasquez Y Castro & Zechinato, 2015, p. 670)

Já Emily Pringle (2011) centra sua investigação na equipa de *artist-educadors* que atua no de-

partamento de interpretação e educação da Tate Modern, pensando os processos educativos como formas de investigação e criação de sentidos.

De acordo com Julia Rocha Pinto (2015), “a entrada dos artistas no campo dos museus apresenta propostas que seguem processos análogos à produção artística, como por exemplo, os processos de investigação”. Assim, “a interseção entre processos artísticos, educativos e investigativos confere ao trabalho destes novos moldes de educadores um diferencial no sentido que o museu se torna espaço de criação e produção crítica de um pensamento” (ROCHA, 2016, p. 8). Velasquez Y Castro e Zechinato (2015) acreditam que a entrada do artista-educador no espaço expositivo institucional implica uma atualização no entendimento da mediação cultural.

Voltando à perspectiva artística, isto é, à figura do artista que pensa e atua nos sistemas da arte e da educação, Monica Hoff destaca que o papel de educador foi assumido, voluntária e involuntariamente, por artistas contemporâneos

que voltaram sua atenção para as narrativas, formatos, procedimentos, teorias e métodos oriundos da educação, levando-os e/ou utilizando-os em sua prática artística em espaços expositivos, bienais e galerias, assim como engajando-se em projetos através de comissionamento artístico ou do desenvolvimento de metodologias artísticas em contextos educacionais como escolas, organizações, associações de bairro, bibliotecas, etc (HOFF, 2014, p. 116).

Pode-se dizer, portanto, que a figura do artista-educador instituiu-se no contexto da Viragem Educacional, que abriu portas para a simbiose entre investigação artística e experiências educacionais, resultando em ações como, por exemplo, a criação de espaços acadêmicos em ambientes domésticos, salas de aula em espaços expositivos, cursos como mostras, progra-

mas públicos como projetos de arte, além da qualificação de peças, intervenções e ações artísticas como educação (HOFF, 2014, p. 116).

Se por um lado, o artista-educador se apropria do espaço de atuação do educador, por outro, ele se reposiciona no âmbito da arte ao atribuir novos papéis e responsabilidades a si mesmo, dentro e fora deste ambiente artístico. Ou seja, o artista-educador utiliza a educação e o processo de aprendizagem ✎ uma ferramenta essencialmente política ✎ na prática artística, como autor de propostas ou obras de arte. Não se trata, portanto, de “uma forma como proposta de mediação, mas como uma situação propícia de experiência educacional” (FREITAS, 2018, p. 65).

Nicolás Paris: para além da mediação, a obra como experiência educacional.

Nicolás Paris iniciou sua trajetória artística em 2006, tendo a educação como um de seus principais interesses. Nascido em Bogotá, capital da Colômbia, em 1977, ele combina suas vivências pessoais e experiências de sua trajetória profissional no desenvolvimento de um processo artístico que gira em torno de especular estratégias e táticas de educação (PARIS, 2014).

Sem nunca ter lecionado, Paris deixou o curso de arquitetura para trabalhar como professor de ensino infantil numa zona rural de seu país e, assim, ✎reavaliou os conceitos e significados com os quais associa as ações de ensino e aprendizagem” (IBARRA, 201-?, s.p., tradução nossa). Trabalhar com estudantes de diferentes idades e níveis acadêmicos juntos na mesma sala de aula o levou a desenvolver métodos de trabalho capazes de integrá-los ao processo de aprendizagem ✎ utilizando, principalmente, o desenho como ferramenta.

Ao considerar o desenho uma forma de projetar ideias (PARIS, 2017), o artista segue apostando

nesta ferramenta como linguagem universal, que ultrapassa barreiras linguísticas e alcança espectadores de várias maneiras (IBARRA, 201-?). Especular estratégias cognitivas, visuais e de linguagem viabiliza a sua comunicação com pessoas de diferentes idades, estruturas de pensamento e níveis acadêmicos nas salas de exposição, entendidas por ele como lugares de aprendizagem (PARIS, 2018). No entanto, o poder de decisão sobre o que se deseja aprender está nas mãos do espectador, já que “Estar em um processo de aprendizagem se trata de colocar as coisas que quero e que me importam sobre a mesa para que as pessoas decidam o que querem aprender” (PARIS, 2014, tradução nossa).

Assim, Paris “busca construir uma profunda consciência da experiência, uma intensa interação com o meio ambiente e a clara sensação de que a arte se envolve nos processos de compreensão” (PARIS, 2018). Ao perceber a arte e a aprendizagem como atos de resistência, Paris afirma que desaprender é tão importante quanto aprender e acredita ser esta a missão da arte: “[Ela] oferece-nos a possibilidade de nos emanciparmos, encontrarmos quem somos ou quem podemos ser. E a forma de sermos úteis, sobretudo” (RATO, 2015, s.p.).

Tais ideias ficam evidentes em projetos como Room For Us (2013), realizado na galeria da Fundação Kadist, em Paris, e Quatro variações à volta de nada ou falar do que não tem nome (2015), realizado no Museu Berardo, em Lisboa. Em ambos os projetos, Paris transforma o espaço expositivo numa sala de aula onde o processo de aprendizagem é compartilhado com o seu público visitante. Para o artista, a perda de controle deste processo resulta na conversão de quem ensina num aprendiz (e vice-versa). Quando isto acontece, o projeto transforma-se num experimento que utiliza a educação para encontrar diferentes possibilidades de construir

e produzir reflexões, além da comunicação de via dupla entre artista e público. Neste sentido, a arte também é entendida como material pedagógico para gerar reflexões partilhadas. Porém, não se trata de produzir reflexões para expor, mas de criar exposições que produzam reflexões capazes de circular no tempo (PARIS, 2013). A relevância da relação entre tempo e espaço, assim como a contraposição entre aprender e desaprender, fica clara na obra do artista.

Deste modo, propor é um dos princípios ou conceitos operativos do processo artístico de Paris, que entende que as suas propostas no espaço expositivo são o início de processos de aprendizagem. Para isto, trabalha em parceria com as equipas do serviço educativo das instituições que ocupa e expõe como forma de ampliar a sua área de atuação. Paris defende, portanto, que seus projetos são

um ponto de partida, no qual quem olha para eles tem um papel fundamental. Objetos do cotidiano que fazem parte das instalações que produz de acordo com os espaços onde exhibe, não são o resultado final, mas um meio de comunicar ou estimular a reflexão, como peças de um quebra-cabeça que o espectador deve montar para tirar suas próprias conclusões (Ibarra, 201-?, s.p., tradução nossa).

Enfim, os projetos de Nicolás Paris corroboram o entendimento de que a presença do artista-educador nos museus de arte contemporânea potencialmente estimula a construção de discursos desconstrutivos e transformadores de mediação, fazendo também do seu trabalho um meio para se repensar o papel educativo destas instituições. Ao mesmo tempo, amplia o entendimento sobre as conexões possíveis entre educação e arte, e sobre a pluralidade de processos educacionais que podem existir nesses espaços.

Referências

CAMEROM, D. The Museum, a Temple or the

Forum. Curator: The Museum Journal, Volume 14, Issue 1, pp.11-24, 1971.

COELHO, T. Dicionário crítico de política cultural: Cultura e imaginário. São Paulo: Iluminuras; Fapesp, 1997.

COCCHIARALE, F. Quem tem medo da arte contemporânea? Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

COUTINHO, R. G & LIA, C. S. A mediação cultural pela perspectiva da arte/educação: comentários sobre uma experiência, 2018. Disponível em: http://congressomateria.fba.ul.pt/rede/2018_rede_02_14_Rejane.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

DEWEY, J. El arte como experiência (2008th ed.). Barcelona: Paidós, 1980.

EKEBERG, J (ed.). New Institutionalism. Verksted #1. Oslo: Office for Contemporary Art Norway, 2003.

FREITAS, V.N. Entre o Camuflado e o Desvelado. Potencialidades da Mediação da Arte Contemporânea ao Ar Livre. Tese de Doutorado em Museologia – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2018.

HOFF, M. Mediação (da arte) e curadoria (educativa) na Bienal do Mercosul, ou a arte onde ela “aparentemente” não está. Revista Trama Interdisciplinar, 4(1), 2013. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/5543>. Acesso em: 10 out. 2020.

HOFF, M. A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro. Dissertação de Mestrado em Artes Visuais – Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

IBARRA, B. S. Nicolás Paris, el artista bogotano que brilla en el panorama internacional. Revista Diners, 201-?.? [https://revistadiners.com.co/artes/artistas/25514_nicolas-paris-el-artista-bogotano-que-brilla-en-el-panorama-inter-](https://revistadiners.com.co/artes/artistas/25514_nicolas-paris-el-artista-bogotano-que-brilla-en-el-panorama-inter)

nacional/

JOHANN, M. R. & RORATTO, L. J. B. A dimensão educativa da mediação artística e cultural: a construção do conhecimento através da apreciação na presença da obra. Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais. (7). Universidade Federal de Santa Maria, 2011. Doi: 10.5902/19837348. Acesso em: 10 out. 2020.

LÁZÁR, E. Turn educational. Curatorial Dictionary. (200-?). Disponível em: <http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn>. Acesso em: 10 out. 2020.

LIND, M. Why Mediate Art? In HOFFMANN, J. (ed.). Ten Fundamental Questions of Curating, [s.l.]: Mousse Publishing, pp. 99–109, 2011. Disponível em http://www.marysialewandowska.com/wp-content/uploads/2011/05/Maria-Lind_Why-Mediate-Art-.pdf Acesso em: 05 out. 2020.

MENDES, J. A. O papel educativo dos museus: evolução histórica e tendências actuais. Didaskalia. Revista da Faculdade de Teologia de Lisboa. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. XXIX (1), pp. 667-692, 1999.

MENDONÇA, V. R. Arte e mediação: percepção requer envolvimento. Revista Concinnitas. Rio de Janeiro: UERJ. 11 (2/17), pp.40-55, 2010. Disponível em: <https://issuu.com/arteeducadora/docs/mediacao>. Acesso em: 05 out. 2020.

MÖRSCH, C. Numa Encruzilhada de Quatro Discursos Mediação e Educação na documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação. Periódico Permanente, [s.l.], 2016.

NASCIMENTO, E. Discursos e reflexividade: um estudo sobre a musealização da arte contemporânea. Porto: Edições Afrontamento, 2017.

O’NEILL, P., & WILSON, M. Curating and the Educational Turn. London: de appel arts centre & open editions, 2010.

PARIS, Nicolás. Entrevista con el artista Nicolás Paris [Entrevista concedida] a Fundación

Kadist, 2013. Disponível em: <https://vimeo.com/77457699>. Acesso em: 12 out. 2020.

PARIS, Nicolás. Nicolás Paris en el NC-LAB. [Entrevista concedida a] NC-arte. YouTube, 24 de outubro de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wl3eLDn-6-g>. Acesso em: 12 out. 2020.

PARIS, Nicolás. Nicolás Paris, artista plástico: “Cada pessoa terá seu processo de aprendizado”. [Entrevista concedida a] Rayanderson Guerra. O Globo, 01 de novembro de 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/conte-algo-que-nao-sei/nicolas-paris-artista-plastico-cada-pessoa-tera-seu-processo-de-aprendizado-22016344>. Acesso em: 10 out. 2020.

PARIS, Nicolás. A Son[í]ja #265. [Entrevista concedida a] Radio Web MACBA - Museu d’Art Contemporani de Barcelona, 5 jul. 2018. Disponível em: <https://rwm.macba.cat/en/sonia/sonia-265-nicolas-paris>. Acesso em: 12/10/2020.

PRINGLE, E. The Artist as Educator: Examining Relationships between Art Practice and Pedagogy in the Gallery Context. Tate, 2011. Disponível em: <https://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/11/artist-as-educator-examining-relationships-between-art-practice-and-pedagogy-in-gallery-context>. Acesso em: 10 out. 2020.

RATO, V. Nicolás Paris: um mundo inteiro. Público, Portugal. 01.dez.2015. Disponível em: <https://www.publico.pt/2015/12/01/culturaip-silon/noticia/nicolas-paris-um-mundo-inteiro-1715459>. Acesso em: 10 out. 2020.

ROCHA, J. Artistas ou educadores nas exposições? A formação e a nomeação dos profissionais de museus in REVISTA DIGITAL ART&, v. 17, p. 60-72, 2016.

SILVEIRA, R. (2012). O artista educador: Considerações sobre a atividade de mediação. Seminário Nacional de Arte e Educação (Vol. 0), [s.l.]. Disponível em: [<dex.php/Anaissem/article/view/63/157>. Acesso em: 12 out. 2020.](http://seer.fundarte.rs.gov.br/in-</p>
</div>
<div data-bbox=)

VELASQUEZ Y CASTRO, C., & ZECHINATO, B. (2015). Tessitura Criativa: O artista educador como proponente de processos. Santa Maria: 2015. Disponível em http://anpap.org.br/anais/2015/comites/ceav/bianca_zechinato_carolina_suarez.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

ZIELINSKY, M. A arte e sua mediação na cultura contemporânea. Porto Arte (UFRGS), Porto Alegre, 10 (19), pp. 93-101, 1999.

Elisa de Noronha Nascimento

Investigadora Doutora Contratada no CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória». É Doutora e Pós-doutora em Museologia pela FLUP. Desde 2014, colabora nas atividades de ensino e investigação no 2º e 3º Ciclos em Museologia da FLUP e no Mestrado em Estudos Museológicos e Curadorias da FBAUP. Seus interesses de investigação estão relacionados com a intersecção entre a Museologia e os Estudos Artísticos, assumindo como ponto de confluência os museus e centros de arte contemporânea, e a própria arte contemporânea como uma forma profundamente importante de pensamento e de provocação ao pensamento. Atualmente desenvolve uma investigação sobre a documentação e exibição de publicações de artistas nos museus. Entre as suas atividades mais recentes destacam-se a publicação do livro *Discursos e reflexividade: um estudo sobre a musealização da arte contemporânea*, Porto: CITCEM/Edições Afrontamento, 2017; a comunicação *Por un museo de pequeños gestos: los límites de las publicaciones de los artistas en los museos de arte contemporáneo*, apresentada no Congresso Internacional *Los límites del arte en el Museo*, realizado em novembro de 2017, na Facultad de Geografía

e Historia de la Universidad Complutense de Madrid; o comissariado da exposição Territórios imaginados / The Collection on the road, realizada de 04 de maio a 30 de junho de 2019, no Museo del Crudo, em San Sperate, Sardenha, Itália; e da exposição É tudo uma questão de performatividade, realizada de 07 de abril a 26 de maio de 2018, na Fundação Bienal Internacional de Arte de Cerveira, Vila Nova de Cerveira.

Louise Palma

Mestranda em Museologia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e defende, em 2020, o relatório de estágio intitulado “Avaliação Diagnóstica de Serviços Educativos: O caso da Rede de Museus de Vila Nova de Famalicão”. Ao longo do curso, explorou temáticas em torno da educação em museus e da arte contemporânea, e, atualmente, vem desenvolvendo práticas nos serviços educativos da Casa São Roque - Centro de Arte Contemporânea. Em 2018, conclui o curso de Mestrado em História da Arte, Património e Cultura Visual, também na FLUP. Entre 2011 e 2017, atuou como jornalista no Rio de Janeiro.

COTIDIANO, CORPO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA ESPIRAL POÉTICA DE RUBIANE MAIA

DAILY LIFE, BODY AND SUBJECTIVATION PROCESSES IN RUBIANE
MAIA'S POETIC SPIRAL

Lindomberto Ferreira Alves

PPGA-UFES

Resumo: O artigo investiga como que corpo, cotidiano e processos de subjetivação são agenciados nos processos artísticos de Rubiane Maia. Persegue-se, aqui, a hipótese de que esses três verbetes se constituem como eixos norteadores dos deslocamentos poéticos explorados no decurso dos seus primeiros dez anos de carreira. Busca-se situar em perspectiva suas intenções poéticas de indissociação entre vida e obra – tendência que, em Rubiane Maia, parece conduzi-la à afirmação de um horizonte mais expansivo de relações entre a arte e a vida.

Palabras-chave: Rubiane Maia, processos criativos, arte e vida.

Abstract: *The article investigates how the body, daily life and processes of subjectivation are acted on Rubiane Maia's artistic processes. The hypothesis that these three entries are the guiding axes of the poetic displacements explored during the first ten years of her career is pursued here. The aim is to place in perspective her poetic intentions of indissociation between life and work - a tendency that, in Rubiane Maia, seems to lead her to the affirmation of a more expansive horizon of relationships between art and life.*

Keywords: *Rubiane Maia, artistic processes, art and life.*

Introdução

Este artigo tem por objetivo perscrutar como que corpo, cotidiano e processos de subjetivação são agenciados no universo dos processos artísticos da artista multimídia contemporânea Rubiane Maia¹. Trata-se de um dos nomes relevantes da geração de performers, brasileiros e estrangeiros, à qual pertence, bem como um dos nomes centrais da produção contemporânea em Artes Visuais no Espírito Santo, surgidos

1 Rubiane Maia é Licenciada em Artes Visuais (2004) pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Mestre em Psicologia Institucional (2011), pela mesma instituição. Nascida em Caratinga/MG e radicada em Vitória/ES desde os quatro anos de idade, atualmente Rubiane Maia vive entre Vitória (Espírito Santo, Brasil) e Folkestone (Reino Unido), percorrendo o mundo com seus trabalhos nas áreas da performance, do vídeo, da fotografia e do cinema, apresentando as possibilidades de expansão das potências do corpo, alinhada ao 'cuidado de si' (FOUCAULT, 2004), por meio das mais diversas experiências performativas. Entre os anos de 2006 e 2019 seus trabalhos foram apresentados (presencialmente ou sob a forma de vídeos e performances em live stream), mais de uma vez, em eventos de 13 países (além do Brasil), a saber: Inglaterra, México, Bolívia, Portugal, Argentina, Espanha, França, Lituânia, Chile, Irlanda, Itália, Estados Unidos e Trinidad e Tobago. Realizou 18 residências artísticas, sendo nove no Brasil e outras nove em cidades de um dos países acima mencionados. Integrou 21 exposições coletivas – sendo 17 realizadas no Brasil, das quais se destacam “Modos de Usar” (Vitória/ES, 2015), “Terra Comunal – Marina Abramović + MAI” (São Paulo/SP, 2015), “Das virgens em Cardumes e da Cor das Auras” (Rio de Janeiro/RJ, 2016) e “Negros Índios” (São Paulo/SP, 2017); e quatro realizadas fora do país, cujos destaques são “9th Kaunas Biennial UNITEXT” (Lituânia, 2013), “PASSE/IMPASSE” (Espanha, 2016) e “Jerwood Staging Series Sensational Bodies” (Londres, 2018). Ademais, publicou no Brasil o livro “Autorretrato em Notas de Rodapé” (Vitória/ES, 2014), fez a exposição individual “À Primeira Vista: uma maçã e duas cadeiras” (São Paulo/SP, Brasil, 2015), produziu os curtas-metragens “EVO” (2015) e “ADITO” (2017) – exibidos, até o momento, em dez (10) festivais de cinema nacionais e internacionais. Tal retrospecto lhe rendeu, no ano de 2017, a indicação em uma das mais importantes e relevantes premiações no âmbito da produção nacional de Arte Contemporânea, o “Prêmio PIPA”. Para mais informações sobre Rubiane Maia, bem como sobre o conjunto da obra da artista, ver: <<http://cargocollective.com/rubianemaia>>.

no começo do século XXI. Até o momento, um dos nomes que conseguiu maior inserção no cenário artístico nacional e internacional, participando de diversos eventos importantes no campo das artes performáticas, no Brasil e em outros cantos do mundo – a ponto de se tornar, atualmente, uma das mais reconhecidas performers no cenário brasileiro contemporâneo.

Em virtude da escassez de publicações da área que ascendam o interesse na pesquisa teórica e no exercício crítico sobre a produção artística de Rubiane Maia, estabelece-se, aqui, um pontapé inicial num percurso de reflexão em torno dos processos artísticos dessa artista. Esforço esse que enseja a construção de uma fortuna crítica sobre sua obra, contribuindo tanto para a difusão da arte produzida por Rubiane Maia, aqui e no mundo, quanto para a inserção do seu projeto poético no radar da crítica de arte no contemporâneo.

Visando um recorte circunscrito, persegue-se a hipótese de que esses três verbetes – cotidiano, corpo e processos de subjetivação – se constituem, ao mesmo tempo, como eixos norteadores dos deslocamentos poéticos explorados no decurso dos seus primeiros dez anos de carreira, e como chaves de decifração do espaço-tempo da criação desta artista. Tendo como ponto de partida as considerações dos filósofos franceses Michel Serres e Bruno Latour sobre o tempo à luz da multiplicidade e, tomando como aporte discursivo as impressões da artista a respeito dos processos de criação engendrados entre os anos de 2006 e 2016, essas reflexões pretendem situar em perspectiva suas intenções poéticas de indissociação entre vida e obra. Tendência que no âmbito do projeto poético de Rubiane Maia parece conduzi-la à afirmação de um horizonte mais expansivo de relações entre a arte e a vida.

Espiral poética: ou, o espaço-tempo dos processos artísticos de Rubiane Maia

De imediato, uma tomada de posição. Embora o percurso artístico de Rubiane Maia – empreendido entre os anos de 2006 e 2016 – possa ser analisado a partir de uma estrutura cronológica e linear; enquanto forma, esse tipo de organização não dá conta de expressar os desdobramentos poéticos desta artista, acabando por confinar Rubiane e seus trabalhos a um tempo linear, distanciado e apartado do tempo como multiplicidade pura², como propôs o filósofo francês Michel Serres (1982; 1999).

Ainda segundo esta linha de raciocínio, se observadas, com atenção, as questões conceituais e formais que perpassam o conjunto da obra de Rubiane Maia, perceberemos que a noção de espiral do tempo³, evocada pelo filósofo

2 Para Michel Serres (1982; 1999), o tempo corre segundo uma “variedade extraordinariamente complexa, como se aparentasse pontos de paragem, rupturas, poços, chaminés de aceleração espantosa, brechas, lacunas, tudo semeado aleatoriamente, pelo menos numa desordem visível” (SERRES, 1999, p. 83). Serres perscruta, portanto, a ideia de diferenciação em tempos elementares múltiplos – contrária a representação formal do tempo como uma linha, contínua ou entrecortada. É a partir desse prisma que o filósofo vai sugerir o tempo como turbulento, bifurcado, dobrado, caótico e paradoxal, fluindo sempre de maneira complexa, inesperada e complicada. Um tempo livre de qualquer teleologia, que “dobra-se ou torce-se; [...] uma variedade que seria necessário comparar à dança das chamas de uma fogueira: ora cortadas, ora verticais, móveis e inesperadas” (SERRES, 1999, p. 84). Nele, não existiria uma distância medida, geométrica, fixa e mensurável entre as coisas, apenas topologia: “ciência das vizinhanças e dos rasgões” (SERRES, 1999, p. 87).

3 Entusiasta das reflexões serresianas sobre o tempo como multiplicidade pura, Bruno Latour (1994) elabora a noção de espiral poética no intento de atribuir contornos à compreensão da passagem do tempo na qual seria possível vislumbrar uma reconexão com a liberdade de movimento do tempo à luz da multiplicidade. Com esta noção, Latour esboça seu interesse por uma passagem do tempo cuja temporalidade não nos força “o uso de etiquetas ‘arcaico’ ou ‘avançado’, já que todo agrupamento de elementos contemporâneos pode juntar elementos pertencentes a todos os tempos” (LATOUR, 1994, p. 74).

francês Bruno Latour (1994), mostra-se bastante adequada para pensarmos a passagem das diferentes temporalidades inerentes aos deslocamentos dos processos artísticos e criativos de Rubiane – posto que esses revelam múltiplos atravessamentos, continuidades, repetições, rupturas e desvios, que escapam a lógica do encadeamento cronológico.

Juntas, as considerações de Michel Serres e Bruno Latour ao redor do tempo à luz da multiplicidade, aguçaram a percepção da amplitude, da densidade e da complexidade das tramas poéticas que tecem o espaço-tempo da criação em Rubiane Maia, de modo especial neste recorte temporal. Afinal, se por um lado a progressão⁴ no desenvolvimento dos sessenta trabalhos⁵, produzidos nesse interim, cunhou uma trajetória artística expressiva e bastante consolidada, o fazer artístico de Rubiane, por outro, embaralha o tempo linear, proliferando para além dele. É o que fica evidente em suas próprias palavras:

a contagem do tempo me parece super abstrata [...] o que vejo é que o contexto muda, as questões se ampliam e vão adquirindo maior complexidade, a gente entra e sai de muitos emaranhados, mas não existe isso de começo-meio-fim (SILVA, 2018 apud ALVES, 2020, p. 118).

Ao projetar sua atenção no presente, nesta “estreita nesga entre o passado e o futuro e cuja definição depende das definições de passado e

4 Conforme aponta Michel Serres (1968), progressão em Leibniz não teria nada a ver com univocidade e linearidade, como se ela fosse global e simples. Tratar-se-ia, sim, de uma noção indefinidamente diferenciável, cujo processo aciona “evoluções regionais, acelerações parciais, regressões temporais, alternâncias, equilíbrios, transformações finas” (SERRES, 1968, p. 284).

5 Para visualizar os registros memoriais, bem como as imagens referentes a esse volume de trabalhos, acessar: <<https://www.rubianemaia.com/>>.

futuro” (SANTOS, 1996, p.10), a artista revisita e desloca o passado da condição de lembrança, atualizando-o. Operação cuja força mobiliza, aproxima, contamina e dobra⁶ os estudos, as pesquisas, as experimentações que, retornam em diferentes registros, acumulados sob camadas de distintos processos artísticos. Tanto a noção serresiana de tempo como multiplicidade pura quanto a noção latouriana de espiral do tempo, colocam uma lente de aumento que amplifica e traz para o visível e dizível, aquilo que poderia não emergir por contra própria, a saber: que o fazer artístico de Rubiane Maia seria urdido através do que propus chamar de espiral poética.

Imagem que parece prefigurar a aposta bastante consciente do fazer artístico de Rubiane na importância dos atravessamentos politemporais, de modo que a relação entre sua poética – entendida como urgência diante da precariedade humana (física, mental, emocional, social, existencial) – e a força do contemporâneo seja potencializada em suas ações, volua⁷. A cada volta dessa espiral, seu fazer artístico nada tem a ver com um tempo que prometa a superação ou a revolução, mas sim com o tempo como multiplicidade pura; eterno retorno das questões, dos temas, dos elementos marcados sempre pelo signo da diferença. Retomando o que Bruno Latour esclarece a respeito da espiral do tempo, nesse arranjo:

6 Ao falar sobre o barroco, Gilles Deleuze (1991) pondera que esse estilo não inventou as coisas sobre as quais se apropriou, mas ele as curvou e descurvou, realizando dobras e levando-as ao infinito.

7 Trata-se de um conceito desenvolvido pelo “Grupo Informáticos”, formado na Universidade de Brasília, em 1992. Para Medeiros (2017, p. 42), é um conceito que “pode sugerir sinais nomadizantes para pensar a arte contemporânea: [...] volução não é evolução, nem devolução, nem involução. Na volução não há progresso nem novidades. Nada é novo, tudo volui, re-volui e é iteração. Há volução, processos em voluta, em espiral rodando sem objetivo, sem jamais atingir o centro (inexistente), sem jamais manter um só movimento”.

certamente temos um futuro e um passado, mas o futuro se parece com um círculo em expansão em todas as direções, e o passado não se encontra ultrapassado, mas retomado, repetido, envolvido, protegido, recombinação, reinterpretado e refeito. Alguns elementos que pareciam estar distantes se seguirmos a espiral podem estar muito próximos quando comparamos os anéis. Inversamente, elementos bastante contemporâneos quando olhamos a linha tornam-se muito distantes se percorremos um raio (LATOUR, 1994, p. 72).

Pois bem, diversas questões, temas e elementos voluem nesse arranjo espiralado poético de Rubiane Maia. E isso porque eles estão permanentemente se cruzando nesse tempo de criação em espiral que parece se expandir em todas as direções. No limite, o fazer artístico de Rubiane Maia parece estar em constante relação com as intensidades da passagem do tempo à luz da multiplicidade; procedimento que, remetendo ao argumento de Cecília Almeida Salles (2006) a respeito da criação como rede em construção, seria sempre marcado “por sua dinamicidade que nos põe, portanto, em contato com um ambiente que se caracteriza pela flexibilidade, não fixidez, mobilidade e plasticidade” (SALLES, 2006, p. 12). Um fazer que, à maneira deleuziana, opera por meio de dobras, da multiplicidade de arranjos, conexões e atravessamentos – dado que “o múltiplo não é só o que tem muitas partes, mas que é dobrado de muitas maneiras” (DELEUZE, 1991, p. 13-14).

É o que podemos notar, por exemplo, nos processos artísticos vinculados às pesquisas de Rubiane que mobilizam os verbetes cotidiano, corpo e processos de subjetivação – presentes desde os seus primeiros trabalhos. Trata-se de disparadores conceituais cuja amplitude e complexidade inerentes a cada um, foram permitindo à artista, em diferentes momentos e a partir

de diferentes perspectivas, trabalhá-los e retrabalhá-los tanto a partir de novas articulações e composições, quanto a partir da repetição de uma dada articulação e/ou composição – marcadas sempre por intensidades distintas.

Cada vez que eles vão sendo retomados, diz Rubiane: “eles me trazem uma percepção diferente do tempo, dos afetos, das simbologias” (SILVA, 2020 apud ALVES, 2020, p. 121). Note-se que neste quadro seus processos artísticos tornam-se politemporais; operam uma liberdade de movimento de seleção daquilo que faz parte do tempo da criação – fazendo com as questões, os temas e os elementos voluam, se dobrem, se conectem e pertençam, simultaneamente, a tempos diferentes.

Isso porque cada cruzamento é uma oportunidade, segundo a artista, para “esgotar ou, pelos menos, tentar esgotar algumas possibilidades, [...] continuar experimentando algumas possibilidades dessas relações” (Ibidem, p. 122) entre trabalhos e processos, assim como entre as questões, os temas e os elementos que o compromisso com as palavras concisão e esgotamento mobilizam no âmbito de seus processos criativos⁸. Isto exposto, por ora, importa à

8 De acordo com a artista, “eu encaro a concisão como um aspecto que me trouxe mais minimalismo para o meu trabalho. Porque com ela, eu comecei a pensar e a gostar muito da ideia de que esgotar uma ideia. E esgotar uma ideia, um conceito, pode gerar não uma, mas muitas performances. Então todas as vezes que eu tenho uma ideia, para desenvolver um trabalho, eu tento limpar. O que não é essencial? O que não é super importante? Se isso não é super importante, eu corto. Ou, então, se isso é tão importante e está competindo com outro, muito importante, eu divido. Isso virou uma espécie de metodologia de trabalho, que eu aplico até hoje” (SILVA, 2020 apud ALVES, 2020, p. 121). Nesse sentido, se por um lado, a ideia de concisão, no âmbito de seus processos criativos, revela sua aposta no mínimo, no detalhe, naquilo que, a princípio, parece insignificante – e que, juntas, numa única ação, perderia sua potência por levar para muitas questões diferentes. Por outro, a ideia de esgotamento parece aludir a sua aposta nos múltiplos

continuidade da presente discussão aferir como cotidiano, corpo e processos de subjetivação permeiam o universo artístico de Rubiane Maia, em direção ao entendimento de como essa sua espiral poética – prenhe de dobraduras forjadas nesse seu tempo de criação espiralado – os mobiliza de modo singular.

Cotidiano, corpo e processos de subjetivação na espiral poética de Rubiane Maia

Em primeiro lugar, é importante destacar que essa ideia de volução do tempo da criação dos processos artísticos de Rubiane Maia se torna indissociável, desde os trabalhos iniciais, do seu próprio cotidiano. Sobre ele, seu processo criativo, diz ela: “é dinâmico, não é nada fixo, está incorporado no meu modo de tentar me entender no mundo” (SILVA, 2018 apud ALVES, 2020, p. 122). Nesses termos, ao assumir o cotidiano ao mesmo tempo como espaço-tempo de e da criação, Rubiane o conjura a “um desejo de arte que diz de um desejo de vida” (SILVA, 2011, p. 97).

Bem, se partirmos do pressuposto de que o cotidiano pode ser visto como “um terreno fértil para a reflexão, a percepção e a imaginação dos modos e das experiências do real; um terreno repleto de microssaberes que permitem discernir tendências sociais, culturais e políticas” (VINÍCIUS, 2010, p. 24); é justamente a partir dele que a artista passa a recolher as matérias de expressão de seus processos criativos. Matérias implicadas em um compromisso com os deslocamentos do desejo de expressão e recriação de sua própria cotidianidade, na busca por vias de afirmação criativa que permitam que a sua vida siga seu fluxo por caminhos mais potentes.

desdobramentos que uma única ideia pode evocar quando decomposta em frames, os quais poderão ser acionados, retomados, refeitos, recombinados em temporalidades distintas e, conseqüentemente, reinterpretados segundo diferentes interesses e necessidades em constante volução.

Assim, ao perseguir e extrair de seu cotidiano a alteridade, seus processos não só afirmam a condição de criação de outros mundos e novos modos de vida pela arte. Mas, também, experimenta, explora, processa e projeta saídas

do mesmo para a busca de outro de si, de outro de nós. Instância dos encontros que permitem algum estreitamento com o sensível; subjetividades convocadas a deslocamentos e desvios frente a tanta massificação; diferenças vividas como potência de resistência ou re-existência” (SILVA, 2011, p. 97).

Nota-se aí, o quanto o ponto de partida primordial da singularidade poética de Rubiane Maia parece estar vinculado a um movimento que procura mobilizar a convergência de processos de transformações latentes entre arte e vida, via práticas que possuem como fatores determinantes a escuta e a atenção às paisagens psicossociais⁹ da contemporaneidade. Práticas que ao travar um confronto com o seu cotidiano, especialmente naquilo que diz respeito aos modos de funcionamento e regulamentação vigentes da vida aí operados, acompanham e instauram “o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros” (ROLNIK, 2011, p. 23).

Em outras palavras, práticas que produzem um modo de pensar e de agir favorável às linhas de resistência de um mundo-crise¹⁰, capazes de

9 Para Suely Rolnik (2011), os mundos que habitamos são paisagens fugazes sempre em movimento que ela denomina como paisagens psicossociais, constituídas a partir do encontro entre corpos, agenciamentos e cristalizações de desejo. Elas remetem a estéticas circulantes e formas coletivas de subjetividade, modos históricos de produção de corpo, do desejo e de relação com os outros e consigo mesmo – estetizações e formas históricas de elaboração e produção de si. Delineamento dinâmico não focado nem centrado nos sujeitos, mas em relações e jogos de força onde sua constituição está em questão.

10 Expressão ligada ao debate político que perpassa a

“partilhar o sensível, embaralhar os códigos e afrouxar certas lógicas entre a ética, a política e a estética” (SILVA, 2011, p. 71). Movimento que ao tensionar a arte no seio dos jogos de força que atravessam o panorama da vida contemporânea, evoca outros agenciamentos, outras significações, outros afetos, outros desejos, outros territórios, outras identificações, outras linguagens – em suma, outras cotidianidades nas quais a vida possa se afirmar e se realizar como pura potência.

Se o cotidiano parece se constituir como espaço-tempo por onde o tempo da criação dos processos artísticos de Rubiane volui, é de fundamental importância frisar, em segundo lugar, que é no corpo – no próprio corpo da artista – que ele é agenciado. Algo que é reforçado em seu *statement* – espécie de carta de intenções que sintetiza sua proposta artística – na qual declara o interesse em “[...] fazer uso do corpo para ampliar suas possibilidades de percepção para além do habitual, por meio de uma constante (re)elaboração de sua própria noção de território existen-

noção foucaultina de biopolítica e que estabelece uma crítica social sobre o modo de viver adequado à forma social capitalista. Michel Foucault (2008) entende biopolítica como um modo de funcionamento político que, desde o século XVIII, passou a operacionalizar a prática governamental sobre conjuntos de viventes, em direção a tomada do corpo, da saúde, das ideias, da subjetividade, da vida. Biopolítica: poder sobre a vida; produção e reprodução da vida e da subjetividade que atendam à organização social capitalista. Vale destacar, ainda, as importantes contribuições no cenário atual do filósofo camaronês Achille Mbembe, em torno da atualização da noção de biopolítica. Para Achille Mbembe (2018), haveria um direcionamento da biopolítica para o que ele chama de necropolítica. Ao cruzar a questão da classificação social pautada na raça e no modo de viver neoliberal contemporâneo, o filósofo demonstra que não se trata apenas de um poder sobre a vida, mas uma expulsão da humanidade e necessária mortificação social, corporal e psíquica – eliminação dos considerados inimigos da soberania do Estado – onde o “deixar viver” e o “deixar morrer” são conduzidos à formação de populações direcionadas à homogeneização social.

cial (espacial, temporal, social, cognitivo etc.)” (SILVA, s/d apud ALVES, 2020, p. 124).

Perceba que Rubiane parece saber muito bem que qualquer tentativa de alinhamento de seus processos criativos ao entendimento de suas relações com as cotidianidades do mundo – visando, aí, a instauração de outros modos de olhar e de estar na vida, outros modos de olhar para si mesma e para o mundo contemporâneo – passa, necessariamente, pelo corpo, ou melhor, pelos usos que faz do seu corpo. Isso porque são das gestualidades que emanam desse corpo ante as intervenções, as linhas de fuga, as bifurcações, os desvios e as fricções entre ele e o meio que efetivamente se desvelam os “arranjos e rearranjos desse corpo em relação aos espaços-tempos do viver” (SILVA, 2011, p. 100) – conduzindo-a, portanto, ao encontro “da vida como processo” (Ibidem, p. 96).

Assim, em Rubiane, os usos do próprio corpo parecem ser operados como uma espécie de ferramentaria polifônica de processos, a serviço de “experiências táteis, motoras, cinestésicas e, particularmente visuais” (GLUSBERG, 2009, p. 71) e afetivas, que engendram, ao mesmo tempo, tanto processos constitutivos de novas corporeidades – evidenciando assim o modo como ele, o corpo, cria e experimenta suas micro-revoluções cotidianas – quanto processos constitutivos de obras, que num sentido plural “interferem de maneira crítica e contundente sobre o funcionamento dos códigos do vivido” (SILVA, 2011, p. 98).

Nota-se aí, o quanto o segundo ponto de partida primordial da singularidade poética de Rubiane Maia parece se conformar como uma espécie de dobra do primeiro. Nesse, ao operar a busca pelas possibilidades de expansão das próprias potências do corpo – a partir do intercâmbio entre os fluxos e as intensidades mobilizadas à medida que processo e obra são

sobrepostos em suas ações – o corpo é acionado como uma entidade processual, na qual o processo se torna crucial não só à constante invenção e reinvenção de suas corporeidades, mas, também, à constituição de suas obras.

Dinâmica processual cujas obras e corporeidades gestadas no cerne de suas ações performativas provocam o estremecimento e o esgarçamento dos contornos do corpo e do mundo. Exortam, com todo vigor, a potência do corpo biopolítico – aquele que toma posse do poder da vida, mobiliza afetos, promove mutações no mundo, reorienta a consistência sensível da subjetividade, prolifera devires. Em outras palavras, obras que forjam no corpo passagens que conduzem a constituição de corporeidades sensíveis, mais vivas e vibráteis (ROLNIK, 2011; 2018), bem como corporeidades que inoculam, portanto, a alteridade, a heterogeneidade e o outramento.

Por fim, se o corpo – tomado em sua realidade sensível – se constitui como meio pelo qual percola a ideia de volução do tempo da criação dos processos artísticos de Rubiane Maia, faz-se mister observar, em terceiro lugar, que é em direção ao plano dos seus próprios processos de subjetivação¹¹ que a atividade de criação é mobilizada em sua espiral poética. A respeito desta questão, diz ela:

11 De acordo com Leila Domingues (1999, p. 2), “há uma distinção entre modos de subjetivação – processos de subjetivação ou modos de existência – e formas-subjetividade, como aspectos presentes na constituição da subjetividade. A subjetividade nos fala de territórios existenciais que podem tornar-se herméticos às transformações possíveis, como mapas, ou podem tornar-se abertos a outras formas de ser, como nas cartografias. Os modos de subjetivação referem-se à própria força das transformações, ao devir, ao intempestivo, aos processos de dissolução das formas dadas e cristalizadas, uma espécie de movimento instituinte que ao se instituir, ao configurar um território, assumiria uma dada forma-subjetividade. Os modos de subjetivação também, são históricos, contudo, tem para com a história uma relação de processualidade e por isso não cessam de engendrar outras formas”.

eu acho que quando entrei no mestrado, e comecei a estudar as correntes filosóficas, toda essa bibliografia em torno dessa ideia de clínica da psicologia institucional, desse questionamento dos efeitos da institucionalização na produção de subjetividade, eu encontrei um chão pra mim muito forte que respondia questões que eu pensava de uma maneira muito intuitiva” (SILVA, 2020 apud ALVES, 2020, p. 126).

E continua:

eu acho que minha performance, o meu trabalho, continuam conectados com a clínica. Algo que nasce desse processo de encontro com essa perspectiva da clínica, que nasce desse processo de encontro com o mestrado, e aí isso é uma coisa que eu não abandonei” (Ibidem, p. 126).

A perspectiva clínica a que Rubiane se refere é justamente aquela que vem pautando a possibilidade de reconfiguração do campo *psi*, qual seja, a perspectiva clínico-institucional, que “possibilita a emergência de práticas que tomam o caráter histórico, contingente, inacabado e múltiplo do sujeito como potência afirmadora e engendradora de novos modos de existência” (ESCÓSSIA & MANGUEIRA, 2005, p. 94). Perspectiva que vem instituindo caminhos alternativos e de resistência aos modos hegemônicos de institucionalização dos processos de subjetivação em voga.

É junto a essa perspectiva clínica que Rubiane Maia mobilizará – de modo bastante consciente – sua atenção ao campo pungente de problematização sobre os processos contínuos de produção de modos de existência, que mais tem nos conduzido ao padecimento do que à potência de agir. É junto a ela, ainda, que sintonizará sua escuta ao aqui e agora do campo invisível de forças e afetos que, em vias de constituição,

não cessam de convocar maneiras singulares de viver – as quais afirmam a vida em sua potência criadora, enquanto força de invenção – mais aquém e mais além dos padrões, normas e regras estabelecidas. É junto a ela, também, que afirmará, com maior vigor, que “recriar a si mesmo e a própria vida é um processo infinito de alçar sempre novas composições de si mesmo e do mundo” (SILVA, 2011, p. 68). É junto a ela, inclusive, que passará a apostar em uma

positividade criadora e inventiva pela construção de práticas artísticas que na sua atuação poética tanto no campo da produção/criação, como no campo da recepção/participação, compõem um feixe de relações capazes de gerar outros modos de partilha e subjetivação que escapam aos modelos (Ibidem, p. 69).

Perceba o quanto a nossa potência de agir está intrinsecamente atrelada à liberação do desejo (DELEUZE & GUATTARI, 2004) de uma certa organização social que nos faz viver uma vida de baixas intensidades. E Rubiane, rapidamente, se atém a isso. Ou seja, a fazer fugir seu desejo em busca de novos territórios existenciais ético-estéticos (GUATTARI, 1992), operando-os como espécies de usinas nas quais o desejo, além de desejar a si mesmo, aumenta a sua própria potência de agir em direção ao agenciamento de outros afetos, outras cotidianidades, outras corporeidades, outros pensamentos e, portanto, outras subjetividades. Como ela mesma faz questão de frisar, “nesses movimentos de maior vigor rumo às singularidades e à criação de dispositivos, a proposição de novos jogos de resistência e liberdade assumem uma posição de extrema importância” (SILVA, 2011, p. 69), afinal de contas, “nossa força de existir pulsa muito mais pela construção dessas vias de escape do que de espaços e tempo de confinamentos” (Ibidem, p. 69) do desejo.

Apropriar-se do desejo implica, em Rubiane

Maia, a afirmação deste movimento como algo capaz de deflagrar a potência de possíveis, nos quais a vida não cessa de jogar enquanto força de invenção. Atitude que não só coloca uma espécie de lente de aumento sobre a sua produção ativa de subjetividade, a sua autocriação processual, como, também, dá a vê-la, ao mesmo tempo, como um empreendimento ético, estético e político da criação de si – uma vez que, como ela mesma nos lembra, “a crise da vida é a crise da ética, da política e da estética” (Ibidem, p. 70).

Empreendimento no qual o amálgama entre seus processos de vida e processos artísticos passa a ser mobilizado em favor da instauração de outros processos de subjetivação de si. Processos que suscitam a cartografia de novas paisagens, novos ares, novas nuances de mundo, novos fluxos de desejos e afetos, possibilitando, assim, que sua vida escolha ou mesmo forje as forças com as quais se irá compor em direção à criação de novos modos de existência (DOMINGUES, 2010). Amálgama que parece atuar no entrecruzamento das proposições de Lygia Clark com os empreendimentos filosóficos de Friedrich Nietzsche e Michel Foucault. Afinal de contas, trata-se de um amálgama no qual o próprio ato de ato de criar se torna obra (ROLNIK, 2000); processo sem fim que toma a vida como experimento, que assume a criação de si como uma obra a ser investida (NIETZSCHE, 1992; 2001) – em suma, que faz da sua própria vida uma obra de arte (FOUCAULT, 1984; 1985).

Amálgama visivelmente clínico e, portanto, explicitamente ethopoético¹². A esse respeito,

12 Para Leila Domingues (2017, p. 183), “o termo ethopoética se faz da conexão entre os termos êthos, palavra de origem grega cujo significado seria ética, modos de vida, processo de constituição de si ou governo de si como sujeito moral e político; e poética, que significa criação. Ethopoética, portanto, diz da criação, a constituição, a invenção de si como sujeito, em suas dimensões estéticas, éticas e políticas”.

Rubiane nos diz: “Sim, há desdobramentos clínicos nas minhas ações, que agem sobre mim, e sobre o que está ao meu redor porque tudo é interdependente – o nosso modo de agir é uma questão ética” (SILVA, 2018 apud ALVES, 2020, p. 129). Neste breve depoimento, a artista parece nos lembrar que a invenção de novas possibilidades de vida – urdidas no seio de suas práticas artísticas – não é apenas estética.

Isso porque, ao operar a clínica como clínica de si – terreno prolífico à construção de um *êthos* do cuidado de si – suas ações também são atravessadas por uma prática ética de produção de subjetividade cujo gesto é eminentemente político – posto que nele, o próprio mundo passa a fazer-se e refazer-se junto à subjetividade que aí se anuncia. Assim, é na proximidade criadora entre as dimensões ética, estética e política que Rubiane Maia faz vibrar forças que operam em sua vida movimentos de diferenciação, mobilizando, conseqüentemente, a ética como um exercício de liberdade (FOUCAULT, 2004) que tanto afirma a vida como potência criadora quanto convoca seu saber-fazer artístico a investir e agir junto a ela.

Nota-se aí, o quanto o terceiro ponto de partida primordial da singularidade poética de Rubiane Maia parece se conformar como uma espécie de dobra dos dois anteriores e, ao mesmo tempo, plano sobre o qual todos eles se entrecruzam, se entrelaçam e voluem. Aqui, ao perseguir e forjar, para si mesma, modos outros de produção de subjetividade – via uma perspectiva expansiva de suas práticas que instauram uma certa zona de indiscernibilidade entre vida e obra, ponto de indistinção entre processos de vida e processos artísticos – é a própria existência de Rubiane que passa a ser alvo de seu saber-fazer artístico. Em outras palavras, é sobre a sua própria vida e o que está a sua volta que seu tempo da criação se debruça e volui.

Isso significa que, em Rubiane Maia, cada projeto, cada performance, cada experiência – no sentido mais largo do termo – são mobilizados como espécies de práticas de si. Práticas que, voltadas ao trabalho sobre si mesma, tornam-se capazes de engendrar novos territórios existenciais nos quais sua vida evoque, descubra e extraia o que de singular nela se encontra em vias de devir. Práticas que assumem os processos artísticos, portanto, como laboratório de constantes procedimentos de experimentação de formas-subjetividades que convoquem à criação e à recriação de si mesma e de sua visão de mundo. Espaço-tempo em que sua vida é posta em jogo, e não somente com objeto e meio de sua arte, mas, principalmente, como instância através da qual se é possível tanto vislumbrar novos modos de vida quanto modificar seu próprio ser, sua própria vida.

Notas (in)conclusivas: por um horizonte mais expansivo de relações entre a arte e a vida

Bem, se é a vida, ou melhor, a própria vida de Rubiane Maia, que é o foco de suas dobraduras poéticas – que se fazem, desfazem e refazem em movimentos incessantes, forjados nesse seu tempo de criação espiralado – atribuindo direção e sentidos aos deslocamentos de sua construção poética, torna-se impossível falar deles sem tocar nos seus processos de vida, e vice-versa. Em Rubiane, todo percurso artístico é percurso de vida. E, enquanto tal, parece fazer ainda mais sentido a aproximação estabelecida entre a noção serresiana de tempo como multiplicidade pura e o tempo da criação mobilizado pela artista em seus múltiplos processos artísticos/processos de vida.

Se considerarmos que o fazer artístico de Rubiane se realiza em um aqui-agora que agencia passado, presente e futuro simultaneamente,

podemos conjecturar que esse seu fazer tem a ver com o vetor de ativação da criação da vida que afirma o tempo à luz da multiplicidade. Isso porque a invenção de novos modos de existência envolve e evoca, por si só, a sincronia de vários tempos em direções diversas, num fluxo que pressupõe aproximações, afastamentos, tangências, atritos e contaminações com as matérias de expressão do mundo. Algo que parece nos conduzir ao seguinte entendimento: se não é possível atribuir uma direção unívoca ao tempo – como nos lembram Michel Serres (1982; 1999) e Bruno Latour (1994) – isso se deve, em grande medida, ao caráter criador da vida que arrasta uma gama de processualidades espaciais-temporais que escapam a qualquer tipo de sobre-codificação teleológica.

Nesse sentido, em Rubiane Maia, não são somente os processos artísticos que se revelam como politemporais, mas, também, os próprios processos de vida. Em cada ação, a artista opera a dobra de sua vida, aproximando tempos, espaços, circunstâncias e forças distanciadas; e distanciando tempos, espaços, circunstâncias e forças próximas. Dobras que mobilizam a constituição de formas-subjetividades provisórias que engendram ilimitadas combinações de existências possíveis. Dobras que entrelaçam, misturam e embaralham as matérias de expressão que, em vias de constituição ante a existência que devém em cada ação, atribuem tonos e singularidade à sua poética.

Apostar nesses atravessamentos politemporais – resultados das dobras que a artista opera em sua própria vida – faz com que sua poética seja permanentemente ativada e reativada, sob o signo da diferença. Cada dobra parece tensionar uma volta a mais nessa espécie de espiral poética que diz respeito, ao mesmo tempo, aos seus percursos artísticos e percursos de vida – uma vez que é por meio dela que

o tempo da criação de si e do fazer artístico de Rubiane Maia voluem simultaneamente, tornando-se, inclusive, indiscerníveis. Nessa espiral poética, cotidiano, corpo e processos de subjetivação demarcam presença. Além de comparecerem em articulações, composições e intensidades distintas – nas quais é a vazão do desejo de outrar-se de Rubiane que está em questão – essas presenças tornam-se peças e engrenagens uma das outras, nutrindo o modo singular como Rubiane Maia toca e agencia, em seu fazer artístico, atualidade e da pertinência da proposta de aproximação entre arte, vida e obra na contemporaneidade. A esse respeito, ela mesma nos diz: “Mais do que misturar arte e vida, o que queremos é apresentar uma perspectiva mais expansiva de relações entre a arte e a vida” (SILVA, 2011, p. 113).

Assim, ao dispor arte, vida e obra no mesmo plano de voluções de sua espiral poética, Rubiane acaba suscitando em seus processos artísticos, invariavelmente, a reflexão sobre o poder inquietante e provocador que o ser obra da obra de arte (AGAMBEN, 2013) pode promover ao saber-fazer artístico na condição histórica do presente. E podemos entender isso de duas maneiras: uma primeira ligada às potencialidades do saber-fazer artístico em “distender a criação de novos processos de subjetivação” (SILVA, 2011, p. 113), nos quais a vida possa se constituir como pura vontade de potência (NIETZSCHE, 2013); e, uma segunda, ligada a ideia de que a criação de si como obra a ser investida – tomada, simultaneamente, como problema ético, estético e político do saber-fazer artístico – constituiria, em si, uma via prolífica tanto de conjugação de um pensamento crítico acerca de nós mesmos e do modo como estamos conduzindo as nossas vidas, quanto de contestação dos próprios regimes de (in)visibilidade das relações sistêmicas da arte.

Em ambos os casos, ao escapar da lógica do encadeamento cronológico – embaralhando e, no limite, abandonando o tempo linear, proliferando para além dele – o que estaria em jogo seria a desobstrução da dimensão estética da subjetividade, ao afirmar a vida como perpétua atividade criadora. Vetores que conduzem a instauração da *práxis* vital como nascedouro de novas e potentes dimensões da criação, distintas das exortadas pelos sistemas de valores essencialmente artísticos. Vetores cujas considerações que evocam impõem a necessidade em termos de lidar permanentemente com os desafios teórico-crítico colocados pelo caráter, por natureza, processual, dinâmico e politemporal, da criação que transborda o ato criador e a obra em direção à indissociação entre vida e obra – não por acaso, uma entre tantas e difusas características das poéticas artísticas contemporâneas (SALLES, 2006).

Referências

AGAMBEN, Giorgio. Arqueologia da obra de arte. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. In: **Princípios**, Natal, v. 20, n. 34, p. 349-361, jul.-dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/7549>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

ALVES, Lindomberto Ferreira. **Arte e vida em obra**: a poética biografemática de Rubiane Maia. 2020. 330 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Centro de Artes, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

DELEUZE, Gilles. **A dobra**: Leibniz e o barroco. Tradução Luiz Orlandi. Campinas: Papirus, 1991.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**: Capitalismo e esquizofrenia. Tradução Joa-

na Varela e Manuel Maria Carrilho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

DOMINGUES, Leila. Subjetividades contemporâneas. In: BARROS, Maria Elizabeth Barros (org.). **Psicologia**: questões contemporâneas. Vitória: EDUFES, 1999. p.1-22.

____. **À flor da pele**: subjetividade, clínica e cinema no contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2010.

____. Ensaios de subjetivação: ethopoética, cartografemas e ethografias. In: LEÃO, Adriana et al (org.). **Produção de subjetividade e institucionalismo**: experimentações políticas e estéticas. Curitiba: Appris, 2017. p. 181-197.

ESCÓSSIA, Liliana da; MANGUEIRA, Maurício. Para uma psicologia clínico-institucional a partir da desnaturalização do sujeito. In: **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, Niterói, v. 17, n. 1, p. 93-101, jan.-jun 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v17n1/v17n1a07.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, vol. II**: O uso dos prazeres. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

____. **História da sexualidade, vol. III**: O cuidado de si. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Coleção Ditos & Escritos, vol. V. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 264-287.

____. **O nascimento da biopolítica**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. Tradução Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução Ana Lúcia de Oliveira & Lú-

cia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

LATOURETTE, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaios de antropologia simétrica. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. Sugestões de conceitos para reflexão sobre a arte contemporânea a partir da teoria e prática do grupo de pesquisa corpos informáticos. In: **ARJ**, Natal/Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 33-47, jan.-jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/11808/8698>>. Acesso em: 10 de mar. de 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia, ou Helenismo e pessimismo**. Tradução Jacó Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

____. **A gaia ciência**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

____. **Assim Falava Zaratustra**. Tradução Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2013.

ROLNIK, Suely. O corpo vibrátil de Lygia Clark. In: **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 de abr. de 2000. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs3004200006.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

____. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

____. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: N-1 edições, 2018.

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

SANTOS, Milton. Por uma Geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. In: **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 7-14, ago. 1996. p. 10. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38613>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SERRES, Michel. **Le système de Leibniz et ses modèles mathématiques**. Paris: P.U.F., 1968.

____. **Genèse**. Paris: Grassei, 1982.

____. **Luzes**: cinco entrevistas com Bruno Latour. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Unimarco, 1999.

SILVA, Rubiane Vanessa Maia da. **Desvios**, sobre arte e vida na contemporaneidade. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

VINÍCIUS, Marcus. Cotidiano: reflexões atuais e (in)oportunas. In: **Revista Tatuí**, n. 8, p. 24-26, 2010. Disponível em: <<http://www.revistatatu.com.br/colaboradores/marcus-vinicius/>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

Lindomberto Ferreira Alves

Artista-educador, pesquisador, crítico e curador independente. Mestre em Teoria e História da Arte pelo PPGA-UFES (2018/20). Licenciando em Artes Visuais pela UNAR/SP (2020) e Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela UFBA (2013). É membro do grupo de pesquisa “Curadoria e Arte Contemporânea” e integra a equipe da “Plataforma de Curadoria” (DAV-UFES), plataforma virtual focada nos processos de criação em curadoria. Possui textos publicados em livros, catálogos e revistas especializados nos campos da história, teoria e crítica de arte. Suas investigações privilegiam a análise dos processos de criação na arte contemporânea, de modo especial, no estudo de produções cujos processos criativos colocam arte, vida e obra no mesmo plano de contágio.

TRADUÇÃO

REVISITANDO BLACK MOUNTAIN COLLEGE. ENSINANDO A TRANSGREDIR

REVISITING BLACK MOUNTAIN COLLEGE. TEACHING TO TRANSGRESS

Dorothee Richter

University of the Arts Zurich (ZHdK)

tradução de **Regina Johas**

UFRN

Professor de Curadoria Contemporânea na University of the Arts Zurich (ZHdK). Chefe do Programa de Pós-Graduação em Curadoria da University of the Arts Zurich. Ela é co-fundadora com Susanne Clausen da “Plataforma de Pesquisa para Curadoria, Programa de Doutorado Baseado na Prática”, uma colaboração do Programa de Pós-Graduação em Curadoria e do Departamento de Belas Artes da Universidade de Reading. Richter foi diretora artística da Künstlerhaus Bremen, onde curou um programa discursivo baseado em questões feministas, situações urbanas, questões de relação de poder e crítica institucional. Ela tem trabalhado como curadora, sendo curadora de um Fluxus Festival no Cabaret Voltaire, curadora de um programa no Museum Baerengasse / Gasthaus zum Baeren em Zurique, no White Space em Zurique e, no momento, no OnCurating Project Space também em Zurique.



1926 como esboço de tapete de parede, por Anni Alber

Toda universidade de arte deseja dar aos seus graduados as melhores oportunidades após a graduação, seja como artistas, curadores, atores, maestros, músicos, designers, cineastas ou dançarinos. Como ir de A até Z neste projeto tem relação com o conceito de criatividade de cada instituição. Você quer dar aos estudantes conhecimentos de gestão para abrir caminho para as indústrias criativas? Deseja fornecer-lhes experiência em seu campo, ou é necessário acima de tudo um pensamento crítico, bem como a capacidade de cooperação que lhes permita sobreviver em um mundo extremamente complexo?

Na argumentação a seguir, quero enfatizar o momento histórico para o renovado interesse por outras formas de produção de conhecimento. A vontade de instaurar novas formas de aprender e ensinar parece ser, às vezes, alimentada pela ideia de um atalho para se chegar a resultados inovadores, sem mudanças profundas nas organizações. Como se o trabalho intensivo em estruturas e atitudes pudesse de alguma forma ser deixado de lado. Sem dúvida isso nos lembra o *The New Spirit of Capitalism*,¹ uma tentativa teórica de apreender a reorganização neoliberal do trabalho, sem reorganizar para onde está indo o lucro.

Então, para entender o que poderiam acarretar outras formas de produção de conhecimento nas universidades contemporâneas, gostaria de dar uma olhada nos posicionamentos e movimentos históricos que já lutaram por novas perspectivas na arte e na educação.

O fascínio de nossos dias pela Black Mountain College consiste no fato de que um certo conhecimento selvagem tenha aí se desenvolvido, longe, provavelmente, da pontuação do ECTS², de horários e currículos fixos – e no fato de que artistas e estudantes ali presentes trabalhavam reunidos, com entusiasmo, em constelações livres e improváveis. Entendiam o ensino e a

aprendizagem como processos colaborativos: cultivavam, cozinhavam, comiam, conversavam e viviam juntos. Mesmo assim, a situação era certamente hierárquica, e apenas os mais ricos podiam pagar para frequentar tal instituição. A admissão de afro-americanos era uma grande exceção na Black Mountain College. E diferenças de gênero definitivamente existiam, mas em alguns aspectos eram também questionadas, dado que havia uma relativa liberdade para se seguir o que se queria.³

Considero sintomático, portanto, que após o processo de escolarização e padronização em toda a Europa haja atualmente o desejo pelo pensamento livre, selvagem, e pela ação selvagem. Pode-se entender nosso projeto de visitar a Black Mountain College como expressivo dessa atual condição.⁴

Como se sabe, a própria razão para que tenha sido fundada uma nova escola de educação superior foi que os fundadores, John Andrew Rice, Theodore Dreier, Frederick Georgia e Ralph Lounsbury haviam sido controversamente demitidos de seu cargo de professores da Rollins College, isso por terem se recusado a assinar um contrato de exclusividade.⁵ Esse grupo insubordinado desenvolveu o conceito para a Black Mountain College, então fundamentado em três pilares: “autogoverno democrático pleno, trabalho intensivo nas artes criativas e estudo interdisciplinar”⁶. Assim, eu diria que uma atitude de insubordinação já está inscrita nos mitos e estruturas ideológicas da Black Mountain College.

O teórico cujas ideias inspiraram a BMC, John Dewey, já mencionara em *Arte como Experiência*, de 1934⁷, que considerava a participação, e não a representação, a essência da democracia. Ele também insistia na harmonia entre democracia e métodos científicos: uma comunidade de investigação autocrítica e sempre em expansão. Como Jesse Goodman observa, tal posicionamento

tem conseqüências de longo alcance: “Baseando-se no pensamento de John Dewey e de críticos recentes da escolaridade e da sociedade, este artigo defende a visão da educação como um veículo para a democracia crítica. Nessa perspectiva, as escolas são vistas como formas de políticas culturais que refletem, mediam e potencialmente transformam a ordem social na qual existem.”⁸ A noção de democracia parece ter sido bastante radical, sendo muito avançada para a época; no entanto, de um ponto de vista contemporâneo, a igualdade era posicionada como igualdade entre homens brancos.

Outra inspiração importante para os experimentos na Black Mountain College veio das ideias originadas na universidade experimental de arte e arquitetura, a Bauhaus. A Universidade Bauhaus foi fechada em 1933; os fascistas alemães compreenderam muito bem que a preocupação por melhores condições de vida futura para o povo não fazia parte de sua agenda cultural. E também alguns professores tiveram que fugir da Alemanha por motivos políticos ou ditos “raciais” (o que quer que os nazistas entendiam como “raça”). Durante a noite entre 9 e 10 de novembro de 1938, num incidente conhecido como *Kristallnacht*, os nazistas incendiaram sinagogas na Alemanha, vandalizaram casas, escolas e empresas judaicas, e mataram cerca de 100 judeus.⁹ Após anos de repressão, uma severa perseguição começara, e alguns intelectuais judeus alemães conseguiram deixar a Alemanha a tempo, porque depois de 1938 até isso se tornou ilegal.

Assim, desde o início, as políticas dentro e fora da instituição de arte influenciaram os primórdios da Black Mountain College. Um dos resultados mais surpreendentes e frequentemente negligenciado deste terrível desdobramento é que, em Tel Aviv, é possível encontrar edifícios típicos da Bauhaus. Emily J. Levine relaciona como refugiados judeus alemães nos Estados

Unidos: “Anni e Josef Albers, seu colega Xanti Schawinsky – ex-aluno de Oskar Schlemmer – o psicanalista Fritz Moellenhoff e o diretor da Ópera de Colônia, Heinrich Jalowetz, que tinha carta de recomendação de Arthur Schoenberg, este então em Los Angeles. (As esposas também estavam a reboque, geralmente mal pagas, apesar de altamente treinadas em literatura e artes.)”¹⁰ Nos primeiros anos, Josef Albers não falava inglês, e Anni Albers atuou como sua tradutora, o que aponta para a situação em que as mulheres se encontravam na Black Mountain College.

Como lidar com os estudantes, como projetar um horizonte utópico e conceitos que informem a atitude do professor ou do estudante, e que possam ser pensados como interpelação. Esse termo, cunhado por Louis Althusser, implica que a forma como um assunto é tratado passa a ter um impacto profundo na formulação (ou produção) da subjetividade. Na medida em que qualquer *input* pedagógico tem conseqüências de longo alcance, ele influencia a construção da subjetividade, a relação entre singularidades e comunidades, a compreensão dos papéis de gênero e assim por diante. O mesmo poderia ser argumentado, certamente, a partir da perspectiva teórica de Foucault, que vê na internalização da função de controle uma das principais características do regime escópico da modernidade. A educação e a produção cultural emancipatórias abraçariam a diversidade, questionariam seus próprios paradigmas, pediriam igualdade – embora claramente não existisse, na Black Mountain College, igualdade de gênero, e os estudantes fossem brancos, com uma exceção, e existisse ali, é claro, uma situação de hierarquia. Não obstante, uma nova situação ali se revelou e muitos dos conceitos implícitos, de limites institucionais ou de gênero, foram questionados. Mais ainda, a partir da Black Mountain College (talvez, aqui, um começo arbitrário

dessas novas abordagens para a educação), a semente da educação radical floresceu, e gostaria de percorrer brevemente algumas delas para posicionar nosso anseio contemporâneo por outras experiências de aprendizagem.

Robert Buckminster Fuller é mencionado repetidas vezes como uma figura muito influente, a partir de suas experiências com domos geodésicas, com base num ecossistema humano-ambiental. Deve ter sido uma pessoa impressionante, dado ter dedicado sua vida a encontrar novas soluções para a humanidade. Do mesmo modo, os curtos engajamentos de John Cage como professor de verão na Black Mountain College provaram ser importantes. Emma Harris nos informa: “Apesar da falta de alunos, para Cage o verão foi significativo. Robert Rauschenberg havia retornado no verão de 1951 com Cy Twombly e permaneceu durante o verão de 1952. As pinturas totalmente brancas de Rauschenberg, que Cage viu pela primeira vez naquele verão, foram a inspiração para sua famosa peça sobre o silêncio (*4’33”*), dedicada a Irwin Kremin, estudante da Black Mountain, e apresentada pela primeira vez por David Tudor em 29 de agosto de 1952, no Maverick Concert Hall, em Woodstock, Nova York.”¹¹

Outro acontecimento misterioso e muito influente acabou sendo a apresentação de *Theater Piece No.1* de 1952, de Cage, e embora as histórias sobre o evento sejam controversas, é evidente que muitos professores estiveram envolvidos e que algum sistema aleatório foi usado para performá-la.¹² *Theater Piece* se transformou em um mito lendário principalmente por não haver documentação fotográfica dessa encenação.¹³

Nos anos seguintes, John Cage influenciou marcadamente a Música Nova, o Fluxus e outros movimentos neo-vanguardistas. Em seu posterior cargo de professor na New School of

Social Research de Nova York, teve como alunos os principais artistas do Fluxus. Fluxus quer dizer não apenas “partituras de evento”¹⁴ e edições, mas também uma mudança completa de paradigmas relativos à produção (em grupos ou colaborações), distribuição (contornando o sistema de galerias e museus com realização de eventos em auditórios, em espaços menores, no espaço público e com distribuição de edições através da “mail-order Flux house”) e recepção (também em grupos, ou como edições em massa). Em muitos casos, além disso, a posição ocupada e, portanto, a imagem projetada de artista e público fora completamente transformada, à medida em que este último era convidado ou mesmo forçado a participar, o que implica numa interpelação muito diferente do público. Uma concepção totalmente mudada de aprendizagem e educação é consequência óbvia da releitura dessas posições. Tal transgressão foi viabilizada pelo uso da notação para descrição de eventos – partituras que possibilitaram que tudo fosse utilizado como material, como demonstram os exemplos a seguir:

“Partitura de evento” pelo artista do Fluxus Eric Andersen:

1961 Opus 9

Deixe uma pessoa falar sobre seu/sua ideal (is).

Ou, de Yoko Ono, uma edição para a qual ela perfurou um pequeno orifício no papelão, que se chamava *Um buraco para ver o céu*, ou o artista do Fluxus Robert Filliou com esta obra poética: *O que quer que eu diga é irrelevante se não incitar você para somar sua voz à minha*.

O conhecido livro de Robert Filliou, *Teaching and Learning as Performing Arts by Robert Filliou, and the Reader if he wishes, with the participation of John Cage, Ben Patterson, George Brecht, Allen Kaprow, Marcelle, Vera and Bjoessi and Karl Rot, Dorothy Iannone, Diter Rot, Joseph Beuys. It*

IMMACULATE HEART COLLEGE ART DEPARTMENT RULES

- Rule 1 FIND A PLACE YOU TRUST AND THEN TRY TRUSTING IT FOR A WHILE.
- Rule 2 GENERAL DUTIES OF A STUDENT:
PULL EVERYTHING OUT OF YOUR TEACHER.
PULL EVERYTHING OUT OF YOUR FELLOW STUDENTS.
- Rule 3 GENERAL DUTIES OF A TEACHER:
PULL EVERYTHING OUT OF YOUR STUDENTS.
- Rule 4 CONSIDER EVERYTHING AN EXPERIMENT.
- Rule 5 BE SELF DISCIPLINED. THIS MEANS FINDING SOMEONE WISE OR SMART AND CHOOSING TO FOLLOW THEM.
TO BE DISCIPLINED IS TO FOLLOW IN A GOOD WAY.
TO BE SELF DISCIPLINED IS TO FOLLOW IN A BETTER WAY.
- Rule 6 NOTHING IS A MISTAKE. THERE'S NO WIN AND NO FAIL. THERE'S ONLY MAKE.
- Rule 7 The only rule is work.
IF YOU WORK IT WILL LEAD TO SOMETHING.
IT'S THE PEOPLE WHO DO ALL OF THE WORK ALL THE TIME WHO EVENTUALLY CATCH ON TO THINGS.
- Rule 8 DONT TRY TO CREATE AND ANALYSE AT THE SAME TIME. THEY'RE DIFFERENT PROCESSES.
- Rule 9 BE HAPPY WHENEVER YOU CAN MANAGE IT. ENJOY YOURSELF. IT'S LIGHTER THAN YOU THINK.
- Rule 10 "WE'RE BREAKING ALL OF THE RULES. EVEN OUR OWN RULES. AND HOW DO WE DO THAT? BY LEAVING PLENTY OF ROOM FOR X QUANTITIES." JOHN CAGE
- HELPFUL HINTS: ALWAYS BE AROUND. COME OR GO TO EVERYTHING. ALWAYS GO TO CLASSES. READ ANYTHING YOU CAN GET YOUR HANDS ON. LOOK AT MOVIES CAREFULLY OFTEN. SAVE EVERYTHING-IT MIGHT COME IN HANDY LATER.
THERE SHOULD BE NEW RULES NEXT WEEK.

LIBRERIA delle DONNE di MILANO



is a *Multi-book*. The space provided for the reader's use is nearly the same as the author's own¹⁵ – uma evidência da ênfase no leitor enquanto contribuidor ativo, no sentido em que Roland Barthes¹⁶ posteriormente descreveria. Em “A morte do autor” ele propõe que uma parte ativa da construção da narrativa está do lado do leitor e na forma como ele vê a escrita como processo partícipe de um amplo discurso. A noção de autor único é uma invenção da modernidade.¹⁷ Na abordagem artística de Robert Filliou, é notável que ele também tenha convidado os filhos de alguns dos artistas do Fluxus para contribuir, confundindo a posição de aluno e professor, ou de assuntos e objetos da pedagogia. E no nosso contexto, é importante notar que ele tenha incluído declarações políticas, como o artigo sobre as lutas de rua, em que traça paralelos desde a Resistência contra o Regime Nazista aos protestos contra a discriminação racial nos Estados Unidos, e revoltas de estudantes na Europa.¹⁸

Tal atitude de ir e vir entre a política e a estética é compartilhada por Filliou com muitos pedagogos radicais, como, por exemplo, com a irmã Corita Kent, freira, ativista e artista filiada à Black Mountain College. Descobriu-se

que a lista “Algumas Regras para Alunos e Professores”, inicialmente atribuída a John Cage, foi escrita e impressa por Kent, tendo sido desenvolvida como parte de um projeto para um curso por ela ministrado entre 1967-68, sendo que apenas a última regra fora adicionada por Cage. Vou citar apenas duas dessas regras: “REGRA SEIS: Nada é um erro. Não há vitória nem falha, há apenas fazer.” (Irmã Corita Kent). E a última regra adicionada por John Cage: “REGRA DEZ: Estamos quebrando todas as regras. Até mesmo nossas próprias regras. E como nós fazemos isso? Deixando bastante espaço para X quantidades.” Mais uma vez, para Kent, a conexão entre arte, justiça social e slogans políticos era evidente, especialmente em seus últimos anos. Seu envolvimento na política e sua discordância com a Igreja Católica a levaram a deixar o convento e fundar uma comunidade livre. Seu trabalho é hoje contextualizado no campo das posições feministas e pode ser visto em museus dedicados às mulheres.

Novas formas de aprendizagem se espalharam em contextos de arte e filosofia; como no início do século, quando trabalhadores se dedicavam à autoeducação, ou agora, quando grupos de estudantes leem e discutem Marx e

Hegel em seminários auto-organizados. Desde as revoltas estudantis no Ocidente, por volta de 1968, as estudantes passaram a exigir não apenas participação nas lutas pelos direitos humanos em geral, mas também entenderam sua posição na luta pelo poder. O gênero foi observado como construção de exclusão. As demandas das mulheres por direitos iguais basearam-se em diferentes noções teóricas, que combinavam abordagens psicanalíticas (Freud e Lacan) com posturas pós-marxistas e teorias de poder (Foucault) para desenvolver novas construções teóricas, como as de Luce Irigaray, Judith Butler e Julia Kristeva.

Na Itália, “Diótima” foi fundada em 1975 em Milão, por filósofas feministas (Luisa Murano e outras), um grupo que começou a discutir e publicar em conjunto no contexto da “Libreria delle donne di Milano”. No cerne de suas ideias está a teoria de uma política das relações entre as mulheres, que elas chamaram de *affidamento* (em italiano: confiar umas nas outras). Na prática do *affidamento*, as mulheres conferem autoridade e poder umas às outras. Em sua visão, tal política leva a uma nova “ordem simbólica”, que só pode surgir, porém, se a relação com a mãe for valorizada como primeira relação. É óbvio que essa posição foi rejeitada por outras feministas, que viam essa abordagem como sendo muito essencialista, especialmente porque a noção de uma ordem simbólica, que se baseia na teoria lacaniana, exclui as “mulheres” como sujeitos de qualquer ordem simbólica. Assim, a ordem simbólica como tal e a posição feminina inexistente determinam-se mutuamente. E apenas para evitar mal-entendidos, esta é, claro, uma declaração que critica fundamentalmente o patriarcado e sua ordem simbólica. As mulheres são vistas, por definição, como um sujeito riscado em contrapartida à subjetividade masculina, que define a sociedade patriarcal. Não

obstante, nos últimos anos, em Londres, a ideia de *affidamento* foi ressuscitada no ambiente cultural das artes por feministas britânicas (Helena Reckitt, Irene Revell e Lina Džuverovic), que baseiam seus grupos recorrentes de leitura nesta concepção. O grupo opera entre evento público e não público, oculto, privado e discute a intersecção de diferentes modos de supressão e subalternidade. Sem dúvida, a noção de *affidamento* informa uma atitude (de oposição) na ordem simbólica atual e, portanto, fortalece a posição das “mulheres”. E também a ideia de *affidamento* propõe que as mulheres organizem sistemas de apoio umas às outras, o que novamente mudaria a relação professor-aluno. Nesse exemplo, torna-se óbvio que a questão do poder espreita por trás de qualquer reformulação da pedagogia. No conceito de *affidamento* as diferenças reais no acesso ao poder são reconhecidas; o preconceito de qualquer ato seria concordar com a ideia de que as mulheres deveriam se concentrar especialmente no apoio a outras mulheres, o que, é claro, também imita as redes já existentes dos clubes de garotos.

Como no exemplo do *affidamento*, a prática de uma teoria e a teoria de uma prática tornaram-se extremamente próximas nas discussões em torno da educação e do acesso às artes. Em 1987, a publicação de Jacques Rancière, *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* (título original *Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, publicado em 1987), tornou-se uma referência importante para intelectuais e artistas. Disfarçado de romance, Rancière defende a aprendizagem como um processo de abertura de espaços para o desenvolvimento de competências e habilidades; o “mestre” cede lugar para que outros usem o espaço disponibilizado por sua ignorância. Para Rancière, a emancipação se torna um ato político de afirmação e do despertar da

inteligência igual a todas as pessoas. Como pós-marxista, está convencido de que todos os homens têm inteligência equivalente e persegue a noção de que, em condições favoráveis, todos os homens e mulheres teriam a possibilidade de produzir valiosos artefatos culturais e conceitos intelectuais. Como pode ser visto, essa ideia não seria aplicável às notas na educação. Para Rancière, a fixação de uma ordem social sempre faz parte da ordem policial. A luta entre diferentes grupos sociais pela possibilidade de participação nos processos sociais, na estética, na distribuição do sensível, faz parte de um processo político em curso. A discordância com a ordem policial seria sempre o componente básico de qualquer processo político. Isso implicaria em uma mudança profunda em qualquer instituição que estivesse disposta a abraçar novas formas de produção de conhecimento.

Em minha genealogia subjetiva de conceitos pedagógicos, que estão relacionados às artes contemporâneas e à educação (artística), Bell Hooks é voz importante nas discussões recentes. Como estudiosa literária feminista afro-americana, ela defende abordagens feministas, transgressoras de classe e anti-racistas. A interseccionalidade de diferentes camadas de opressão se reúnem na situação específica do destinatário. De alguma forma, surpreendentemente, sua noção de resistência é baseada no conceito de amor, que foi enfatizado ainda mais nos anos posteriores. Em 1994, ela escreveu: “A academia não é o paraíso. Mas aprender é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, permanece um local de possibilidade. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar por uma abertura de mente e coração que nos permite enfrentar a realidade enquanto imaginamos coletivamente maneiras de ir além das fronteiras, de transgredir. Isso é educação como prática

da liberdade.”¹⁹ Nessa abordagem, a atitude do professor mais uma vez desempenha um papel importante; se a contrapartida de uma situação pedagógica é tratada com respeito e carinho, o encontro permite o desenvolvimento. Sua abordagem também opera na pré-condição de cumplicidade entre professores e alunos, visto que o acesso ao ensino superior para estudantes negros não era dado. Estudantes negros e/ou mulheres (ou no caso mais difícil, mulheres negras) não teriam a mesma garantia de que a instituição de ensino superior é um privilégio seu, e precisariam ter alguém que os/as encorajasse e estivessem ao seu lado. Isso pode permitir que se veja o caráter construtivo de todos os rituais institucionais, porque somente ao sermos capazes de ver o nosso direito de estar lá, poderemos expressar nossas preocupações e demandas e lutar pelo poder no sistema. Na nova reconfiguração neoliberal das universidades, com contratos de curta duração para todos os conferencistas e docentes, esse direito também não é concedido ao corpo docente, muito menos aos alunos. Novamente, para implementar sistemas mais democráticos no ensino/ aprendizagem, as pré-condições também devem ser revistas.

Quando Jacques Derrida viajou para os Estados Unidos em uma turnê de palestras, sentiu a urgência de formular a programática “universidade sem condições”, com base nas impressões dessa viagem; um modelo que ele posicionou em 2002 contra as universidades contemporâneas que trabalham lado a lado com as indústrias, seja em relação às inovações técnicas ou, tomo a liberdade de acrescentar, qualquer coisa que possa ser chamada de indústrias criativas. Em suas palavras encontra-se a exigência pelo posicionamento de uma universidade na resistência aos “poderes econômicos (para corporações e para o capital nacional e internacional), aos poderes da mídia, ideológicos, religiosos e

Feminist Duration Reading Group, Unwritten Rules

Refer to the text.

We are not here necessarily to advocate for these positions, but to explore them and their current resonance and the difference in context between now and then.

Try not to show off about how much you know.

This is about learning and exploring, together.

culturais, e assim por diante – em suma, a todos os poderes que limitam a democracia por vir.”²⁰

Do seu ponto de vista, é importante reivindicar o espaço livre que uma universidade possa proporcionar, sem a ideia de aplicabilidade imediata. O relacionamento próximo com as empresas não oferece liberdade para a pesquisa científica. No final, o caminho para a relevância social, definido por uma sociedade em fluxo, com diferentes parâmetros, poderia ser visto como de grande importância.

O social está relacionado ao pessoal por meio da figura do professor. Derrida insiste em uma atitude específica por parte do professor. Para ele, a palavra “professar”, de origem latina, significa declarar abertamente, declarar publicamente: “A declaração de quem professa é, de alguma forma, uma declaração performativa. Comprometida como um ato de fé juramentada, um juramento, um testemunho, uma manifestação, um atestado ou uma promessa, um

compromisso. Professar é fazer uma promessa enquanto se compromete com a própria responsabilidade. Fazer profissão é declarar em voz alta o que se é, o que se acredita, o que se quer ser, enquanto se pede a outro que aceite a sua palavra e acredite nessa declaração.”²¹ Isso poderia, certamente, ser interpretado de várias maneiras: o dever posicionar-se politicamente, comprometer-se com o ensino/aprendizagem como um processo compartilhado, ser confiável e estar disponível para respostas.

O impulso, a urgência que sentimos de reavaliar o ensino e a aprendizagem não é apenas um sintoma do processo de escolarização e normalização à escala europeia. A situação hoje em dia é frequentemente descrita como uma era pós-democracia e pós-fatos; as eleições são manipuladas pelo Whatsapp ou Facebook nos Estados Unidos e no Brasil, o que significa que os algoritmos de fabricação funcionam, invisíveis e indetectáveis, mas que eles espalham são

Tela durante palestra de Helena Reckitt

construções ideológicas baseadas em imagens e textos. Isso funciona, mesmo que as mensagens como tais possam ser altamente absurdas.

Isso implica uma reformulação da esfera pública. Uma esfera pública pode ser vista como o momento de conflitos articulados entre interesses; isso não pode mais acontecer quando os conflitos são disfarçados, quando se escondem atrás de uma tela de pós-fatos impenetráveis e interesses disfarçados. Nessa linha, Bernard Stiegler afirma que o consumo extensivo de TV cria uma alucinação sincronizada globalmente. Pode-se ver isso como uma pedagogia hegemônica que influencia todos os destinatários, todos com acesso a um computador. Essas alucinações também são carregadas localmente; eles são pressionados a reinstalar as forças reacionárias. As conotações reacionárias diferem na medida em que reinstalam os discursos nacionais relacionados ao respectivo país. O resultado é, sem dúvida, uma máquina de criação de significado pós-factual emocionalizada, patética, com efeitos políticos muito extremos nos países ao redor do mundo. É por isso que nós, como grupo de pessoas (alunos/ professores), devemos instalar células – células de amizade, de irmandade. Talvez a universidade fosse o lugar onde isso pudesse acontecer. Não é por acaso que Derrida considera a democracia o lugar onde “todos podem da mesma forma ser completamente diferentes”.²²

Como resultados provisórios, gostaria de enfatizar os seguintes parâmetros para uma educação emancipatória, não como um método, é claro, mas como uma linha de pensamento que ajudaria a identificar a posição de cada um no complexo educacional.

- Participação, não representação
- As escolas potencialmente transformam a ordem social
- Preocupação com melhores condições de vida

no futuro para uma diversidade de pessoas

- Trabalhando juntos, aprendizagem auto-capacitada
- Questionando os próprios paradigmas
- Formas experimentais, transgredindo os limites do gênero
- Relação entre arte, justiça social e ativismo político
- Mudar a relação professor-aluno (professor ignorante)
- Os alunos podem influenciar e desenvolver seus projetos e programas de estudo?
- *Affidamento*, como sistema de apoio a sujeitos femininos identificados
- Qual é o papel das notas?
- A possibilidade de participar de processos sociais fora da universidade
- A dissidência é possível? Quais são as condições de aprendizagem e de ensino, existe um espaço seguro para fala?
- Professor = declarar publicamente, se comprometer com a responsabilidade
- > democracia por vir (democracia em suspense)

Em muitos de seus textos posteriores,²³ Jacques Derrida refere-se repetidamente com vigor e grande persuasão ao chamado paradoxo fundador da democracia: de acordo com Derrida, um estado constitucional democrático não pode ser fundado por meios democráticos, deve recorrer a mais ou menos violência sutil para sua fundação, abolindo assim um estado geralmente violento pela força. A negação do império da lei, do estado violento, é ela própria negada de forma violenta e, portanto, leva à sua – duvidosa – configuração positiva e ao reconhecimento. A soberania e a democracia estão, portanto, sempre em suspenso e em negociação.

Um dos projetos artísticos contemporâneos que atua nos espaços de negociação da democracia é *The Silent University*,²⁴ fundada por Ahmet Öğüt. “*The Silent University* é uma plata-

forma de troca de conhecimento solidária entre refugiados, requerentes de asilo e migrantes. É liderado por um grupo de palestrantes, consultores e bolsistas de pesquisa. Cada grupo está contribuindo para o programa de maneiras diferentes, que incluem o desenvolvimento do curso, pesquisas específicas sobre temas-chave, bem como reflexões pessoais sobre o que significa ser um refugiado e solicitante de asilo. Essa plataforma será apresentada no formato de um programa acadêmico.²⁵ A cena artística dá visibilidade ao projeto e, claro, também financiamento; a questão é se ela atua também na esfera política, ou seja, se de fato ajuda os membros/docentes, que “tiveram uma vida profissional e formação acadêmica em seus países de origem, mas estão impossibilitados de usar suas competências ou formação profissional devido a uma variedade de razões relacionadas ao seu status”,²⁶ a encontrar uma posição nas sociedades de acolhimento.

A *Silent University* foi fundada em colaboração com a Fundação Delfina e a Tate e, mais tarde, hospedada pelo The Showroom. Atuando internacionalmente, o que pode ser visto como uma resposta à interpelação mundial por meio das mídias digitais, ela está conectada, entretanto, apenas ao discurso internacional da arte contemporânea. Outros espaços de visibilidade foram fundados na Suécia, em 2013, em colaboração com Tensta Konsthall e ABF Stockholm, e também em Hamburgo, em 2014, por iniciativa do Stadtkuratorin Hamburg, no Ruhr Festival de 2015. Como o site indica, a *Silent University* estabeleceu-se também em Amã, Jordânia, tendo seu início nas *Spring Sessions* de maio de 2015, e em Atenas. Sem dúvida, momentos de empoderamento podem ser extremamente importantes para o projeto. Mas algumas questões permanecem: tal construção é sustentável, como são realizadas as situações reais de aprendizagem e

o projeto permite que os professores e alunos participantes a transfiram para uma estrutura mais durável? As conexões com outras instituições de ensino, universidades e ONGs também foram estabelecidas?

De nosso trabalho experimental com alunos, gostaria de descrever um projeto:

“How We Live Now – Art System, Work Flow, and Creative Industries.”²⁷

Queríamos começar por onde os estudantes estão posicionados no campo da arte, em vista de uma organização do trabalho neoliberal como seu futuro. Nosso objetivo era aproximar a sua própria situação a um debate mais teórico dos contextos contemporâneos. Para esta produção, lemos e discutimos o conceito de regimes de olhar da modernidade de Michel Foucault, que se baseia no Panóptico esboçado pelo filósofo e teórico social inglês Jeremy Bentham. O panóptico mostra que o controle mais eficaz do comportamento é instituído quando um guarda está situado em uma torre, no meio do prédio, e os presidiários não sabem quando estão sendo vigiados e quando não estão. Isso significa que eles são motivados a agir como se estivessem sendo observados o tempo todo. Assim, eles são efetivamente compelidos a regular seu próprio comportamento.

Michel Foucault toma esse conceito como a metáfora das sociedades disciplinares modernas e de sua função de estabelecer o poder.²⁸ O Panóptico cria uma consciência de visibilidade permanente como uma forma de poder, onde nenhuma grade, corrente e cadeado pesado são necessários para a dominação. A função de controle é de certo modo internalizada. O cidadão/cidadã do estado se autocontrola.

Cruzamos isso com a promessa do trabalho cultural contemporâneo e seus contornos neoliberais: “Você é livre, mas também, aliás, sem

seguridade social”. Os estudantes tiveram que escrever suas próprias experiências, que estivessem ligadas ao texto e à sua interpretação. O texto do filme é baseado em histórias fornecidas pelos alunos, que foram transformados pela autora Renata Burhardt em cenas curtas. Para mim, é importante, ao trabalhar com os alunos, compreender a relação entre a teoria e as condições de vida específicas e vice-versa, e desenvolver as coisas com um fim aberto. O filme como tal pode ser mostrado, é claro, por todos os participantes, como um gatilho para iniciar discussões, como parte de uma exposição, e assim por diante. No processo, realmente representamos algumas das cenas com os estudantes, ou eles falaram em coro: “Você está livre para sair agora ...”. O filme como tal foi editado e composto por Ronald Kolb e eu; usamos muito do material que foi filmado como subproduto, os momentos intermediários, o trabalho coletivo, dividir um cigarro, ensaiar. Os textos foram falados por duas vozes sobre o material visual. Todos esses momentos enfatizam a alienação que está inscrita no material. O processo de trabalho compartilhado e os momentos em que todos compartilharam suas experiências fortaleceram o grupo e proporcionaram a compreensão das próprias experiências de cada um como algo que tem um contexto social e político. Objetivou, historicizou e contextualizou a vida e o trabalho no campo da arte.

Notas de fim

1 Luc Boltanski e Eve Chiapello, *The New Spirit of Capitalism*, trad. Gregory Elliott (Londres: Verso Books, 2005).

2 O *European Credit Transfer System* (ECTS) é um sistema legal de pontos usado por universidades européias, que torna a educação internacional mais facilmente comparável além-fron-

teiras. (Nota da tradutora).

3 Veja também os vídeo clipes: <https://www.widewalls.ch/black-mountain-college/>, acessado em 1 de fevereiro de 2019.

4 A declaração de Bolonha foi assinada por ministros da educação de 29 países europeus em 1999. consulte https://en.wikipedia.org/wiki/Bologna_Process

5 Ver Jennifer M. Ritter, “Beyond Progressive Education: Why John Andrew Rice Really Opened Black Mountain College,” *Rollins Undergraduate Research Journal* 5, no. 2 (outono de 2011), acessado em 1 de fevereiro de 2019, <https://scholarship.rollins.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=rurj>

6 William C. Rice, introdução a “Black Mountain College Memoirs”, de John Andrew Rice, *The Southern Review* 23, no. 5 (1989): 569, aqui citado de Ritter, “Beyond Progressive Education.”

7 John Dewey, *Art as Experience* (Nova York: Minton, Balch & Company, 1934).

8 Jesse Goodman, “Education for Critical Democracy,” *Journal for Education* 171, no. 2, Language Culture and Schooling, Boston University, Boston (1989): 88.

9 *Kristallnacht* ou Noite do Vidro Quebrado, também chamado de Pogrom (s) de novembro, foi um pogrom contra judeus realizado por forças paramilitares SA e civis em toda a Alemanha nazista de 9 a 10 de novembro de 1938. As autoridades alemãs observaram sem intervir. O nome *Kristallnacht* (“Noite de Cristal”) vem dos cacos de vidro quebrado que encheram as ruas depois que as vitrines de lojas, prédios e sinagogas de judeus foram destruídas. Casas, hospitais e escolas de judeus foram saqueados enquanto os agressores demoliam edifícios com marretas. Os manifestantes destruíram 267 sinagogas em toda a Alemanha, Áustria e Sudetos. Mais de 7.000 negócios judeus foram danificados ou destruídos, e 30.000 homens

judeus foram presos e encarcerados em campos de concentração. [O historiador britânico Martin Gilbert escreveu que nenhum evento na história dos judeus alemães entre 1933 e 1945 foi tão amplamente relatado enquanto estava acontecendo, e os relatos de jornalistas estrangeiros que trabalham na Alemanha causaram ondas de choque em todo o mundo. *The Times* de Londres observou em 11 de novembro de 1938: “Nenhum proclamador estrangeiro inclinado a denegrir a Alemanha perante o mundo poderia superar a história de queimaduras e espancamentos, de ataques obscenos a pessoas indefesas e inocentes, que desgraçaram aquele país ontem.” Veja: <https://en.wikipedia.org/wiki/Kristallnacht>.

10 Emily J. Levine, *From Bauhaus to Black Mountain: German Emigrés and the Birth of American Modernism*, em *Los Angeles Review of Books*, acessado em 1 de setembro de 2018, <https://lareviewofbooks.org/article/bauhaus-black-mountain-german-emigres-birth-american-modernism/#>

11 Mary Emma Harris, “John Cage at Black Mountain: de Mary Emma Harris, A Preliminary Thinking”, *Journal of Black Mountain College Studies* 4, acessado em 31 de março de 2019, <http://www.blackmountainstudiesjournal.org/volume-iv-9-16/mary-emma-harris-john-cage-at-black-mountain-a-prelimin-thinking/>.

12 Levine, *From Bauhaus to Black Mountain*.

13 Veja também a descrição no artigo “Black Mountain: Pedagogy of the Hinge” de Steven Henry Madoff nesta edição.

14 “Partituras de evento” é a tradução aqui adotada para *event scores*. Essa tradução é a que foi adotada pelo saudoso Professor Walter Zanini, em seu texto “Atualidade de Fluxus”, publicado na *ARS* (São Paulo) vol.2, **no.3. São Paulo**, 2004 (Nota da tradutora). Disponível em: [\[ci_arttext&pid=S1678-53202004000300002&lng=pt&nrm=iso&lng=pt\]\(ci_arttext&pid=S1678-53202004000300002&lng=pt&nrm=iso&lng=pt\), acesso em 11/11/2020, 10h30.](http://www.scielo.br/scielo.php?script=s-</p></div><div data-bbox=)

15 Normalmente citado como: Robert Filliou, *Teaching and Learning as Performing Arts*, Colômbia, Nova York, republicado em 2014. O livro inteiro está em alemão e inglês, e entre a seção de cada idioma há um espaço em cada página para o leitor se tornar um contribuidor ativo. “*Lehren und Lernen als Aufführungskünste von Robert Filliou und dem Leser, wenn er will. Unter Mitwirkung von John Cage, Benjamin Patterson, George Brecht, Allen Kaprow, Marcelle, Vera und Bjoessie und Karl Rot, Dorothy Iannone, Diter Rot, Joseph Beuys. Dies ist ein Multibuch. Der Schreiberbraum des Lesers ist beinahe so umfangreich, wie der des Autors.*” também conhecido como “*Ensino e Aprendizagem como Artes Performáticas por Robert Filliou, e o Leitor se desejar, com a participação de John Cage, Ben Patterson, George Brecht, Allen Kaprow, Marcelle, Vera e Bjoessi e Karl Rot, Dorothy Iannone, Diter Rot, Joseph Beuys. É um Multi-livro. O espaço fornecido para uso do leitor é quase igual ao do próprio autor.*”

16 Roland Barthes, “The Death of the Author,” *Image, Music, Text*, trad. Stephen Heath (Nova York: Hill & Wang, 1977).

17 «La mort de l’auteur» é um artigo que foi publicado pela primeira vez em inglês sob o título “The Death of the Author (en),” *Aspen Magazine*, n° 5/6, 1967, depois em francês em 1968 na edição 5 da revista *Mantéia*, com sede em Marselha e próximo a *Tel Quel*. O artigo foi então publicado como parte da antologia *Le bruissement de la langue. Críticas dos Essais IV*. Veja https://fr.wikipedia.org/wiki/Roland_Barthes, acessado em 24 de setembro de 2018.

18 Filliou, *Teaching and Learning as Performing Arts*, p. 208 versão alemã, p. 209 versão em inglês.

19 Bell Hooks, *Teaching to Transgress: Educa-*

tion as the Practice of Freedom (New York: Routledge, 1994), 14.

20 Jacques Derrida, “The Future of the Profession or the University without Condition (thanks to the ‘Humanities’, What Could Take Place Tomorrow),” em Tom Cohen, ed., *Jacques Derrida and the Humanities: A Critical Reader* (Cambridge: Cambridge University Press, 2002), 26. “Consequência desta tese: tal resistência incondicional poderia opor a universidade a um grande número de poderes, por exemplo aos poderes do Estado (e, portanto, ao poder do Estado-nação e ao seu fantasma de soberania indivisível, que indica como a universidade pode ser antecipadamente não apenas cosmopolita, mas universal, estendendo-se além da cidadania mundial e do estado-nação em geral), aos poderes econômicos (às corporações e ao capital nacional e internacional), aos poderes da mídia, poderes ideológicos, religiosos e culturais, e assim por diante - em suma, a todos os poderes que limitam a democracia por vir.”

21 Derrida 2002 “The Future of the Profession or the University without Condition”, 31–32. 20 Ibid.

22 Ibid.

23 Jacques Derrida, *Gesetzeskraft. Der »mystische Grund der Autorität«* (Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1991); Jacques Derrida, *Das andere Kap. Die vertagte Demokratie: Zwei Essays zu Europa* (Frankfurt A. M.: Suhrkamp, 1992); Jacques Derrida, *Schurken: Zwei Essays über die Vernunft*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2002).

24 Veja <http://thesilentuniversity.org/>

25 Consulte <http://thesilentuniversity.org/>

26 Veja <http://thesilentuniversity.org/>

27 “How We Live Now – Art System, Work Flow, and Creative Industries” (Como vivemos agora – Sistema da Arte, Fluxo de Trabalho e Indústrias Criativas) é o título de um filme realizado por Dorothee Richter, juntamente com

Renata Burhardt Sabine Gebhardt Fink e Ronald Kolb, assim como estudantes de Lucerne (University of Art and Design, MA Fine Art and ZHdK, Postgraduate programme in Curating).

28 Michel Foucault, *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, trad. Alan Sheridan (Nova York: Vintage Books, 1977).

Publicação original:

RICHTER, Dorothee. “Revisiting Black Mountain College. Teaching to Transgress”, in:

OnCurating, Issue 43, 2019. www.oncurating.org

Regina Johas

Professora do Departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-doutorado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Doutora em Artes Visuais pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Artes pela mesma universidade (USP). Pós-Graduação em História da Arte na Universität zu Köln (Colônia, Alemanha). Consultora Ad Hoc Fapesp. Artista visual e pesquisadora, com ênfase em práticas artísticas voltadas ao contexto e ao endereçamento de questões sociais e culturais que convergem para o campo da arte. Coordena o projeto “Zeitgeist: estudos sobre arte em contexto” (UFRN) dedicado à análise e mapeamento da produção de arte brasileira voltada a contextos específicos.

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

Foco e Escopo

A Revista Farol é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo. Como iniciativa acadêmica, vinculada ao campo das Artes/Artes Visuais, a revista abre-se à textos que visam tanto discutir o problema da formação e da produção artística, crítica e historiográfica destinada às artes visuais, como favorecer à experiência de concepções capazes de se exporem para além das dimensões consensuais globalizadas no contexto cultural contemporâneo.

A cada número, via de regra, integra, em seu projeto editorial, os seguintes materiais originais e inéditos: ensaios, seções temáticas e artigos. Como parte de sua política editorial, são apresentadas traduções de importantes textos, inéditos em língua portuguesa e que, por sua vez, possam ter sido publicados previamente em idioma estrangeiro. Grande parte das propostas desse conglomerado são advindas de pesquisas acadêmicas relevantes, tanto de âmbito local quanto global, que visam incentivar não apenas o diálogo das artes visuais em uma instância crítica, mas também a visibilidade deste campo com outras áreas da produção cultural e científica

O escopo do periódico propõe uma experiência crítica de criação e reflexão, destacando assim sua função como uma fonte significativa de pesquisa bibliográfica, de acesso livre imediato, tanto ao público acadêmico, para as investigações realizadas nos cursos de graduação e de pós-graduação, como à comunidade externa. O material a ser pu-

blicado pode ser submetido por autoria individual ou em coautoria entre doutores(as) doutorando(as) e mestres(as). Mestrando(as) que desejem publicar devem fazê-lo em coautoria com seu/sua orientador(a) ou outros doutores(as).

Estas submissões ocorrem tanto em fluxo contínuo como por chamada aberta pelas seções temáticas de responsabilidade de um Comitê Editorial. Sendo as avaliações feitas pelo processo de arbitragem cega, buscando garantir plena isenção no processo avaliativo.

Por seu vínculo com o PPGA, o escopo de atuação da Revista FAROL contempla as Áreas e Linhas de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Artes, a saber:

Área 2: Arte e Cultura

Linha 1: Interartes e Novas Mídias

Linha 2: Teorias e Processos Artísticos-Culturais

Processo de Avaliação pelos Pares

A Revista Farol aceita submissões em fluxo contínuo. Todas as submissões condizentes com as diretrizes para autores são analisadas por pareceristas ad hoc da revista. Em caso de discordância um terceiro avaliador será requisitado. O cadastro de avaliadores é restrito a convites direcionados pelos editores.

Normas de formatação

Pedimos que leia atentamente todos os pontos das diretrizes antes de iniciar o preenchimento de seus cinco passos de submissão. A inadequação a quaisquer dos itens abaixo, presentes no documento submetido e/ou no formulário de submissão acarretará a recusa do material.

Serão aceitas propostas de artigos compostas originalmente nos seguintes idiomas: (i) português, (ii) espanhol, (iii) francês e (iv) inglês. A Revista Farol poderá realizar a publicação tanto do original quanto de tradução para o português.

As propostas submetidas para o próximo número da revista, que não sejam imediatamente aceitas para publicação, poderão permanecer arquivadas para possíveis publicações futuras, caso haja concordância dos autores.

Durante o preenchimento do cadastro, é obrigatória a inclusão do ID ORCID no campo indicado como URL no formulário.

Para o processo de avaliação, os autores dos trabalhos submetidos não poderão ser identificados no corpo do texto, em atendimento ao requisito de avaliação cega adotado. Notas e citações que possam remeter à identidade dos autores deverão ser excluídas do texto.

O artigo deve ser composto em Times New Roman, 12 e deverá conter: Título em negrito centralizado; Título em inglês no mesmo formato; resumo em até 10 linhas, justificado e com espaçamento simples seguido de até 5 palavras-chave; abstract, no mesmo formato do resumo, em itálico, seguido de até 5 keywords, em itálico; texto justificado, entre linhas de 1,5 e parágrafo em 0 pt;

Não devem ser inseridas quebras de página ou de seção;

Notas de rodapé devem estar em fonte 9, espaçamento simples, alinhadas a esquerda e numeradas com caracteres arábicos;

Figuras devem estar dispostas no corpo do texto, em formato jpg, em 300 dpi, com lado menor de até 10cm; devem ser acompanhadas de especificação técnica (título, autor, ano e fonte) e serem numeradas (figura 01, figura 02...);

As imagens devem ser anexadas como documentos complementares;

A página deve estar com margens de 2cm inferior e a direita e 3cm superior e a esquerda;

As referências devem seguir o padrão ABNT mais recente;

O artigo deve possuir entre 10 e 15 páginas do título à última referência;

Caso o(s) autore(s) necessitem, disponibilizados um modelo de documento, no site da revista.

Importante: Não usar caixa-alta para títulos ou subtítulos. Somente será aceita essa característica nos casos em que títulos de trabalhos (obras, livros, projetos, etc.) citados possuírem originalmente caixa-alta.

Caso haja preenchimento dos formulários de submissão em caixa-alta a proposta será recusada.

Artigos

A Revista Farol aceitará artigos condizentes com a temática de cada chamada de trabalhos. Todos os artigos publicados devem seguir as exigências constantes na página de Diretrizes para autores, no site da revista.

Declaração de Direito Autoral

Os autores de trabalhos submetidos à Revista Farol autorizam sua publicação em meio físico e eletrônico, unicamente para fins acadêmicos, podendo ser reproduzidos desde que citada a fonte. Os mesmos, atestam sua originalidade, autoria e ineditismo.

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

