



ARTES VISUAIS E SUAS I/MEDIAÇÕES

CONEXÕES INTERDISCIPLINARES

**Lutiere Dalla Valle
(Org.)**

Editora PPGART



Lutiere Dalla Valle
(Org.)

ARTES VISUAIS E SUAS
I/MEDIAÇÕES
CONEXÕES INTERDISCIPLINARES

Santa Maria

Editora do PPGART-UFSM
2018

Capa: Lutiere Dalla Valle
Projeto Gráfico: Lutiere Dalla Valle
Diagramação: Lutiere Dalla Valle

A786 Artes visuais e suas i/mediações [recurso eletrônico] : conexões
interdisciplinares / Lutiere Dalla Valle (org.). – Santa Maria :
Ed. PPGART, 2018.
1 e-book

ISBN: 978-85-93462-13-9

1. Artes visuais I. Dalla Valle, Lutiere

CDU 73/77

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central da UFSM



Todos os direitos desta edição estão reservados à
Editora PPGART.

Av. Roraima 1000. Centro de Artes e Letras, sala
1324. Bairro Camobi. Santa Maria/RS - Telefones:
3220-9484 e 3220-8427

E-mail: editorappgart@ufsm.br e

seceditorappgart@gmail.com

<http://coral.ufsm.br/editorappgart/>



SUMÁRIO

Apresentação Lutiere Dalla Valle	07
 I. NAS I/MEDIAÇÕES COM AS ARTES: IMAGEM E PRODUÇÃO DE SENTIDO	
El Cuerpo en las <i>In/Mediaciones</i> del Dibujo Carlos Coppa	13
La Interdisciplinaridad, Diferentes Abordajes desde la Cultura Visual Marcela Blanco Spadaro, Karina Perdomo, Yonhattan Mignot	27
Especulaciones en torno a Vivir en una Zona de Alto Riesgo Sísmico. El Terremoto como Experiencia Estética Mabel Larrechart	39
O que podem as Imagens na Pesquisa Acadêmica? <i>I/Mediações</i> e Possibilidades a partir da Artista Contemporânea Brooke Shaden Angélica Neuscharank, Ana Cláudia Barin	52
 II. A POTÊNCIA DAS ARTES: MEDIAÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO	
Caleidoscópios Narrativos: Encontros da Criação Visual na Diversidade Psicossocial Thomas Josué Silva	65
Intercessão Fílmica e Docência: <i>I/Mediações</i> Com a Arte Vivien Kelling Cardonetti, Marilda Oliveira De Oliveira	78
Caminhos e Descaminhos de uma Professora em Formação Carla Luzia Abreu	99
O Gerenciamento da Incerteza: Arte e Trabalho Felipe Caldas	115
O artista, o Galerista e as suas Estratégias de Atuação no Mercado da Arte Andrea Capssa Lima	128
Sobre os autores e as autoras	137

APRESENTAÇÃO

Em cada contexto cultural, o campo das artes nos permite esboçar, sistematizar, organizar, apreender – sobretudo imaginar – relações que configuram nossas relações com o mundo. Neste sentido, inventamos a arte para, talvez, dimensionar àquilo que nos escapa à linguagem escrita/falada exigindo outras formas de compreensão – abrindo-nos um leque de possibilidades e experimentações.

Diante de nossas experiências estéticas/sensíveis, o diálogo com as artes movimenta reflexões para além da complexidade formal e visual: nos estimula a perceber valores culturais, ideológicos e sociais devido à sua natureza relacional e subjetiva. Neste contexto, o convite para dialogar a partir das *i/mediações* com as artes diz respeito às experiências de sentido que movimentam e impelem processos inventivos: entre tantas alternativas, àquelas que nos interpelam, nos afetam e nos enredam em nossas próprias convicções.

O termo *i/mediações* vem sendo articulado no grupo de pesquisa (Artes Visuais e suas I/Mediações – LAVI/M – Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria) visando explorar conexões entre arte, cultura visual, espaços expositivos, entornos educativos e suas infinitas possibilidades de diálogo inter/multi/transdisciplinar. A proposição léxica pretende, portanto, ampliar as possibilidades de elaboração entorno das produções visuais contemporâneas (produzidas a partir das mais variadas fontes) em relação às múltiplas alternativas à pesquisa em arte, educação e visualidade.

A partir desta perspectiva, *i/mediações* refere-se tanto ao que está próximo, (ou às margens do campo em evidência): parte do que está nas *imediações*, nas proximidades ou, ao contrário, àquilo que escapa, que irrompe a norma. Corresponde a um termo fronteiro onde as delimitações são tênues ou inexistentes. *I/mediação* diz respeito ao diálogo, ao exercício reflexivo entre os distintos saberes que têm como fio condutor os artefatos visuais produzidos pelas culturas. *Mediação*, sob este aspecto, implica também *estar no meio*, apresentar-se como *interlocutor*, como dispositivo/disparador entorno a determinados artefatos: obras de arte, filmes, imagens publicitárias, etc. *I/mediação* empreende mobilidade, deslocamentos entre objeto, visualizador, interpretação, produção de sentido e cognição. *I/mediação* ao estabelecer conexões com a multiplicidade – como os estudos da cultura visual que se nutrem de variados campos para compreender as relações

cotidianas com as imagens ao movimentar o pensamento.

Em sua origem latina, a palavra *mobilis* implica mudar de lugar, colocar em movimento (*movere*). No âmbito da cultura contemporânea, as imagens podem ser concebidas como disparadoras do *pensar/refletir* sobre os processos que envolvem sua constituição – não apenas a partir de seus autores e autoras – mas, sobretudo, daquilo que pode reverberar sua potência poética/cognitiva na esfera das múltiplas identidades.

Assim sendo, esta publicação reúne uma coletânea de artigos gentilmente cedidos por profissionais que atuam no campo das artes visuais em diferentes contextos, linhas de trabalho e de investigação, no Brasil e no exterior. Resultam de pesquisas e diálogos com o LAVI/M a partir dos encontros de estudos e pesquisas que vem sendo realizados há cinco anos. Reúne produções de convidados e convidadas que participaram das edições ocorridas em 2013, 2015 e 2017, respectivamente – este último, quando configurou-se evento internacional ao estabelecer redes de colaboração com Argentina, México e Uruguai.

Na primeira parte desta escrita, exploram-se, portanto, as i/mediações com as artes no que tange pesquisas com imagens, experiências na formação em artes e a produção de sentido relacionadas à interdisciplinaridade. O texto de abertura, de autoria de Carlos Coppa, Professor da Universidad Nacional La Plata – Argentina, ***El cuerpo en las in/mediaciones del dibujo*** discute a potência de abordagens interdisciplinares na formação artística. Adotando um lugar provisório acerca do ensino do desenho e da representação da figura humana no contexto universitário, nos convida a pensar as *in/mediaciones* relacionando-as às práticas educativas frente às relações existentes entre os modelos atuais de formação universitária – em alguns casos, baseados na tradição – diante das exigências contemporâneas.

A seguir, a narrativa que reflete as experiências colaborativas entre Marcela Blanco, Karina Perdomo e Yonhattan Mignot (Docentes e Pesquisadores do Núcleo de Investigação em Cultura Visual, Educação e Construção da Escola Nacional de Belas Artes do Uruguai), parte de três projetos experimentais que permeiam estratégias educativas inovadoras, pautadas sobretudo pela experiência estética, experiências de aprendizagem inter e transdisciplinares. ***La Interdisciplinaridad, Diferentes Abordajes desde la Cultura Visual***, sinaliza o interesse por romper com o ensino clássico ao projetar estruturas diferenciadas em seus contextos de formação e produção de sentido.

Em ***Especulaciones en torno a vivir en una zona de alto riesgo sísmico. El Terremoto como Experiencia Estética***, Mabel Larrechart, docente da Universidad Nacional Autónoma de México, narra sua trajetória investigativa como pesquisadora em diálogo com as questões sociais que atravessam suas experiências de vida e processos criativos no país estrangeiro. Valendo-se de *uma estética da resistência*, problematiza a estrutura disciplinar e

normativa, explicita seus trânsitos pela pesquisa ao voltar-se à perspectiva do conflito – tema que a mobiliza, assim como os abalos sísmicos sofridos no país movimentam seu processo investigativo. Explorando neste interim as relações entre espaços sociais, públicos e a complexidade estrutural das grandes cidades, a vida urbana e seus impactos na arte contemporânea.

Para finalizar a primeira parte do livro, contamos com a contribuição de Angélica Neuscharank e Ana Cláudia Barin, doutorandas em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGART/CE/UFSM), ***O que podem as Imagens na Pesquisa Acadêmica? I/Mediações e Possibilidades a partir da artista contemporânea Brooke Shaden***. Neste texto, as autoras tomam como ponto de partida a oficina edição e manipulação de imagens para pensar as pesquisas acadêmicas, convidando-nos a pensar como tais artefatos visuais podem ser tensionados junto à escrita, não apenas como elementos representacionais e ilustrativos de ideias, mas enquanto linguagens distintas que podem potencializar o texto. Nesse sentido, exercícios com imagens da artista contemporânea Brooke Shaden, entre outras advindas das mídias digitais constituem a escrita.

Na segunda parte, os textos abordam as relações entre arte, mediação, formação de artistas e docentes, e a complexidade dos campos de atuação. Retoma as discussões realizadas nas três edições do Encontro Artes Visuais e suas I/Mediações acerca da potencia das artes enquanto mobilizadora de processos inventivos, formativos, educativos e da profissão e sistema das artes.

O texto que abre esta sessão, ***Caleidoscópios Narrativos: Encontros da Criação Visual na Diversidade Psicossocial***, do professor, artista e pesquisador da UNIPAMPA, Thomas Josué Silva, parte das relações entre processo criativo, suas experiências vividas no campo de atuação no contexto da saúde mental, da diversidade e sua potencia polissêmica ao abordar os campos da experiência, expressão artística e processo criativo.

Em ***Intercessão Fílmica e Docência: I/Mediações com a Arte***, as autoras Vivien Kelling Cardonetti e Marilda Oliveira de Oliveira (Universidade Federal de Santa Maria) exploram como os encontros com as imagens fílmicas adquirem a potência de instigar a pensar a experiência docente e o que as imagens fílmicas impelem o pensar. Ainda nesta linha, problematizam que construções de sentido podem ser inventadas a partir de compartilhamentos entre imagens fílmicas e docência.

Carla Luzia Abreu, professora da Universidade Federal de Goiás, com o texto ***Caminhos e Descaminhos de uma Professora em Formação***, parte de um relato autobiográfico articulado com algumas cenas do contexto sociopolítico para situar, em uma dimensão temporal, as experiências significativas que influenciaram sua construção da identidade docente. A narrativa em primeira pessoa, convoca a memória para refletir sobre as contaminações múltiplas

que têm mediado as possibilidades e as limitações do trabalho docente, ao mesmo tempo em que sinaliza alguns aspectos epistemológicos sobre os desafios de atuar desde as zonas de fronteira.

Ao abordar o campo de atuação artístico, Felipe Caldas (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), em ***O Gerenciamento da Incerteza: Arte e Trabalho***, versa sobre o mercado de trabalho para os diversos profissionais do campo artístico em território nacional. Possui como eixo condutor as seguintes perguntas: Por que os agentes da arte almejavam *visibilidade e reconhecimento* de suas ações? E, o que significaria e qual sua utilidade? Assim, problematiza a relação entre *trabalho, reconhecimento, visibilidade e retorno econômico*.

Para finalizar, Andrea Capssa Lima (Universidade Federal de Santa Maria), em diálogo com o texto anterior, nos convida a refletir sobre o campo de atuação em ***O artista, o Galerista e as suas Estratégias de Atuação no Mercado da Arte***. Neste, a autora aborda as relações entre artistas, galeristas e mercado da arte, sobretudo no âmbito da internet, que buscam atrair os olhares dos colecionadores, dos especuladores, da grande mídia e contribuem para o aumento da produção e circulação das obras no mercado.

As pesquisas e estudos que aqui se entrecruzam, portanto, surgem não apenas da necessidade de ampliar nossas articulações conceituais e experimentais no campo das artes, mas também da necessidade de propor alternativas que hibridizam ou provoquem rupturas, que sejam reinventadas as práticas formativas vigentes em nossos contextos de atuação.

Afinal, ao argumentar esta escrita em defesa da produção artística livre das concepções binárias e reducionistas da arte face à todas as suas potencialidades, estamos levando em consideração as potências educativas que desempenham as culturas visuais na cultura mais ampla a que pertencemos. Sobretudo, em nossa contemporaneidade em que as artes visuais advêm das múltiplas possibilidades e diversidades étnicas e culturais, principalmente das experiências cotidianas ancoradas por imaginários coletivos configurados a partir das múltiplas mídias.

Inserido em um terreno de disputas, o campo artístico contemporâneo emerge como potência mobilizadora de ideias, onde a arte se projeta muito mais em experiências de sentido e confronto entre as múltiplas realidades – de quem produz e de quem se coloca diante do artefato – contrapondo-se às distopias que buscam impor uma única alternativa ao pensamento. Ao abandonar práticas passivas diante da experiência estética – por relações afetivas e de múltipla conectividade com as distintas subjetividades – o campo artístico tem enfrentado dissabores ao potencializar a pluralidade inventiva e propositiva frente aos discursos totalizadores advindos do cenário político atual. Independentemente do lugar ou papel social com o qual dialogam os sujeitos, materializam-se obras que ocupam os mais variados

locais – inclusive aqueles sacralizados que buscam seguir as apostilas do que deve *ser visto e/ou mostrado* – motivo pelo qual temos sido alvo de discursos infundados, deslocados de sua proposição, oriundos de visões distorcidas e carregadas de um moralismo absurdamente seletivo.

Tomar a perspectiva educativa com/a partir das artes como ancoradouro nos favorece interrogar as elaborações discursivas que envolvem as construções do olhar, e também os estereótipos que contribuem para definir condutas, delinear posições hierárquicas e legitimar papéis sociais. Sobretudo, o olhar produzido pela cultura dominante (*heteronormativa*, branca e eurocêntrica), que tem privilegiado ao longo dos séculos alguns elementos culturais peculiares de forma linear e impositiva como verdade, desconsiderando, em muitos aspectos, as contingências que envolvem a complexidade humana.

Por fim, ao tomamos a arte como via de experimentação, nos implicamos em práticas de *desnaturalização do olhar* e especial atenção às concepções que delineiam nossas relações com o mundo, nossas experiências cotidianas. Em decorrência, podemos nutrir-nos de estratégias críticas para questionar padrões, desmontar estruturas hegemônicas, discursos rígidos partindo do entendimento que noções de verdade e realidade igualmente correspondem a construções sociais, culturais e históricas, podendo ainda, permitir-nos desprender-nos de acordos alicerçados em padrões e posicionamentos fechados e inflexíveis.

Neste contexto de reflexão e debate, a produção deste livro só foi possível a partir da colaboração e gentileza de autores e autoras que, após atuarem como palestrantes no **Encontro Artes Visuais e suas I/Mediações**, aceitaram o convite para contribuir: a todos e a todas, meu agradecimento.

Lutiere Dalla Valle

Santa Maria, outubro de 2018.





EL CUERPO EN LAS IN/MEDIACIONES DEL DIBUJO

Carlos Coppa

Universidad Nacional de La Plata - Argentina

Fundamentación

Este artículo¹ presenta una experiencia en la enseñanza universitaria del Dibujo; intenta desplegar sus fundamentos y proponer un balance provisorio². Se utilizará el concepto de *in/mediaciones*³ para pensar la redefinición de sus prácticas y su reflejo en las decisiones pedagógicas del contexto de taller.

De los diversos significados que propone la palabra *in/mediaciones*, voy a tomar aquel que indica alguna relación con un centro. Nuestro centro, en el campo de las artes visuales, estuvo representado durante al menos doscientos años por la Academia como institución y la *disciplina* como distinción instituyente del orden que llamaremos clásico.

En este sentido en la expresión *in/mediaciones*, la presencia de la barra / entre el prefijo *in* y la palabra *mediaciones*, introduce una marca que manifiesta una relación inestable entre aquel centro y sus vecindades. La introducción de la barra libera parcialmente la palabra *mediaciones*, lo cual pone un acento en los procesos de mediación, de negociación, remitiendo también a un *medio* o *interface*, aquello que se ubica entre diferentes términos, como *intermedio* o *intermediario*. Puede ser un concepto útil para dar cuenta del estado vacilante y exploratorio en el campo del Arte y del dibujo en particular, luego de la pérdida de centralidad del modelo académico, en tiempos de lo que Gentz Del Valle (2001) llama la *post-academia*.

¹ Este artículo toma como referencia textos propios inéditos, y otros textos internos de cátedra, algunos también inéditos, citados en las referencias bibliográficas al final de este escrito.

² La experiencia que motiva este escrito fue realizada en la cursada de la materia Dibujo Complementario II,III,IV turno noche, correspondiente a la Licenciatura en Artes Plásticas, dependiente del Departamento de Artes Plásticas de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Las clases comentadas sucedieron entre los años 2006 y 2011.

³ El término ha sido propuesto por el Prof. Lutierra Dalla Valle (Dalla Valle, 2014) . El citado docente dirige el *Laboratório de Artes Visuais e I/Mediações* , dependiente del *Departamento de Artes Visuais de la Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil*, cuyos integrantes investigan el arte y la cultura visual haciendo operativo este concepto. En su original idioma portugués, la palabra es *imediações*, que se traduce al castellano como *inmediaciones*, y tiene el mismo significado en ambos idiomas, sin presentar hasta donde sé, ninguna referencia distinta, por lo que utilizo la palabra traducida con permiso del Dr. Dalla Valle.

Esta es la escena de nuestra enseñanza universitaria actual, donde las tradiciones académicas de transmisión de los saberes prácticos artísticos se van asimilando al entramado del conocimiento científico mediante el lento desarrollo de un aparato teórico propio. Frente al creciente requerimiento social de instrucción artística, es importante mantener una discusión permanente acerca de la transversalidad de los saberes y los límites y funciones del arte, considerando en su punto de partida todas las impugnaciones modernas sobre las taxonomías rígidas de la Academia.

Dibujo ¿disciplina o transdisciplina?

Lo que hoy llamamos Dibujo estuvo en la Antigüedad subsumido en aquello que los griegos definían como *techné*, si aceptamos las ideas de Debray (1994) y Tatarkiewicz (2007), acerca de los orígenes históricos de la noción de arte y de las disciplinas. En el Renacimiento europeo se destacó como disciplina de observación y registro, ligado a la ciencia incipiente. Y recién en el s. XVII, con la consolidación de los estados absolutistas y con ellos la Academia, se fija su rol central de práctica vertebradora, central a una concepción de conocimiento que habría de prevalecer largo tiempo como base de todas las disciplinas artísticas.

Por *disciplina* se entiende un sistema ordenado de pautas y procesos aplicados sobre un mismo objeto. En el arte clásico el centro era ocupado por la problemática de la mimesis, a través de la cual se desplegaba la búsqueda de una razón. En su momento, la asignación de un estatus disciplinar implicó reconocerle al Dibujo la sistematicidad de un proceso que además de manual, es reflexivo e ideativo. Así, en el sistema de las artes, ocupó un lugar central en la formalización del régimen clásico de la mirada⁴.

Pero esto cambió con el advenimiento de la fotografía, con el cual, una vez desplazado el problema *artesanal* de la representación, el dibujo empieza a gravitar más en su faz de disciplina *pensante* (Gentz del Valle, 2001). Esto puso de relieve que las técnicas y procedimientos de reproducción de lo visible nunca fueron el *único* objetivo del Dibujo, si no solo el medio para internalizar la *idea clásica* que el sistema académico representaba.

La experimentación vanguardista de principios del s.XX partió de los presupuestos clásicos de la representación, de los que era desvío y transgresión. Si los requerimientos ilusionistas podían descansar en medios mecánicos, esto liberaba la imagen manual del dibujo y otras artes visuales para crear sus propios mundos, aunque luego, poco a poco, los

⁴ En el sentido y alcance que la define Régis Debray (1994).

procedimientos de ruptura de aquellas prácticas fueran también asimilados por una nueva Academia.

Recién en la década de los '50 del s. XX, en el umbral de otro *régimen de visualidad*⁵, el campo del dibujo se expande y finalmente los dibujos ganan mayor autonomía. Un gran impulso lo dio el mercado, volviendo más nítido su perfil de mercancía, poniendo en marcha un aparato crítico a su servicio que le otorgó un valor nunca antes experimentado. Los avances en la fotografía y la gráfica ayudaron a transmitir sutilezas técnicas antes solo visibles en el original, lo que posibilitó también la obtención de un lugar preponderante entre los procedimientos que alimentaron la estética minimalista y conceptualismos de los 60 y 70.

Si el dibujo se ha convertido en objeto de estudio y reflexión en la obra de algunos filósofos contemporáneos⁶ es, sobretudo, por las estrategias que ha desarrollado para sobrevivir a la naturalización de la representación clásica en los dispositivos óptico - mecánicos. Aquello que implicó el derrumbe del régimen de la mirada de la representación (del que fue puntal) para dar paso a otra de las edades de la imagen.

Quizá es mas correcto decir que el dibujo nunca fue una disciplina, si no más bien *aquello que disciplinaba* las prácticas artísticas. En ese sentido sigue reconociéndose como *generador de sistemas*, dada su precariedad y escasez de medios, su capacidad de ubicarse como el trayecto más corto entre la mano y la idea. Pero ya no cumple ese rol disciplinador en la centralidad de un proyecto homogeinizador, si no más bien ahora juega a favor de la diferencia, como una especie de *catalizador de microdisciplinas*.

El relevo de su rol de registro de la realidad visible, ahora a cargo de la fotografía, lo movió desde aquel sitio que coordinaba lo manual y lo conceptual, hacia un mayor énfasis del reino de las ideas. Las preocupaciones en torno a la mimesis que lo convertían en pasaje disciplinar obligado en la construcción de la imagen, maduraron técnicamente hasta convertirse en programa de otros dispositivos mediales; mientras *su* disciplina, antes basada en la certidumbre de lo visible compartido, reaparece como la búsqueda de un orden fragmentado en la mezcla de convenciones representacionales. Como apunta Gentz del Valle:

“No es una disciplina (...) sino que se trata de una forma de unir y combinar fragmentos de pasadas disciplinas.” (Del Valle 2001: 44)

⁵ Debray, Régis. (1994).

⁶ como Derrida Jacques (1993). *Memories of the Blind*. University Of Chicago Press, USA. [Versión digital de :<https://es.scribd.com/doc/27935386/Jacques-Derrida-Memoirs-of-the-Blind>] [1ª Edición en idioma francés 1990]. o Jean Luc Nancy (2013). *The Pleasure of Drawing*. Fordham University Press, USA.

Una mirada interdisciplinar del Dibujo

Las prácticas a las que voy a hacer referencia se realizaron en la Facultad de Bellas Artes de la universidad Nacional de La Plata, en la materia Dibujo Complementario, turno noche.

En los planes de estudio anteriores a la reforma del año 1995, siguiendo lineamientos del proyecto clásico del dibujo, la materia se denominaba *Dibujo a secas*, y era troncal para todas las orientaciones de taller (Pintura, Escultura, Grabado, Escenografía y Cerámica). En ocasión la reforma de planes citada se creó la orientación específica *Dibujo*, con la consiguiente creación de una nueva materia, independiente de la materia original, que pasó a llamarse *Dibujo Complementario*.

Aunque la materia siguió siendo troncal, a partir de entonces, el énfasis recayó en atender los requerimientos de las diferentes disciplinas de cada taller, con lo que había que responder a necesidades muy amplias y a veces contradictorias. Cada orientación demandaba una problemática representacional específica, a veces extremadamente precisa y localizada, con lo cual hubo un debate que no llegó a poder materializarse en un cambio curricular, pero cuya dirección apuntaba a una mayor fragmentación. Por ser estructurante del sistema clásico de las artes visuales, le tocaba al dibujo manifestar su crisis en primera instancia. Pero en poco tiempo estos debates en el Dibujo, que en realidad era un debate acerca de la enseñanza basada en la copia de modelos, se trasladaron al interior de las propias disciplinas, dentro de las cuales empezaban a tomar entidad perspectivas de ruptura (inclusive las que postulaban el fin de todas las disciplinas y su sustitución por talleres de proyectos de disciplinas no específicas) que rechazaban la tradición de sus propios posicionamientos clásicos.

En la presente coyuntura post-académica nosotros entendemos que el dibujo no debería pretender ser el contenido universal de los sistemas de representación, sino tratar de recuperar aquello que en las expresiones actuales en todas las disciplinas podría reconocerse y trabajarse como *formas de organizar el material sensible*, estrategias cuyo orden puede expresarse de manera sumaria e inmediata bajo el estatuto de dibujo. Es decir que pensamos que las disciplinas manejan modos particulares, tradicionales y actuales, de organizar sus materiales, y creemos que el dibujo es un medio privilegiado para trabajar esas estrategias desde la ideación (preliminar, prospectiva, exploratoria o reflexiva). La tensión surge entre aquella definición del dibujo que se centra su identidad en un modo particular de organizar (clásico) y aquellos otros propios de las diversas soluciones disciplinares. En estas últimas hay largas tradiciones de respuestas a las problemáticas específicas, a las que se le suman las actuales, que integran maneras distintas de configurar el material plástico sensible.

Pensamos que el dibujo tiene una posibilidad única por que su espíritu siempre fue expresarse por medios precarios, con absoluta prioridad de la idea, desnuda de sofisticación material y revestida de una inmediatez que no tiene igual en otras disciplinas.

Considerando la materia que dictamos, que se dirige a estudiantes de todas las orientaciones, nos interesa trabajar contenidos que hagan posible la articulación del dibujo con otras disciplinas. Para ello necesitamos que en algún punto se genere un objeto desde su disciplina base, o que al menos la intercepte en un interés común.

En nuestra búsqueda por las inmediaciones de las disciplinas artísticas encontramos la problemática común del cuerpo y sus imágenes, del cuerpo como sede de las representaciones. Nos pareció que el dibujo puede ser un medio privilegiado para reflexionar sobre la representación, pues su práctica más elemental implica una marca que materializa un gesto, separándolo del cuerpo del enunciador, creando un nuevo cuerpo sobre una superficie medial, convirtiéndolo en un objeto que testimonia ese proceso. Pero si bien lo recorrido en las aulas y talleres desde entonces nos permite hoy enfocar el tema con cierta precisión, se trató en primera instancia de un acercamiento puramente intuitivo.

La experiencia con trabajos de *Sensopercepción*

Origen del trabajo

Los antecedentes de esta propuesta se remontan a experiencias personales de algunos de los docentes participantes⁷, que en distintos momentos vincularon su práctica artística con metodologías propias del trabajo corporal.

En el año 2006, durante la cursada de Dibujo Complementario II-IV (Turno Noche) realizamos una experiencia piloto en la propuesta de referencia, con un reducido grupo de alumnos de 3° y 4° año, que aceptaron transitar por una clase de Sensopercepción.

Los resultados apreciados en cuanto al impacto en la comprensión del espacio en la representación de la figura, nos llevaron a repetir la experiencia en los años siguientes, intentando en cada oportunidad repensar las estrategias en el sentido de optimizar lo conseguido. Decidimos radicar todos nuestros esfuerzos en grupos de alumnos de 2° año, que a partir del 2007 abordaron desde las primeras clases la figura humana.

⁷ La docente que propuso estas prácticas originalmente fué la Prof. Mariana Soibelzon, hoy jefe de trabajos prácticos en la materia, a partir de experiencias propias. Cabe recordar la intervención inestimable de la Prof. Gisele Galatoire, que dirigió los trabajos corporales, y de las docentes ayudantes Prof. Natalia Suárez, Prof. María Paula Oubiña y la adscripta Mariana Bayettini.

El objetivo que se persiguió fue el de hacer que los alumnos recorran desde la propiocepción los contenidos gráficos del dibujo, aquellos que hacen posible la representación de la figura y que frecuentemente son solo observados, ampliando las posibilidades de comprensión de los mismos. Nos parece que, trabajando de este modo, los alumnos afianzan un esquema corporal constituido por relaciones, que permite avanzar notablemente en la construcción de la figura humana.

Los métodos de dibujo también son métodos de disciplinar el cuerpo. Esto se explica porque el cuerpo es medio de todas nuestras representaciones⁸. El cuerpo del dibujante se ha sido estructurando hacia la ejecución de acciones muy específicas a partir de la práctica, así como la adquisición de la escritura implica moldear el grafismo espontáneo para su entrada al mundo de los símbolos, el dibujo clásico lo estructura de manera particular. La actividad del dibujo de observación que tiene la verosimilitud como objetivo, propia de la enseñanza del dibujo académico, implica disponer una serie de pautas de actitud corporal que deben asumirse para meter en sistema los gestos y por ende los trazos.

Al reflexionar sobre el recorte y la selección que se realiza en la constitución de un sistema de representación, parece que lo que se ha borrado en nuestro sistema de perspectiva más difundido, la perspectiva cónica, es el cuerpo del representador/ enunciador. La realidad parece mostrarse, nadie la muestra en la representación. O en todo caso ese nadie es un lugar de enunciación que no tiene, borra o disfraza su carnatura. Este lugar es ocupado por los medios ópticos digitales y mecánicos de la imagen, lo que ha provocado necesariamente la reflexión del como atraviesa el cuerpo del enunciador en la construcción de la imagen manual. Podríamos señalar aquí nuestra sospecha de que hay diferencias en cuanto al camino por el cual se *translitera* lo visual, es decir, en el modo por el cual el cuerpo de cada individuo *hace letra* de la *imagen* al encontrarla en medios de distinta naturaleza.⁹

El cuerpo como medio, según entendemos¹⁰ no es el organismo, es la construcción simbólica, la plataforma *desde donde* y *en la* que percibimos. Sin duda el cuerpo es la posibilidad de lo nuevo, el acontecimiento y la apertura a todas las posibilidades de formar lo imaginario, del encuentro con lo real y la experiencia. Pero el acto de dibujar también entraña un nivel de

⁸ “ La cuestión de imagen y medio nos conduce nuevamente al cuerpo, que no solo ha sido y continúa siendo un lugar de las imágenes por la fuerza de su imaginación , sino también el portador de imágenes a través de su apariencia exterior.(...)cuando producimos una imagen en y con nuestro cuerpo, no se trata de una imagen de este cuerpo. Más bien el cuerpo es el portador de la imagen.” Belting, Hans (2009; 44)

⁹ Encontramos la sugerencia en un artículo de Michel Sauval, titulado *Algunos efectos en la digitalización de la cultura* [extraído de: <https://www.sauval.com/pdf/Digitalizacion%20de%20la%20cultura.pdf>]. La noción de *Letra* y de *transliteración* pertenecen al marco teórico del psicoanálisis lacaniano.

¹⁰ Nos basamos en Belting, Hans (2009), pero también en Nasio, Juan David (2008).

comprensión y ejecución gráfica que involucra el orden de lo simbólico, donde la intervención de las imágenes hace posible el lenguaje. La eficacia de una representación a través de las imágenes en un momento histórico determinado resulta del diálogo de lo actual con esa tradición dada, que además está sujeta a reinterpretaciones.

La comprensión de lo visual con vistas a la representación está sujeta a cierta percepción del propio esquema corporal, donde lo gráfico implica cierta cualidad háptica de la mirada, donde ver es una extensión de tocar, donde juega la sensación de presencia y proximidad.

¿Porqué sensopercepción?

La capacidad sensoperceptiva es aquella que nos permite conectarnos, con el mundo exterior a través de los sentidos *exteroceptivos* (vista, tacto, oído, gusto, olfato) y con nuestro propio cuerpo a través de los sentidos *propioceptivos* que nos dan información sobre nuestra postura, peso, tensión muscular, etc.

La Sensopercepción como práctica específica se apoya en esta capacidad y trabaja en esa franja donde las percepciones se asimilan en la representación mental que cada individuo tiene de su cuerpo, la conciencia de las partes y de su unidad y de su relación con el espacio y con los otros. Nos referimos aquí a la disciplina que fue creada en los años cincuenta por la bailarina y pedagoga Patricia Stokoe quien recibió influencias de la Eutonía de Gerda Alexander, del Método Feldenkrais y de la *danza libre* de von Laban afines a sus propias inquietudes acerca del conocimiento sensible del cuerpo y el lenguaje corporal propio no ligado a modelos (Expresión Corporal)¹¹.

Clases de sensopercepción y dibujo

Los métodos más utilizados para enseñar a dibujar son deudores de una *mirada clásica*, en la cual, como dijimos, el Dibujo es identificado con la representación. Dentro de este régimen de visualidad, en la concepción pedagógica de la Academia, la figura humana es el punto más elevado en la progresión de la dificultad de representación, que va desde lo inanimado a lo vivo. Desde el Renacimiento, la comprensión anatómica y fisiológica del cuerpo como *máquina* ha ido aportando a la creación de diversos *códigos* visuales que permitieron diferentes esquemas y acercamientos a la representación de la figura.

¹¹ La Sensopercepción de que hablamos aquí es una práctica de Expresión Corporal, entendida como Danza. Es posible consultar: <http://libroscolgados.blogspot.com.ar/2009/12/sensopercepción.html>

Los tradicionales métodos de representación de la figura, basadas en la comprensión de la estructura física de lo representado, paulatinamente cedieron lugar frente a otras estrategias donde los cánones se nutren de la observación del tipo individual, de lo inmediato y vivo, en el contexto de avance de las consideraciones antropológicas y etnológicas del s.XVIII.

Ya en el siglo XX, los métodos de aprendizaje del dibujo, bajo la presión de los cuestionamientos vanguardistas, matizan en las academias el ideal clásico con pautas de *observación dirigida*, donde la representación del modelo vivo desplaza su interés desde la consecución de rasgos de verosimilitud hacia la emergencia de la expresión individual. Si la utilización dominante de un lenguaje gestual y corporal se expresaba en la imagen a través de los rasgos y actitudes del modelo humano representado como propios de una realidad externa y objetiva, el modelo y su representación se resuelven ahora como medio para la expresión de la personalidad del artista.

Al instalarse como medio artístico, es decir, al conquistar la autonomía de los procedimientos tradicionales, el dibujo ha desbordado los sistemas de representación entendidos estos en los términos clásicos, aquello que sin duda compone el trasfondo disciplinar, del que todo hacer siempre va a resultar un posicionamiento. Entendemos que no considerar los métodos clásicos en su abordaje significa sustraer un término en la dialéctica que la sustenta, pues permite entender los posteriores deslizamientos y asimilaciones.

Entre los diversos enfoques y metodologías para la enseñanza de la representación de la figura humana, nosotros elegimos abordarla aquella perspectiva que llamamos métodos de *observación dirigida*. En nuestra síntesis particular, este método consiste en tomar determinados puntos de referencia, en relación a un *eje vertical* (línea imaginaria perpendicular al plano de base, determinada por la gravedad) y a un *eje horizontal*. Situando el eje vertical en el cuerpo humano, aprovechando su disposición bilateral, se pueden proyectar perpendicularmente a este otras rectas horizontales virtuales que se consideraran traslaciones del *eje horizontal*, línea imaginaria de dirección análoga al plano de apoyo de la figura. Este plano se considera además como determinante de la *línea del horizonte*, y se supone una traslación de la misma. Ambos ejes, vertical y horizontal, encuentran en las direcciones de los límites de la hoja rectangular las referencias que hacen posible el traslado de cualquier punto observados en el espacio tridimensional al bidimensional de la hoja. Situando puntos de referencia en la figura y relacionándolos en su inclinación y acortamiento con relación a la plomada (el eje vertical) y el horizonte (eje horizontal perpendicular) que nos ofrece una hoja de papel, se representa la tridimensión, trasladando a las dos dimensiones del soporte las relaciones observadas.

Estos ejes y direcciones son señalados, durante el desarrollo de las sucesivas clases, estimulando la constitución de una *estructura de la representación*, que no es ni debe confundirse con la *estructura física* del objeto observado a representar, sino que consiste en las relaciones que percibimos en el modelo basándonos en pautas básicas que guían (y por lo tanto condicionan y estructuran) la observación.

En este sentido la realidad dada es interpretada como una estructura de la apariencia, un todo relacional, que conforma un fenómeno, el modo en que las cosas se nos muestran o son percibidas. Representar desde este enfoque es comprender los fenómenos, aprender las cosas por su apariencia y trasladar las relaciones que estas apariencias presentan.

Las direcciones no están en el modelo, sino que constituyen una referencia imaginaria, una retícula o trama a través de la cual se observa el modelo para comprenderlo en forma de datos que luego pueden trasladarse al soporte bidimensional. Establecidas estas pautas de manera verbal, con ayuda de instrumental y la consecución de procedimientos básicos, este trabajo de observación se realiza frecuentemente por el alumno sobre las referencias apuntadas en el modelo vivo. De forma que los ejes y direcciones siempre están allá; pero para verlos se necesita de alguna manera *comprenderlos*. Esta comprensión buscada se apoya siempre en una secuencia lógica implicada en las pautas de observación, que debe razonarse. Esto implica introducir una interpretación abreviada de la realidad, imponer una violencia de trama y sistema sobre lo visible para organizarlo en formas relativas a la representación clásica.

Este método de abordar la representación representó una superación del modelo académico. Por un lado conserva de aquel la intención de volver previsible y programables (y también transportables y almacenables) los datos de la realidad. Permite ampliar notablemente el repertorio de lo representable al acercar a una manzana o un triángulo a la dignidad antes solo reservada para la figura humana, pero también propicia un *distanciamiento estético* de lo representado en relación al artista y al observador, que quedan nuevamente condicionados, no ya por un orden basado en esencias canónicas (modelo académico clásico) si no en un orden apoyado en las relaciones percibidas entre apariencias.

Las problemáticas en el origen de la propuesta

Los temas que trabajamos en las clases de sensopercepción son respuestas a problemáticas puntuales que observamos en el desarrollo de la cursada de dibujo. Al abordar el dibujo de figura humana en sentido clásico, la primer dificultad es la construcción del mismo desde su estructura formal interna,

entendida ésta como partes en relación, que conforman un todo. Entonces el trabajo se basa en la identificación de los ejes, direcciones y relaciones espaciales entre los grandes volúmenes.

Los *ejes* dan cuenta de la ubicación, dirección y tamaño de los volúmenes; Las *direcciones generales* que conectan frentes, arriba/abajo; Las *relaciones espaciales* entre los grandes volúmenes, distribución de pesos, ubicación de los apoyos.

Estos elementos son trabajados mediante la observación de un modelo vivo, que resulta la referencia necesaria para entablar un diálogo docente - alumno en torno a los fenómenos observados y su transcripción, apoyado en la pautas básicas que guían, y por lo tanto condicionan y estructuran la mirada.

Llevar adelante la representación de la figura humana desde esta metodología es un camino complejo, y creemos que la utilización del sentido de la vista para percibir relaciones en un modelo vivo, son limitantes. Por eso propiciamos experiencias de *encarnar el modelo*, donde el cuerpo del dibujante esté implicado en el dibujo, construyendo la imagen con aportes de los distintos sentidos. El sentido de la vista muchas veces no alcanza para comprender el comportamiento de los volúmenes en el espacio, y la propiocepción aporta comprensión.

Las propuestas de clase

La propuesta original pretendía ampliar la comprensión de lo observado metódicamente, a partir de una toma de conciencia de los ejes fundamentales de la figura del modelo vivo en el propio cuerpo, mediante un trabajo de sensibilización de ejes de hombros y pelvis. Para esto se dispusieron ejercicios de sensibilización corporal en quietud y en movimiento orientados a través de pautas verbales de autoobservación. Las actividades¹² se realizaron tanto en forma individual como en dúos, en algunos casos utilizando un objeto facilitador. En un cuatrimestre trabajamos tres contenidos en dos encuentros:

Primer Encuentro

En el primer encuentro se trabajó con los *ejes longitudinales y transversales, y sus relaciones*. La secuencia de clase se compuso de un dibujo con modelo vivo, lineal, de construcción, antes de la clase de sensopercepción y otro después, sin variar la pose del modelo ni el lugar de observación del alumno, con la intención de poder comparar las producciones.

¹² Puede verse un registro digital de las clases en: <https://youtu.be/3-xvduNfVfU> ; y una serie de imágenes en : <https://www.slideshare.net/secret/GvzKgFN6VE0xp7>

Luego pasamos a la Sensopercepción, con un trabajo de sensibilización previa de hombros y pelvis. Posteriormente, se trabajó en dúos, con ayuda de un objeto (varilla) que sirve para *materializar* los ejes virtuales transversales de hombros y de pelvis y que permitió ver el juego de las direcciones y moverse imitándolas. Luego, respecto del eje longitudinal, se trabajó su percepción en quietud y movimiento, y su posible segmentación en relación a las diferentes posturas.

Por último, se abordaron las relaciones entre ejes (ubicación, dirección, distancias, tamaños) a través de improvisaciones y movimiento espontáneo.

A continuación, luego de una pausa, se encaró la parte gráfica final. Esta consistió en la realización de otro dibujo de observación de modelo vivo. Tanto en esta instancia como en el dibujo inicial, se realizó una serie de diez minutos de croquis de pequeño tamaño, con distintas consignas que facilitaron la captación sintética de las formas.

En otras clase se repitió la secuencia de trabajo pero para el cierre se trabajó una construcción tridimensional, utilizando varillas de brochette y cinta de papel. Tomando como referencia los croquis realizados se representaron los ejes de longitudinales y transversales, seleccionándose seis puntos ubicados en distintos frentes. Estos puntos se unieron luego armando triángulos que buscaron sintetizar la pose del modelo, apoyándose en las direcciones generales que recorrían la figura de arriba a bajo y conectaban los distintos frentes.

Segundo encuentro

Se abordó la comprensión de planos y volúmenes en la figura humana y sus relaciones. La clase comenzó con la realización de un dibujo a partir de la observación del modelo, con énfasis en la descripción de los volúmenes.

Posteriormente se pasó al trabajo de sensopercepción, donde se buscó sensibilizar en el cuerpo propio la presencia, naturaleza y extensión de los planos que componen los volúmenes de pelvis, tórax y cabeza, en sus cuatro lados, a través del contacto con el piso. También buscamos observar y comprender las transiciones de un plano a otro con ayuda de una haz de luz, girando el cuerpo de manera de ofrecer distintos frentes.

Determinados los planos trabajamos sensibilizando y observando las distancias entre los planos anterior y posterior y laterales, tanto en pelvis tórax y cabeza con ayuda del contacto con el piso y con las manos.

Luego se llevó adelante una nueva actividad gráfica de dibujo de modelo vivo, a partir del cual se reflexionó comparando este nuevo trabajo con el realizado previamente.

Reflexiones de los alumnos

En ambos encuentros se organizó un momento de reflexión sobre la clase, a modo de cierre. Estos fueron algunos comentarios de alumnos:

En el primer encuentro:

“Dibujar de adentro hacia fuera, me lo dicen desde principio de dibujo pero lo tenía como un concepto abstracto”

”Tomar conciencia del peso, los ejes, ya no abstractamente, sino a partir de la concentración corporal por la experiencia. Donde el modelo ya no es más una imagen a representar a partir de mis ojos sino que la representación me involucra ahora a mi y a él en tanto cuerpos en el espacio.”

En el segundo encuentro:

“Plano delantero, plano posterior: como a partir del movimiento de una zona se modifica el resto.”

“Sentí los vacíos y a la vez los volúmenes”.

“El volumen pensado desde la columna, ligando cabeza, pecho, pelvis.

“Busqué figuras internas, del atrás y el adelante ligado por líneas internas.”

“Al dibujar después de la clase de sensopercepción, alcancé más soltura, llegué a un estado de concentración que me permitió agudizar la observación.”

”Me di cuenta del peso de las partes de mi cuerpo y al cambiar de posturas el apoyo de mi cuerpo cambiaba y se modificaba el peso.”

Conclusión y apertura

Hemos observado en que si se dispone un trabajo de percepción en el propio cuerpo de los ejes, relaciones y direcciones fundamentales antes mencionadas, por medio de un trabajo corporal especialmente dirigido, se logran notables avances en la comprensión de la figura a la vez que se abre un camino para transitar en la búsqueda de nuevas posibilidades gráficas.

Se ponen en consideración los dibujos en su rol de testimonio de la organización de la percepción. Se observan relaciones entre los ejes, conexiones de los volúmenes. Gana entidad el dibujo como *cartografiado* de relaciones.

La actitud es de mayor concentración en el trabajo y de mayor apertura sensible. Creemos que el trabajo de sensopercepción aportó a la percepción

de las distintas calidades del trazo que son posibles, obtenidas de acuerdo a distintas velocidades e intensidades, distintos controles y manejos de la mano, el brazo, y el cuerpo todo del dibujante.

La representación de la figura se enriquece con las proyecciones del propio esquema corporal. El peso, los centros de gravedad, advertidos en el propio cuerpo, completan y animan las representaciones, cargando los gestos y los trazos. Los alumnos, más notablemente en algunos que en otros, acusaron en sus producciones un cambio drástico de enfoque, visible en el dibujo, que va de *dibujar la figura como es (desde la propuesta clásica) a dibujarla siendo en una mirada crítica a la representación tradicional*.

Evaluamos que las representaciones finales evidenciaban mayor claridad, confianza y seguridad en la ejecución, después de haber percibido en el propio cuerpo algunas líneas/ejes. También notamos una mejor comprensión tanto de la postura en quietud como en movimiento, trayectoria en el espacio. Se avanzó en estructurar las formas a partir de sus relaciones, y comprender desde estas el origen de los movimientos: como las direcciones que vemos *estáticas* se modifican en ubicación y tamaño a partir del *desplazamiento*.

Este último ítem tiene mayor importancia pues las propuestas de años posteriores se dirigieron a profundizar el estudio del movimiento. Para representar la figura, a partir de esta experiencia, hoy nos resulta indispensable trabajar con las representaciones propias, para poder interpretar el modelo como *viviente y así captar su intensidad*. Percibir el peso, apoyo, sostén, el tono muscular, una masa viviente que se contrae y estira. En este sentido pensamos que el trabajo propioceptivo permitió enriquecer las fuentes de las imágenes al poner el acento en la percepción de tamaños, temperatura, posición, ubicaciones, relación y de esta manera impactar tanto en las imágenes de los alumnos como en las prácticas docentes.

Investigando sobre como de trabajar contenidos disciplinares tradicionales del Dibujo hallamos en la problemática del cuerpo un *borde* donde, cuerpos y dibujos se *indisciplinan* e inspiran nuevas reflexiones. De nuestra modesta experiencia en las in/mediaciones, aquella que motiva este texto, surge en nosotros el estímulo para seguir pensando nuevas respuestas a los actuales desafíos de la enseñanza y el arte.

Referencias

- AA.VV. Informe Final del Proyecto de Investigación y Desarrollo (PPID/ B003 - 2010 - 2012) El Dibujo y su enseñanza en el grado universitario. Una lectura bajo el signo del cuerpo (inédito). Acreditado en Secyt/UNLP, 2014.
- BELTING, H Antropología de la imagen. Editorial Katz: Buenos Aires, 2009.

COPPA, C; GALATOIRE, G; LAVARELLO, A; OUBIÑA, M. P; SOIBELZON, M; SUAREZ, N. La Representación bajo el signo del cuerpo. Una experiencia de Dibujo de Figura apoyada en la Sensopercepción. Documento publicado en la 5ª Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales - 29 y 30 abril 2010. Facultad de Bellas Artes, UNLP. Publicación digital. ISSN: 1850-6011, 2010.

DALLA VALLE, L. De um tema a um problema de pesquisa: implicações a partir da perspectiva construcionista para a investigação no campo da educação e das artes visuais . Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 78-95 - mai./ago.2014 ISSN 1983-7348.<http://dx.doi.org/10.5902/1983734815107>, 2014.

DEBRAY, R. Vida y muerte de la Imagen – Historia de la mirada en Occidente.- Ed. Paidós: Barcelona, 1994.

DEL VALLE de Lersundi, Gentz. En Ausencia del Dibujo. Servicio Editorial Universidad del País Vasco, Bilbao, España, 2001.

NASIO, J. D. Mi cuerpo y sus imágenes. Editorial Paidós: Buenos Aires, 2008.

TATARKIEWICZ, W. Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética. Editorial Tecnos/ Alianza: Madrid, 2007.



LA INTERDISCIPLINARIDAD, DIFERENTES ABORDAJES DESDE LA CULTURA VISUAL

Marcela Blanco Spadaro

Karina Perdomo

Yonhattan Mignot

Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes de Uruguay - Uruguay

La sociedad como los diferentes proyectos educativos se han ido modificando a través del tiempo, motivo por el cual las disciplinas y los docentes se ven en el compromiso de buscar nuevas estrategias para antiguos cometidos. De esta manera en el año 2005 se creó el “Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad” en el Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes”, perteneciente a la Universidad de la República. Este grupo es coordinado por el Prof. Fernando Miranda, desde sus inicios se comenzó a trabajar en proyectos que no centralizaran su producción pedagógica en la experiencia individual sino que se busca constantemente la colaboración de otras disciplinas para lograr esa participación, vislumbrando la construcción de un sentido bajo diferentes perspectivas. Una de las principales objetivos es romper con la enseñanza clásica donde se produce una transmisión de saberes, proyectando la construcción de innovadoras estructuras, recorriendo un proceso para la producción de nuevas pedagogías dejando atrás antiguos arquetipos educativos.

Unos de los conceptos de interdisciplinariedad que tomamos como objeto de trabajo se funda en el planteamiento de Piaget (1979), una idea de colaboración e intercambio, que conlleva a un proceso de transformación y fusión, deviniendo en un propósito beneficioso para cada uno de las disciplinas participantes. Dejando atrás la idea de recurrir a una especialización determinada que nos ofrece cualquier materia para la solución de una dificultad en un proyecto puntual, sino que buscamos promover la *asistencia interdisciplinaria*, procurando una nueva perspectiva del conocimiento.

(...) la interdisciplinariedad no puede pensarse como contraposición a la especialización, sino como una armonización de varias especializaciones con vistas a la comprensión y solución de un problema. La interdisciplinariedad ofrece un camino para superar una fragmentación del saber que la especialización parece hacer inevitable, permitiéndonos realizar una integración, como toma de conciencia de la complejidad de las realidades que nos rodean.(DE PABLOS PONS, 2006, p. 90)

Una consideración que debemos tener en cuenta es que la interdisciplinariedad alega a favor de buscar un medio de conocimiento mas integral y extenso, sin perjuicio de la especialización, un camino alternativo más, en un escenario donde a nuestro parecer no debe de tener una sola perspectiva. Creándose un nuevo sentido a través de la colaboración entre las diferentes disciplinas.

Siguiendo esa línea conceptual de trabajo, se crea en el 2014 una disciplina que se llamó “Prácticas de Intervención Interdisciplinaria en el Espacio Urbano”, que aun hoy continua desarrollándose. Esta disciplina tiene un equipo de docentes responsables conformado por el Prof. Fernando Miranda, perteneciente al Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (Ienba), la Prof. Mariana Percovich, Directora de Cultura de la Intendencia Municipal de Montevideo y el Prof. Luis Oreggioni coordinador de la Facultad de Arquitectura (Farq). Además de los anteriores mencionados el equipo esta compuesto por otros docentes de diferentes grados académicos, experiencias, y procedencias del cual formo parte.

La disciplina propuesta por el grupo docente enfrentó varios desafíos como la instauración de nuevos dispositivos en cuanto a la construcción de prácticas pedagógicas didácticas, dando como significado un conocimiento cimentado en componentes comunes, coincidiendo con Miranda (2016, p.14) “cada vez más se produce más colectivamente, y el creador individual queda desplazado”, abandonando la practica individual, siendo la creación colectiva una forma de trabajo habitual.

Los estudiantes que se inscriben para realizar esta materia también provienen de diferentes servicios universitarios como Artes Plásticas y Visuales, Comunicación Visual, Arquitectura, Paisajismo, Diseño Teatral, y Actuación motivando el interés por el quehacer colectivo, produciendo una interacción en común hacia el desarrollo integral de los participantes, elaborando un análisis, una investigación metódica y critica.

La metodología propuesta se basa en la creación de una estructura pedagógica interdisciplinar elaborada desde diferentes concepciones, no solo académicas, sino también personales que deben de llegar a un acuerdo para de esa manera poder coexistir en la propuesta que funciona como un laboratorio de acción, donde se comienza a transcurrir por un proceso que culminará con la intervención en un espacio urbano pre establecido.

Estas aulas devenidas en laboratorios funcionan de tal manera que van otorgando a los estudiantes diferentes técnicas con herramientas que podrán utilizar en el desarrollo de la acción final. Sin dejar de lado los procesos individuales por los cuales atraviesan los alumnos a lo largo del curso, fase no menos importantes ya que muchos de ellos nunca se enfrentaron a una propuesta de este tipo, un ejemplo de ello es la preparación corporal previa para la utilización del cuerpo como dispositivo, ya que algunos optan por

usarlo como una herramienta más en las intervenciones en el espacio urbano.

Otro aspecto a destacar es la experimentación que se realiza con anterioridad por parte de cada equipo de estudiantes a lo largo del curso antes de la premisa final, prácticas de creación, de elaboración y desarrollo de nuevos paradigmas, dando como resultado nuevos modelos de aprendizajes para antiguos arquetipos. Estas experimentaciones o ensayos se producen cada dos semanas, o sea deben de ejecutar alguna práctica intervencionista en el espacio público, intervención que tienen que registrar dado el carácter efímero de las mayorías de las propuestas y para luego ser analizada, presentada en la clase presencial donde cada uno de los grupos comparte su producción, abriendo el debate metodológico sobre su trabajo. También con ese material construirán un archivo o memoria de sus producciones.

Desde la primera intervención a cada grupo de trabajo se le agrega un elemento “estímulo” diferente que tendrá que ser tomado en cuenta a la hora de realizar la próxima acción. Este elemento es llamado obstrucción, mecanismo empleado como obstáculo disparador hacia la formación de un dispositivo creativo, incorporando esta condicionante en la intervención que realizó con anterioridad dando como resultado una acción nueva, que contendrá el acumulando de todas las obstrucciones anteriores. Estas obstrucciones son herramientas usadas por los docentes, con el fin de reflexionar para la construcción de enunciados pedagógicos diversos que provocarán una acción singular en cada grupo.

El rol docente en esta disciplina no es el tradicional, sino que va trazando un camino de creación con referencias audiovisuales, textos, practicas de integración entre los participantes y un marco teórico que englobe la temática central.

A lo largo de los años se han visto propuestas muy diversas por parte de cada grupo que ha participado de esta disciplina, intervenciones efímeras, duraderas, que se sustentaban por si solas, o que necesitaban de la participación de un determinado publico, todas enteramente realizadas en el espacio urbano. Espacio urbano que se confunde entre lo publico y privado, como muestra la *figura 1*, intervención denominada “Mi Calle/ Tu Calle” cruzando esa línea en el momento de desarrollar la acción.



Figura 1: <http://intervencionesurba.wixsite.com/grupoa2014>

Algunos Apuntes

Uno de los elementos a destacar es la transformación del espacio que se produce una vez que se realiza una intervención, sin importar su dimensión cada acción resignifica el fragmento urbano elegido, permitiendo que nuevas miradas construyan e instauren nuevos contextos que colaborarán a la transformación y reconstrucción de un espacio hasta ahora habitual. Estas producciones son ejecutadas en colectivo, producto de diversas instancias de negociación, colaboración, dejando de lado la creación individual en pos de quehacer común.

La conformación interdisciplinar de los grupos de estudiantes es otro aspecto importante, siendo ellos los mayores beneficiados, porque al momento de idear un proyecto cada uno de ellos desde sus diferentes formaciones colaboraran con sus diversos saberes y perspectivas abocados a un mismo desenlace.

En el aspecto pedagógico los hallazgos revelados indican que el desempeño de una producción colectiva es posible, planteando nuevas alternativas a la formación y producción dentro del panorama cultural. Dejando en evidencia que la repetición de conocimientos es algo obsoleto, abriendo el camino a la construcción de diferentes métodos didácticos para un viejo fin.

Las artes visuales en sus límites: prácticas, lugares y pedagogías

“Las Artes Visuales en sus límites: Prácticas, Lugares y Pedagogía”, es un proyecto que lleva adelante el Núcleo de Cultura Visual del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes. Dicho proyecto actúa sobre las prácticas visuales contemporáneas y la posibilidad de ocurrencia de la experiencia estética desde una perspectiva de trabajo con la cultura visual que incluya la

condición relacional. El trabajo con las imágenes -artísticas o no- tiene su relevancia en tanto éstas tienen algo que decir de aquellos que las observan, las producen, y se relacionan con ellas. Parte de la idea de que es fundamental enriquecer las prácticas educativas que incluyen las imágenes como posibilidades de representación, imaginación y producción de sentido.

De acuerdo a lo que sostiene el responsable del Núcleo de Cultura Visual Fernando Miranda en Antecedentes y Fundamentación de la propuesta, concierne al respecto investigar y dar alternativas de acción que hagan que las imágenes visuales que se presentan como de propiedad única del campo académico e institucional del arte, o de la tecnología, o de la ciencia, puedan ser también “liberadas de sus claustros”.

Desde este punto de partida, es que podemos comenzar a interpelar los cruces de las ciencias, las tecnologías, las humanidades y las artes en términos de transformar las condiciones de lo sensible, y admitir la ocurrencia de nuevas interpretaciones.

Las imágenes visuales tienen significación en cuánto podemos decir sobre ellas, pero también en cuánto ellas dicen sobre nosotros.

Hay que quebrar la distribución excluyente de lo sensible surgida de la división disciplinar y académica, y establecer una base de pensamiento para analizar las imágenes visuales como productoras de significados compartidos. Si damos a las imágenes esa potencialidad transversal desde una perspectiva de cultura visual podríamos generar nuevas indagaciones y prácticas que produzcan nuevos diálogos y encuentros transversales disciplinares.

Esta investigación, precisamente, se realiza desde la perspectiva que nos brinda el estudio de la Cultura Visual. Hoy día estamos en una civilización de la imagen. Todos somos consumidores de imágenes. Todos somos productores de imágenes. Vivimos insertos en una cultura visual donde la esencia, el ente, el ser de la imagen supera la realidad a la que antes aquélla se constituía como referente o medio. En esta postmodernidad “lo visual se ha convertido en pensamiento, y ya no es su resultado, medio o lenguaje” (PRADA, 2005, p.131).

La dimensión ontológica de la imagen reclama una relocalización de las prácticas artísticas y pedagógicas por la cual se cree un marco interdisciplinar de los fenómenos visuales y de la interrelación entre el lenguaje (inminentemente visual) y las prácticas culturales y de conocimiento.

Es necesario considerar esos acontecimientos que vive el espectador a propósito del intercambio permanente que vive con la tecnología, y que a través de la misma pretende hallar o descubrir, además de la información, aquello que le es placentero, y más aún pretende que se le brinde un significado.

Cuando hablamos de cultura visual, debemos trascender la noción de arte (y de lo artístico) para hacer referencia a manifestaciones que tienen que ver con eventos en que la información, el significado, o el placer, son buscados o descubiertos por un espectador en la interface con la tecnología visual en cualquiera de sus formas o soportes. (MIRANDA, 2007, p.5)

Proyectos Investigativos

El estudio interdisciplinar se realiza con las siguientes facultades de la Universidad pública: Veterinaria, cátedra de Histología; Química, cátedra de Cristalografía; Ciencias, cátedra de Entomología; Ingeniería, cátedra de Robótica, Mecánica de los Fluidos Computacionales, etcétera.

El Objetivo General de ésta investigación es el de contribuir a la comprensión de las relaciones entre arte, ciencia y tecnología, desde la perspectiva de los estudios de cultural visual y considerando las prácticas artísticas contemporáneas y los procesos de formación -especialmente de educación superior- en distintas disciplinas de conocimiento.

En ésta instancia voy a referirme a la experiencia en Histología de la Facultad de Veterinaria. En ésta cátedra se evidenció desde el inicio aquello que indicáramos supra respecto a que la dimensión ontológica de la imagen reclama una relocalización de las prácticas artísticas y pedagógicas por la cual se cree un marco interdisciplinar de los fenómenos visuales y las prácticas culturales y de conocimiento.

La histología es la parte de la biología que estudia la composición, la estructura y las características de los tejidos orgánicos de los seres vivos. Los docentes para dar sus clases trabajan con imágenes tridimensionales. Éstas son observadas a través de microscopios ópticos y láminas histológicas coloreadas y contrastadas para visualizar la imagen siguiendo para ello un Protocolo pre-establecido.

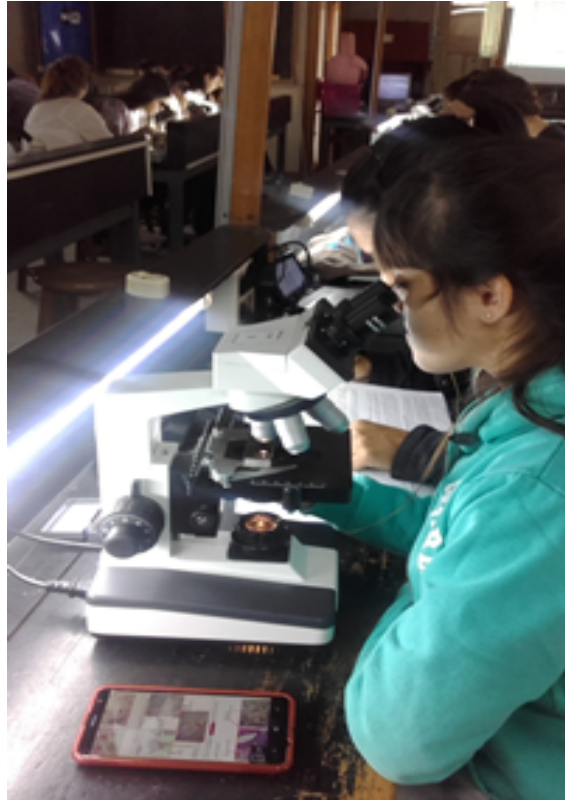


Figura 2. Registro de alumna usando su celular.

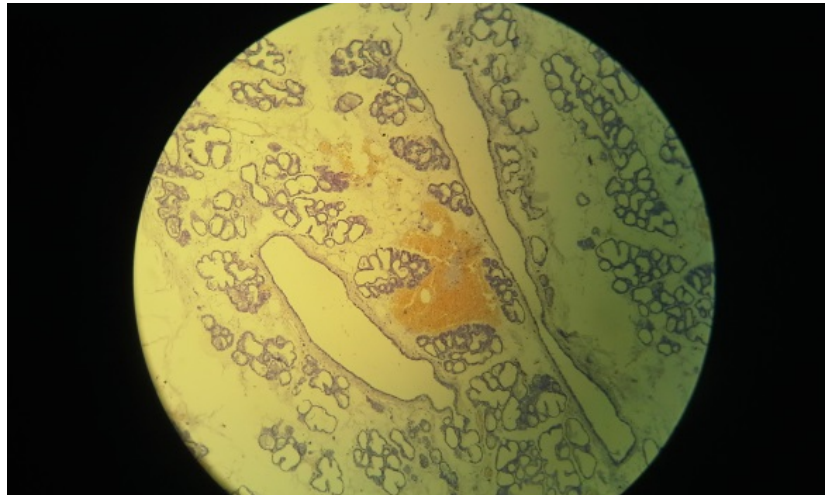


Figura 3. Imagen de microscopio.

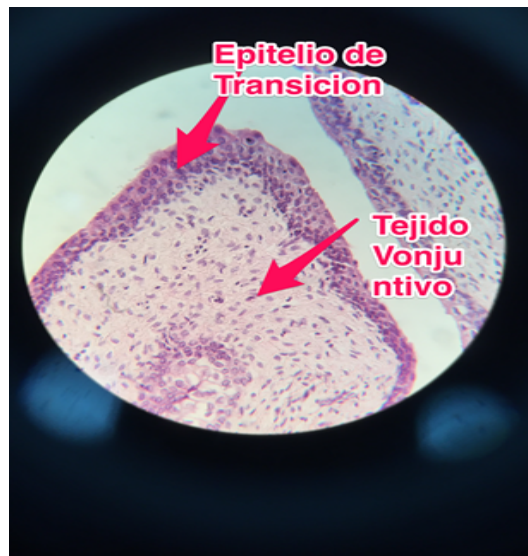


Figura 4. Fotografía obtenida mediante celular y aplicación de app

En entrevistas con diferentes docentes de Histología pudimos arribar a conclusiones generales acerca de la adquisición del conocimiento por los estudiantes. Esa adquisición y comprensión del conocimiento es sesgado por los soportes tecnológicos imperantes en la actualidad.

Tradicionalmente el estudiante aplicaba la observación y el dibujo para arribar a la comprensión de lo estudiado y así incorporar el conocimiento.

Actualmente se da una interpretación de espacios y formas a través de los dispositivos celulares siendo el medio tradicional de adquisición y comprensión del conocimiento dejado de lado y ha sido sustituido por la captura fotográfica y por aplicaciones (app) en los celulares.

Este fenómeno provoca un tráfico de imágenes, una acumulación de éstas sin sentido.

Constituye un proceso tecnológico que es aplicado al proceso cognitivo y que requiere cierta destreza en las técnicas de manejo de esos nuevos medios que actúan como soportes de conocimiento.

Ésta práctica llevó al cuerpo docente implementar un portafolio virtual donde el estudiante sube las imágenes que capturó y las interpretaciones que cada alumno hace de esas imágenes. Se evalúan esas imágenes pero no en el sentido de calidad pero hay cierto descarte que hacen los docentes en virtud de la funcionalidad de la imagen en la adquisición del conocimiento decodificando la misma.

El rol del docente se ve afectado en el sentido de que éstos cambios tecnológicos que los estudiantes imponen provocan una modificación en la relación alumno-docente dado que la comunicación y el abordaje de la enseñanza cambia dado que se impone la comunicación virtual entre los protagonistas.

Citando a Irene Tourinho y Raimundo Martins (2015):

(...) la cultura visual no debe ser definida o caracterizada como un repertorio imagético, sino como una manera de pensar y abordar imágenes y artefactos que instituyen sentidos y significados para y con ese mundo cultural-electrónico-digital.

La comprensión crítica demanda una mirada creativa que sorprende al proponer y visualizar desvíos, atajos, alternativas, aún no pertenecientes al repertorio de formas visuales vigentes. La imaginación es la principal aliada de la mirada creativa, pues provoca modos de pensar/visualizar/representar objetos, acontecimientos, personas y espacios que no son- o aún no fueron-comúnmente experimentados”. (p. 27)

Considerando esta importancia que tienen las visualidades en la época contemporánea, como lo sostiene F. Miranda (Proyecto de investigación I+D Las Artes Visuales en sus límites: Prácticas, Lugares, Pedagogías) las imágenes constituyen medios o soportes que hacen referencia a la significación, representación y narración que las personas hacen a nivel estético, ético y social. Se vuelven importantes los conceptos de identidad y pertenencia que van a influir en los procesos de producción, circulación y en el interés y en la inquietud de las imágenes visuales.

Narrativas Híbridas:

un relato sobre las artes visuales en la interdisciplina

El Núcleo de investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad fue creado en el año 2005 en el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes. Mi incorporación a este grupo se produjo a fines del año 2016, con el proyecto *Las Artes Visuales en sus Límites: Prácticas, Lugares y Pedagogías* en su Línea 1: *Las Visualidades Urbanas y las Estéticas de la Intimidad* y Línea 2: *Artes Visuales / Ciencia / Tecnología*.

En relación a la cultura visual, se propone un acercamiento a las imágenes y artefactos mediadores de visualidades otorgándole importancia al contexto de los procesos de producción, circulación y expectación de las imágenes visuales en sus significaciones, representaciones y narraciones.

Este proceso se ha convertido en un espacio de formación continua en el vínculo con los integrantes del propio Núcleo y en la interrelación con diversas disciplinas: científicas, artísticas y sociales. El aspecto interdisciplinario es fundamental en la metodología y objetivos del proyecto y permite producir nuevos conocimientos por medio del intercambio que fluye

de los diferentes espacios académicos. Carlos Santos define esta reciprocidad como un *líquido que fluye* de una institución a otra y que permite generar híbridos de conocimiento, que no pertenecen a ninguna disciplina en particular, sino que es parte de la fusión de las diferentes miradas propias de cada espacio académico.

En este sentido, compartimos que:

Se plantea que la interdisciplina surge o se desarrolla en las interfases de las disciplinas y en los espacios en blanco de los organigramas institucionales. Se desarrolla en los espacios en blanco de los organigramas estructurados de los institutos, en los departamentos, en los lugares no ocupados institucionalmente, en los intersticios donde los investigadores se complementan y generan nuevos campos interdisciplinarios. (SANTOS, 2015, p.71)

En la Línea 2 he trabajado con docentes del departamento de Histología de facultad de Veterinaria, donde hemos compartido en diferentes instancias los objetos de estudio de esta disciplina y por nuestra parte brindamos aportes desde las imágenes visuales, este proceso derivó en el estudio de las tecnologías de la imagen histológica, que en los comienzos de la facultad se estudiaba por medio de placas de vidrio y grabado (elementos que encontramos en el acervo de la institución) hasta las muestras de microscopio actuales que estos docentes realizan cotidianamente.

Como resultado de este trabajo en conjunto, surgió el interés de reflexionar sobre aspectos históricos de la facultad, en el propio espacio que esta ocupa, es así que en los vidrios circulares que están encima de las puertas decidimos instalar una imagen digitalizada de una de las placas de vidrio utilizadas en los comienzos de las cátedras universitarias hace ya más de cien años.

Lo que caracteriza a esta imagen remixada es su narrativa propia: la fotografía es impresa en papel adhesivo transparente encima del vidrio de la puerta en función del material de la placa original. La forma circular es propia de las imágenes histológicas. Su ubicación está entre el departamento de histología y un hall en común para todos los estudiantes y docentes. El color fue añadido digitalmente debido a que la placa histórica es monocroma, procurando seleccionar los tonos que corresponden a los procesos realizados en la extracción de muestras histológicas que siempre son artificiales para poder visualizar y estudiar los órganos y tejidos que son transparentes. Es así que se le proporcionó una tonalidad magenta, que a su vez interactúa en un alto contraste cromático con los verdes de los pastos y árboles que separan la puerta con el departamento de histología.

De esta manera investigamos colectivamente en formas de creación que brindan nuevas realidades en el intersticio entre la ciencia y el arte. De tal forma, nuestra investigación tiene que ver con que:

Estoy pensando al educador desde las posibilidades de reutilizar o *remixar* imágenes, materiales, situaciones, para crear nuevas realidades que tengan que ver con la experiencia estética de los participantes de situaciones educativas y con las posibilidades de generar narrativas propias y posiciones genuinas de estar en el mundo. (MIRANDA, 2015, p.38)

En esta búsqueda emergieron diversos caminos para transformar elementos preexistentes en otros nuevos, con la capacidad de producir nuevas interpretaciones en imágenes visuales productoras de significados compartidos y nuevas realidades.

En lo que refiere a la Línea 1 hemos trabajado a partir de las cámaras “Vera” que se encuentran en el espacio urbano y son accesibles por la web las veinticuatro horas en el link: <http://camaras.vera.com.uy> nos interesó estudiar la cámara 13 (Montevideo, Norte) debido a que es una zona periférica del puerto de Montevideo.

En este caso cada integrante del núcleo ha tenido un abordaje personal al espacio que esta cámara registra, con el fin de obtener diferentes maneras de producción, representación e interpretación visual, como así también nuevas formas de construcción de narración y significado que den sentido a las trayectorias vitales individuales en las disciplinas de las artes visuales y la arquitectura.

En lo personal mi abordaje implicó el registro fotográfico colectivo en tres espacios: Terminal Granelera de Montevideo, Rambla Edison y el barrio de la Aguada entre las calles Colombia, Paraguay y Av. Agraciada.

Estos registros implicaron tres momentos diferentes donde en grupos de aproximadamente ocho personas realizamos una recorrida por la terminal granelera ubicada en una zona muy particular, ya que se caracteriza por ser una porción de tierra que se le ha quitado al río de la plata. De este primer encuentro se obtuvieron 606 fotografías.

En la segunda recorrida por la Rambla Edison se tomaron 307 fotografías y en la salida por el barrio que se dio en un formato donde cada uno realizó su propio trayecto durante un lapso de veinte minutos se obtuvieron 291 fotografías.

En este proceso de investigación realicé un análisis de las imágenes obtenidas y como resultado generé tres collages, uno por cada recorrido, con casi la totalidad de las fotografías disponibles. El interés que motivó la

producción de estas imágenes se basó en la posibilidad de reconstruir el paisaje en función de la multiplicidad de puntos de vista que cada integrante ha tenido en su tránsito por el lugar. Es así, que obtuve una serie de paisajes reconstruidos en el límite entre lo ficticio y lo real.

El tamaño del collage es de dos metro de largo por uno de ancho, lo que permite desde lejos vislumbrar el paisaje de la recorrida, pero en el acercamiento a la fotografía se pueden percibir detalles minuciosos de los aspectos que componen el paisaje, en la apertura de una imagen que equivale por cientos, donde se visualiza, circulación de transeúntes y vehículos, particularidades urbanas y arquitectónicas, y varias características de estas diferentes zonas que conviven e interactúan en un mismo macro espacio delimitado por la cámara vera.

En lo personal trabajar interdisciplinariamente abre la posibilidad de observar nuevas perspectivas a un mismo tema que hasta el momento podía no ser tenido en cuenta. Ya que a veces llegar a un acuerdo con alguien de otra disciplina sobre un mismo tema es mucho mas sobre una situación es mucho mas sencillo que abrirse a un debate interno sobre que imagen colocar al lado de otra como puede ser en la realización de un collage.

Referencias

- DE PABLOS PONS, J. La visión disciplinar en el proceso de las tecnologías de la información y la comunicación. In *Tecnologías para transformar la educación*. APOSTEL, L.; BERGER, G.; BRIGGS, A.; MICHAUD, G. México, Akal, 2006.
- MARTINS, R.; MIRANDA, F.; OLIVEIRA DE OLIVEIRA, M.; TOURINHO, I.; VICCI, G. *Colección: Educación de la Cultura Visual. Tomo I: Educación de la Cultura Visual: conceptos y contextos*. Montevideo, Uruguay: IENBA, 2015.
- MARTINS, R.; TOURINHO, I. Circunstancias e Injerencias de la Cultura Visual. In MARTINS, R.; MIRANDA, F.; OLIVEIRA de OLIVEIRA, M.; TOURINHO, I.; VICCI, G. (orgs). *Colección: Educación de la Cultura Visual. Tomo 1*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República, Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, 2015.
- MIRANDA, F. Cultura Visual y Educación: Imágenes y públicos. In MIRANDA, F.; VICCI, G. (Comps). *Cultura visual: educación y construcción de identidad*. Montevideo, Uruguay. Editorial Universidad de la República. Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, 2007.
- MIRANDA, F. In *Practicas de Intervención Interdisciplinaria en el espacio urbano: Fragmentos, espacios invisibles y cuerpos contemporáneos*, MIRANDA, F.; OREGGIONI, L.; PERCOVICH, M. (Orgs.) Montevideo: Mastergraf, 2016.
- PIAGET, J. La Epistemología de las relaciones interdisciplinarias. In APOSTEL, L.; BERGER, G. y Otros, *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la Investigación en las universidades*. México, ANUIES, 1979.
- PRADA, J. M. La enseñanza del arte en el campo interdisciplinar de los estudios visuales. In BREA, J.L. *Estudios Visuales, La Epistemología de la Visualidad en la Era de la Globalización*. Madrid, España: Editorial Akal, 2005.
- SANTOS, C.; Sobre la Interdisciplina, In VIENNI, B.; CRUZ, P.; REPETTO, L.; VON SANDEN, C.; LORIETO, A.; FERNÁNDEZ, V. (Coor) *Encuentros sobre interdisciplina*. Montevideo, Ediciones Trilce, 2015



ESPECULACIONES EN TORNO A VIVIR EN UNA ZONA DE ALTO RIESGO SÍSMICO. EL TERREMOTO COMO EXPERIENCIA ESTÉTICA.

Mabel Larrechart

Universidad Nacional Autónoma de México – México

There is a crack in everything.

That's how the light gets in.

Leonard Cohen

A mediados del año 2013 ingreso al Programa de Posgrado de la prestigiosa Universidad Nacional Autónoma de México, presentando un protocolo de investigación para doctorado, cuyo tema central es el dibujo contemporáneo. Por esa época mis intereses se inclinan por generar una investigación sobre la práctica actual del dibujo, el medio que más conozco y empleo en mis obras. Durante los dos años siguientes me dedico a recolectar y analizar libros, publicaciones, todo tipo de material bibliográfico y visual que se relacione con el tema. Escribo el primer capítulo de la tesis con la intención de establecer relaciones entre el concepto de apropiación y la práctica del dibujo; además, publico la introducción y un par de artículos que forman parte del libro *El dibujo: herramienta del pensamiento* (TAPPAN; LARRECHART; MUNIZ, 2015).

Rápidamente genero avances sobre la investigación, sin embargo, mi entusiasmo comienza a decaer frente a la situación crítica que atraviesa México; mi proceso de investigación parece ajeno a cualquier preocupación social. Diariamente soy testigo de la grave crisis social y de derechos humanos que vive el país, cuyas evidencias no se pueden pasar por alto, situación que me obliga a cuestionarme sobre cuál es realmente el aporte de la investigación que estoy llevando a cabo.

A pesar de construir aquí mi proyecto de vida y sentirme comprometida con el contexto social que define gran parte de la realidad mexicana, por mi condición de extranjera estoy obligada a mantenerme al margen de una participación política activa.

El contexto político de México, como en gran parte de Latinoamérica, es el

reflejo de un sistema neoliberal que agudiza las diferencias sociales y plantea una forma de vida basada casi exclusivamente en variables económicas. El narcotráfico, la corrupción, la manipulación mediática y la insensibilidad de los gobernantes acompañan este proceso de debilitamiento de la sociedad y sus instituciones.

[En México] se han aplicado reformas neoliberales, que en realidad implican una forma de capitalismo depredador entre cuyos daños colaterales están las redes de seguridad y lazos sociales, un darwinismo social para someter a los ciudadanos y legitimar una política de exclusión y violencia (ENMELHAIZ, 2016: 15).

En busca de resolver este dilema, me reencuentro con el texto de Hito Steyerl, *¿Una estética de la resistencia? La investigación artística como disciplina y conflicto*, desde el que asoma una posible respuesta. Steyerl concibe la investigación artística desde dos perspectivas opuestas: como una disciplina normativa y académica que reproduce un contexto opresivo, o como conflicto, a partir del cual se puede generar lo que ella denomina una “estética de la resistencia”.

Una disciplina [...] normaliza, generaliza y regula [...] Una disciplina puede ser opresiva, pero precisamente por ello señala la cuestión que mantiene bajo control. Indica un conflicto reprimido, esquivado o potencial [...] insinúa un conflicto inmovilizado. Constituye una práctica para canalizar y explotar sus energías y para incorporarlas en los poderes establecidos. ¿Para qué haría falta una disciplina si no fuera para disciplinar a alguien o algo? Cualquier disciplina puede, por lo tanto, verse también desde el punto de vista del conflicto (STEYERL, 2017).

La postura de Hito Steyerl es clara: desde la perspectiva del conflicto la investigación artística se relaciona con las luchas sociales y constituye una estética de la resistencia. Estas palabras resultan claves y me motivan a efectuar un replanteamiento efectivo del proceso de investigación para la tesis de doctorado. Decido dejar a un lado el tema inicial y comienzo a mirar mi entorno desde la perspectiva del conflicto.

A escasos pasos de mi casa encuentro lo que estoy buscando: las ruinas de un edificio caído por el terremoto de 1985, que afectó gran parte de la zona centro de la ciudad. El terreno está habitado actualmente por varias familias que han construido sus precarias viviendas sobre los escombros. Debo reconocer que a diario paso por allí, saludo a algunos de los vecinos, en especial a Bertha, una señora mayor que cuida los autos y barre las banquetas para ganarse la vida. Sin embargo, nunca antes había mirado realmente el lugar.

Poco a poco van apareciendo los interrogantes que finalmente dan forma a la nueva propuesta de investigación: ¿Qué ocurrió en mi barrio en septiembre de 1985? ¿Se cayeron otros edificios? ¿Cuántos? ¿Cuántas personas murieron? ¿Por qué no hay placas conmemorativas o algún otro elemento que los recuerde? Si es ésta una zona de alta sismicidad, ¿por qué no hay señalamientos que den indicios del peligro que encierra?

Definitivamente, sin necesidad de abandonar la práctica del dibujo, encuentro en estas ruinas una primera forma de ligar la investigación artística con mi comunidad.

Sitio específico como práctica artística

Luego de darle varias vueltas al asunto, encuentro en sitio específico una estrategia para definir uno de los ejes conceptuales de la investigación, ya que concretamente en las prácticas del arte contemporáneo, este concepto se liga estrechamente con el de territorio y dinámicas urbanas.

A partir de las teorías críticas sobre lo urbano y las críticas posmodernas en el arte y la arquitectura, la noción de sitio específico resulta una “mediación cultural entre amplios procesos sociales, económicos y políticos” que dan forma al espacio y las dinámicas urbanas (KWON, 2002). Según la historiadora del arte Rosalyn Deutsche, el sentido de sitio específico se orienta hacia “discursos pertenecientes a la *estética urbana* y la *cultura del espacio* que combinan ideas sobre arte, arquitectura y diseño urbano, con teorías sobre la ciudad, el espacio social y público” (GROYS, 2016: 139).

Cabe recordar que esta idea inicia como una práctica artística entre los años 60 y 70; como consecuencia de la crítica hacia los valores tradicionales del arte como autenticidad, originalidad y autoría, se produce también un cuestionamiento al espacio del museo/galería como “sitio específico” del arte. El museo se presenta como el sitio de interrelación entre artistas, promotores, críticos e historiadores de arte y sus funciones ponen en juego diversas variables: sociales, políticas y económicas. Esto es visto por ciertos artistas y críticos de esta época como operaciones ocultas de las instituciones del arte e intentan ponerlas en evidencia a través de sus acciones y declaraciones.

Los artistas conceptuales consideran que el arte es exclusivamente político, por ello toman una posición que compromete al museo y la galería como contenedor/difusor y desvían la atención del objeto individual hacia relaciones entre objeto-espacio-tiempo, que consecuentemente se vuelven también lógicas y políticas.

En este sentido, se produce un notable cambio en la tradicional idea del espacio de exhibición con medidas específicas —el concepto de “cubo”— o como sitio específico del arte. Como consecuencia los artistas generan acciones a modo de crítica, dentro y fuera del museo o la galería produciendo

una apertura del espacio tradicional de exposición. Este desplazamiento cobra nuevas significaciones a medida que los artistas se interesan y apropian de esos espacios fuera del museo, para generar propuestas que trascienden la cuestión objeto-espacio-localización. Tanto la escultura como la arquitectura y el urbanismo se interesan por el paisaje que ofrece la naturaleza y la ciudad. Particularmente, los cambios en el paisaje urbano propician un replanteamiento de la arquitectura hacia los llamados “no lugares” o espacios vacíos, mientras el campo expandido de la escultura muestra menos interés por el objeto en sí y comienza a intervenir directamente el territorio.

Este particular desarrollo de la noción de sitio específico comparte la mayoría de los puntos de interés que definen la actual cultura urbana hacia la que se orienta mi investigación.

Sitio específico en el arte contemporáneo no se define solamente en términos de espacio, sino en un sentido de intertextualidad que responde a la dinámica y cultura urbanas; una especie de secuencia fragmentada de eventos, mensajes y acciones que se desarrollan dentro de un mismo territorio. Por eso se habla ahora no sólo de sitio específico sino de sitio orientado o funcional: “un proceso, una operación que se produce entre sitios, un mapeo de dependencias discursivas institucionales y los cuerpos que se mueven entre ellos.” Más que una cuestión de espacio, “es una cuestión temporal, un movimiento; una cadena de significados desprovistos de un enfoque particular” (KWON, 2002).

De esta manera, este concepto aparece como el marco de referencia que se acopla perfectamente a la situación del territorio cercano a mi casa. A continuación presento una breve descripción de la zona para indicar algunos puntos de interés en torno a este sitio específico; particularmente me interesa mostrar la dinámica urbana del lugar en contraposición con su emplazamiento geológico: un rápido proceso de gentrificación sobre una zona de alta sismicidad.

Primer acercamiento al conflicto

Pensar la ciudad resulta sumamente complejo. Según el antropólogo y crítico cultural, Néstor García Canclini, en este momento no se puede entender qué es lo específico de lo urbano, pero sí reconocer la coexistencia de múltiples culturas y diferentes etnias que conviven en el espacio urbano (CANCLINI, 1997). Para García Canclini, la fragmentación y la multiculturalidad definen en la actualidad la estructura interna de las grandes ciudades de Latinoamérica. Se trata de “ciudades globales con procesos de cambio muy dinámicos” (CANCLINI, 1997: 74), que ya no pueden ser estudiadas partiendo de considerar un centro y su periferia. La vida urbana está marcada ante todo por

su dinamismo: la rapidez de sus comunicaciones en contraste con la falta de tiempo, los dilatados trayectos para desplazarse de un sitio a otro, cargados de contratiempos e imprevistos y un paisaje urbano que se modifica constantemente.

La Ciudad de México responde perfectamente a este modelo de ciudad global. Además, visual y estructuralmente, impresiona por su descomunal crecimiento: es una ciudad diseminada, con límites imprecisos; resulta confuso entender dónde comienza y dónde termina. Esta disgregación, el constante cambio en su paisaje, la multiculturalidad que la caracteriza y la densidad y aceleración en el intercambio de mensajes urbanos no permite comprender la ciudad en su conjunto (CANCLINI, 1997).

Mi barrio, la colonia Roma, constituye un mínimo fragmento de esta compleja y descomunal ciudad. Siguiendo los intereses de mi investigación, comienzo por analizar dos particularidades del sitio específico, por un lado el proceso de gentrificación al que está sometido, y por otra parte, su singular emplazamiento geográfico, ya que se ubica en una zona de alta sismicidad. Según Ibán Díaz Parra,

la gentrificación es un concepto de gran utilidad para comprender las transformaciones recientes de los centros urbanos, [...] estos procesos se han vinculado a cuestiones como las políticas de revitalización de sectores degradados, la renovación urbana, los cambios en la estratificación social propios del capitalismo tardío o la progresiva incursión del pensamiento neoliberal en las políticas públicas, siendo además un concepto con un fuerte componente de clase y con una gran carga crítica.(PARRA, 2013: 13)

La colonia Roma se crea a partir de un proyecto de modernización social, cultural y urbana de la ciudad de México, promovido por el presidente Porfirio Díaz a principios del siglo XX. El barrio conserva gran parte de su valor histórico y patrimonial, que se puede apreciar en el sofisticado carácter arquitectónico de sus viejas casonas de estilo afrancesado.

Ubicada dentro de la zona céntrica, al igual que otros barrios de la ciudad, actualmente atraviesa un rápido proceso de aburguesamiento. Lo que antes era un tranquilo barrio residencial se ha transformado en una zona comercial, con innumerables restaurantes, bares y cafeterías que atraen a una joven población flotante y nuevos residentes. Por otra parte, el crecimiento inmobiliario es notable, hay nuevos edificios, en general construcciones de varios pisos, que están a la venta o se rentan. En conjunto, todos estos cambios no sólo modifican el aspecto de la zona, sino que además generan nuevas dinámicas urbanas desdibujando rápidamente la identidad de la colonia. Desde otra perspectiva, es ésta una zona de alto riesgo sísmico, ya que toda la ciudad se emplaza sobre un terreno con importantes fracturas y fallas geológicas.

Si bien la mayor parte de los epicentros que provocan los temblores en la Ciudad de México se localizan en diferentes puntos del Pacífico, y a pesar que la ciudad no se encuentra sobre la costa, ésta se ha convertido en un “receptor sísmico debido a que se encuentra lo suficientemente cercana para experimentar sus efectos”. Por otra parte, recientemente los científicos han descubierto una “subducción de placa plana” que atraviesa horizontalmente toda la ciudad. Se trata de una placa geológica muy superficial —se encuentra plana por encima de la corteza—, lo cual resulta un fenómeno inusual que provoca constantes temblores, algunos de ellos casi imperceptibles, sometiendo las estructuras a continuos movimientos.

En otro sentido, cabe recordar que gran parte de la Ciudad de México está construida sobre lo que fue el Gran Lago de Texcoco. El problema radica en que la naturaleza del terreno, conformado por zonas lacustres drenadas, provoca hundimientos y amplifica de manera dramática tanto la expansión como la duración de las ondas producidas durante un sismo.¹³

En esta primera parte de la investigación concluyo que a pesar que el terreno sobre el está emplazada la colonia Roma es parte de lo que fue un lago y constituye una zona de alta sismicidad, no se observan evidencias físicas o señalamientos precisos al respecto. Por el contrario, el lugar está sujeto a un proyecto gubernamental de reactivación económica que no toma en cuenta el peligro al que se expone la población ante un posible terremoto.

En cuanto al proceso de producción

A medida que la investigación avanza, los datos resultan cada vez más reveladores y me permiten entender la singularidad del lugar que actualmente habito. De la información que obtengo se desprenden nuevos interrogantes y me llevan a abrir el proceso de investigación hacia otros campos del conocimiento.

Ahora bien, ¿cómo repercuten estos datos teóricos en mi proceso creativo? En un primer momento, continuo empleando el dibujo como una herramienta natural y práctica para generar esquemas, apuntes e imágenes que me permiten acercarme a la problemática desde una perspectiva estética. Por otra parte, me apoyo en la fotografía para generar registros de mi entorno inmediato, comprobar los radicales y constantes cambios que sufre el barrio y encontrar evidencias de lo ocurrido en la zona debido al terremoto de 1985. Al final, trabajo plásticamente aquellos contenidos que considero importantes:

¹³ En una entrevista reciente, el geólogo Víctor Cruz Atienza, explica que sin importar dónde ocurre la ruptura del terremoto, en la costa o en regiones más cercanas a la cuenca, “cuando el campo de ondas entra al suelo de la ciudad se amplifica brutalmente” y puede llegar a ser “hasta 500 veces mayor”. [Juan Manuel Ramírez, “México terremoto de 1985. Un sismo como el de 1985 sería el doble de intenso, dice el experto”, (*Agencia EFE*, México: 18 de septiembre de 2015)], disponible en: <http://www.efe.com/efe/america/mexico/un-sismo-como-el-de-1985-en-mexico-seria-doble-intenso-dice-experto/50000545-2715843>

como se si tratara de suturar una herida, bordo las fallas geológicas y el contorno del lago sobre los mapas; me maravillo con la estética de los esquemas científicos y destaco la topografía de sus líneas con colores que de alguna manera me parecen incorrectos.

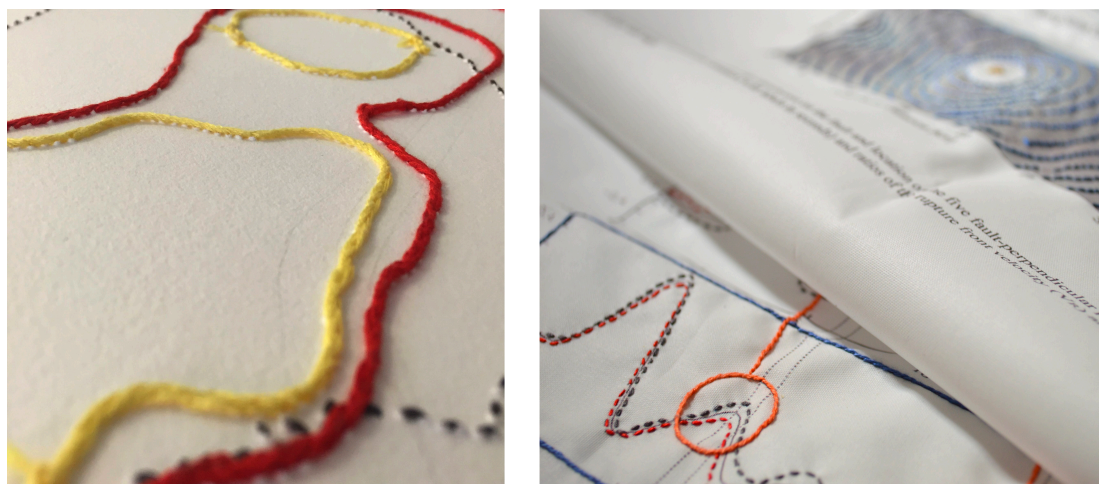


imagen 1. Destalles de mapas y esquemas bordados. Hilo sobre papel e impresiones sobre tela.

Sin embargo, todavía no logro generar una real conexión entre mi producción artística y la problemática que aqueja a la comunidad. Es así que decido trabajar directamente sobre el espacio urbano y realizo una intervención en la calle; en colaboración con otros artistas genero un proyecto para delimitar simbólicamente la falla sísmica sobre el asfalto. A finales de septiembre de 2016, durante más de tres horas de trabajo, marcamos con una llamativa cinta amarilla, parte de la trayectoria que describe una de las fractura geológica que atraviesa la colonia.

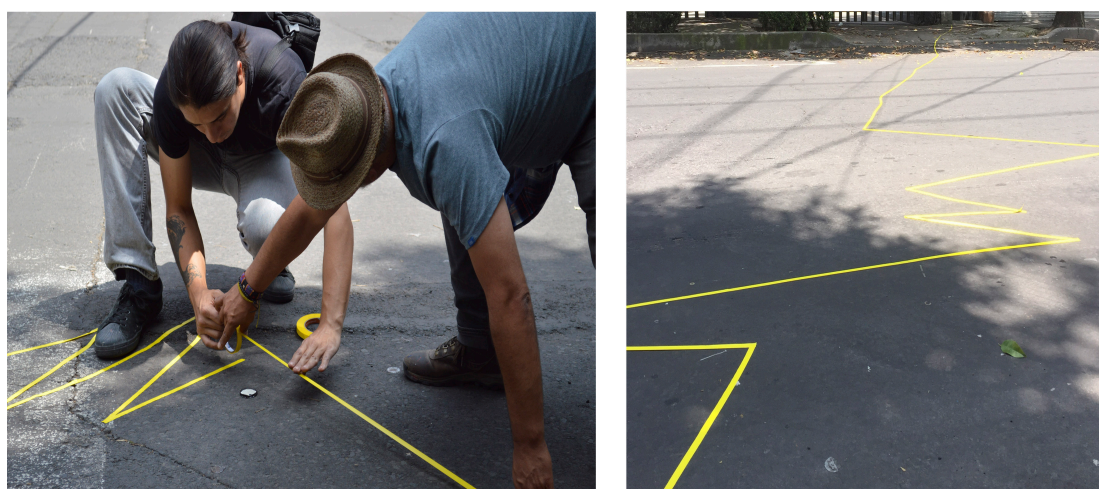


imagen 2. Detalles de la intervención sobre el asfalto para marcar simbólicamente la fractura geológica.

Esta primera intervención resulta el principio de una práctica artística colaborativa que me permitirá en lo sucesivo establecer relaciones con otros artistas y miembros de la comunidad. Sin embargo, todavía no respondo ninguna de las preguntas que dan inicio a esta investigación.

¿Cómo afectó esta zona el terremoto de 1985?

El terremoto de 8.1 grados en escala de Richter, ocurrido el 19 de septiembre de 1985 —sumado a la fuerte réplica del día siguiente—, resulta una de las mayores tragedias que sufren los pobladores de la Ciudad de México.

La colonia Roma es una de las zonas más afectadas por el terremoto, el colapso de varios edificios provoca innumerables pérdidas humanas¹⁴. Según el ingeniero civil, Iván Salcido, “factores como el subsuelo, la magnitud del sismo, las malas edificaciones y las violaciones al reglamento de construcciones afectaron una gran cantidad de edificios modernos; las casonas originales no tuvieron graves daños, pero aún así la colonia fue una de las más dañadas” (SALCIDO, 2015: 441).

Además de las dimensiones y la gravedad de lo ocurrido, la mayoría de las publicaciones que consulto destacan, por un lado, la falta de reacción e intervención de las autoridades mexicanas y, por otra parte, la rápida respuesta de la población, que de manera espontánea se organiza y trabaja en tareas de rescate.

Por los alrededores de mi casa, registro al menos diecinueve edificios caídos o derrumbados posteriormente debido a daños graves en su estructura —entre ellos el ubicado a escasa distancia de mi casa, que da pie a esta investigación, y otro enfrente, una universidad en la fallecen casi un centenar de personas—. A partir de estos datos, realizo un archivo digital con fotografías de los inmuebles colapsados y efectúo varios *scoutings* para registrar qué ocupa ahora esos espacios vacíos. Genero una comparación entre las imágenes de archivo y las actuales, este proceso me lleva a una nueva toma de consciencia en cuanto a las dimensiones de lo ocurrido.

Debo hacer mención que la mayor parte de la información publicada sobre el terremoto ocurrido en 1985, que aparece en libros, revistas, periódicos, páginas web o blogs, se genera a través del testimonio de quienes viven la tragedia. El relato de estas personas no solo muestra la gravedad del suceso y señala actos de corrupción por parte de las autoridades, sino que mantiene vivo el recuerdo de las víctimas.

Para Beatriz Sarlo, recordar es una forma de entendimiento. Su argumento se

¹⁴ Las cifras oficiales nunca se establecen con exactitud, extraoficialmente se calculan más de veinte mil muertos y un elevado número de heridos y damnificados.

basa en el testimonio en primera persona como una fuente confiable para entender el pasado. Obviamente, no se refiere a la forma del discurso, sino a que dicha fuente puede ser la única o al menos resulta más confiable que otras. En este sentido, el testimonio se vuelve creíble dentro de ciertas condiciones culturales y políticas.

La narración de la experiencia está unida al cuerpo y a la voz, a una presencia real del sujeto en la escena del pasado. No hay testimonio sin experiencia, pero tampoco hay experiencia sin narración: el lenguaje libera lo mudo de la experiencia, la redime de su inmediatez o de su olvido y la convierte en lo comunicable, es decir, lo *común*. La narración inscribe la experiencia en una temporalidad que no es la de su acontecer (amenazado desde su mismo comienzo por el paso del tiempo y lo irrepetible), sino la de su recuerdo (SARLO, 2005: 25).

Durante varios meses me doy a la tarea de contactar y entrevistar vecinos de la colonia que experimentaron el terremoto de 1985. Como una observadora ajena a estos sucesos, reconozco en sus relatos un acercamiento sensible a la tragedia. Todos ellos cargan con la necesidad de contar la experiencia y lo hacen como si el tiempo no hubiera transcurrido; describen eventos increíbles, recuerdan mínimos detalles, sonidos, olores, sensaciones extraordinarias, hablan de sus pérdidas y sus miedos.

Entre las entrevistas, recupero el relato de Bertha, la señora mayor que habita las ruinas del edificio ubicado en la calle de Chihuahua 191, colapsado durante el terremoto del 85. Comparte conmigo su experiencia de vivir sobre los escombros, describe la precariedad de su vivienda y el miedo que siente cuando tiembla. Ella está allí por necesidad, en cambio otros vecinos, a pesar de lo vivido, reconocen que por razones afectivas no quieren dejar el barrio y trasladarse a zonas más seguras.

Si en su memoria estos eventos del pasado permanecen intactos, ¿por qué en la colonia Roma hay tan pocas evidencias de lo sucedido? ¿Las dinámicas urbanas actuales son tan poderosas que pueden borrar las dimensiones históricas de esta tragedia?

Para las víctimas y los damnificados por el terremoto de 1985 no resulta tan simple olvidar, todos ellos saben que los edificios colapsan porque están contruidos deficientemente y con materiales de mala calidad. No es el fenómeno natural el que provoca la tragedia, son los actos de corrupción los responsables de estas muertes.



Imagen 3. Placa colocada en el actual Parque Rulfo, donde colapsó un edificio durante el terremoto de 1985.

Retomando la forma de las acciones desarrolladas en Argentina, que tratan de recuperar la memoria colectiva haciendo visible la desaparición de personas durante las dictaduras militares ¹⁵, convoco a colocar placas de cerámica que contienen diferentes textos en alusión a la memoria de las víctimas del terremoto y el colapso de edificios, destacando también la participación activa de la población en el rescate de sobrevivientes. (Fig. 3)

El terremoto como experiencia estética

Cuando se cumplen exactamente treinta y dos años del sismo de 1985, como si se tratara de una broma macabra, el 19 de septiembre de 2017, se produce un fuerte terremoto que nuevamente sacude la Ciudad de México.

¹⁵ Salvando las diferencias en cuanto a sus circunstancias, no puedo evitar asociar esta catástrofe con las víctimas de violencia por la dictadura militar en Argentina. En mi país de origen se trata de mantener viva la memoria como una forma de recuperar la fuerza como comunidad. La Organización H.I.J.O.S. de desaparecidos, con sede en la ciudad de La Plata, y el Grupo Arte Callejero realizan intervenciones sobre las banquetas de la ciudad, con pequeñas placas de cerámica, señalando lugares específicos donde los militares, entre 1970 y principios de 1980, secuestraron personas durante la dictadura. Estas acciones dieron pie a que vecinos de ciertos barrios de Buenos Aires generen acciones similares sobre sus banquetas.

Es martes y estamos en la universidad impartiendo un taller de dibujo para los alumnos de diseño. A las once de la mañana suena la alarma sísmica: se trata de un simulacro masivo que se lleva a cabo en toda la ciudad por el aniversario del terremoto. El grupo de estudiantes es numeroso, pero no tardamos en organizarnos y salimos del edificio mientras suena la advertencia por los altavoces. Estando afuera, nos saludamos con otros colegas y ex-alumnos. “Si se tratara de un terremoto de verdad no estaríamos tan tranquilos”, bromea uno de los profesores.

Dos horas después, mientras estoy revisando el trabajo de una alumna, siento fuertes vibraciones en el piso. No comprendo de inmediato qué está pasando, pero algo en mi interior se activa: está temblando y el temblor es muy fuerte. Miro hacia el otro extremo del salón y veo algo incomprensible: un par de mochilas literalmente da saltos sobre una mesa. Reacciono y grito: “¡Está temblando!”. En cuestión de segundos salimos corriendo del salón. En el pasillo veo con incredulidad cómo las puertas y los vidrios de los salones se sacuden de manera impresionante. Un coordinador nos alerta desde el otro extremo del pasillo: “aléjense de los vidrios”, grita. Del edificio se desprenden unos extraños sonidos que parecen quejidos o lamentos. La sensación de vértigo no es tan fuerte como percibir el movimiento de los muebles y las sacudidas de las puertas y ventanas. Cuando llegamos a la explanada, todavía persiste un leve movimiento de la tierra debajo de nuestros pies.

Primero hay mucha confusión. Intento comunicarme con mis familiares, amigos y vecinos. Me angustia no tener noticias sobre algunos de ellos. De regreso, por la radio, nos enteramos que varias zonas de la ciudad están afectadas y que en la colonia Roma se ha caído un edificio. En ese momento, recibo en mi celular un mensaje de mi vecina: el temblor se sintió impresionante pero nuestro edificio está en pie.

La ciudad ha colapsado y no logramos avanzar mucho con el auto. Debemos caminar alrededor de una hora y media para acercarnos al barrio. A escasas tres calles de mi casa vemos el edificio derrumbado que mencionaban en la radio. La escena es impresionante. La zona está acordonada y hay numerosos rescatistas que trabajan sobre la montaña de escombros. Pegado a un poste, un papel contiene una improvisada lista con los nombres de las personas rescatadas y desaparecidas.

Llegando a mi casa, tomo la cámara fotográfica y salgo a la calle. A medida que avanzo encuentro varios edificios caídos. No tengo claro cómo proceder, en ese momento la idea de hacer fotografías me resulta repugnante. Por el camino, me cruzo con grupos de personas que se dirigen hacia los lugares donde se requiere ayuda, algunos cargan palas y picos y llevan puestos cascos de protección. Finalmente, al cruzar una amplia avenida me topo con una imagen desoladora: los escombros de lo que antes fuera un edificio

forman ahora una elevada montaña que se desparrama sobre la calle, y sobre ella, más de un centenar de personas está trabajando.

Los despojos del edificio ocupan gran parte de la avenida y una de las calles laterales, allí se despliega una interminable fila de personas cargando escombros a mano o en cubetas. Me uno a un grupo de mujeres encargadas de regresar las cubetas vacías. Alguien me da un cubre-boca y se disculpa porque ya no hay guantes. Entre el polvo y los gritos, se va sumando más gente para colaborar. Sin pretenderlo, estoy a escasos pasos del edificio en ruinas y por un breve instante imagino la terrible sensación de estar allí, atrapada entre los escombros.

Soy testigo del rescate de dos personas. Mientras las suben a la ambulancia, alcanzo a distinguir el bulto que dibujan sus cuerpos. Alguien grita: “¡Están vivos!” y aplaudimos.

Cuando alguno de los rescatistas desde las alturas, levanta las manos con los puños cerrados, en señal de silencio, todos nos detenemos. Es una pausa tensa para escuchar algún indicio de vida bajo los escombros. El silencio se desvanece cuando se reanuda el arduo trabajo. Las cubetas, llenas de piedras y desechos de materiales de construcción, pasan de mano en mano. No necesito pensar, mis manos se mueven automáticamente, pero soy consciente que formo parte de una máquina humana que trabaja sin descanso para ayudar a rescatar vidas. La cadena humana también se encarga de transmitir mensajes importantes. “Faltan guantes”, “hacen falta más palas y mazos”, me escucho repitiendo y casi inmediatamente, aparecen esos elementos que los rescatistas solicitan.

Cayendo la noche, hay un momento de pausa. Levanto la vista y veo la imponente montaña de escombros frente a mí, y sobre ella los cientos de hombres que continúan trabajando con desesperación. Reconozco algo primitivo y a la vez genuino en todas nuestras acciones. Conservo la imagen de un hombre —por el estilo de su ropa, quizás es un oficinista— pegando sin descanso, con un pesado mazo contra las losas. Recuerdo un grupo de hombres y mujeres tirando de una gruesa cuerda para arrastrar un enorme pedazo de losa, el sonido que hizo al desprenderse de la estructura y los gritos de algarabía de todos nosotros. Conservo para siempre esa sensación de energía colectiva, un impulso irracional y solidario que nos convocó a unirnos para salvar la vida de otros, sin importar quiénes o cómo son.

Ahora, al pensar con un poco más de claridad esta vivencia común, la entiendo como un quiebre existencial. Comprendo en carne propia que las impuestas formas de vida actuales nos dividen estratégicamente y provocan un alejamiento del verdadero sentido de pertenencia a la comunidad.

En el planteamiento inicial para este proyecto de investigación, el objetivo está claro: acercar mi práctica artística a los problemas que atraviesa mi

comunidad, sin embargo, nunca imaginé que por extrañas circunstancias este proceso tomaría tal trascendencia tanto a nivel profesional como personal. Finalmente, tengo la certeza que al atravesar estas experiencias sensibles, traducidas como posibilidades estéticas, mi práctica artística adquiere un serio compromiso: la urgencia por recuperar el poder de la comunidad y el valor de la vida.

Referencias

- CANCLINI, N., Imaginarios urbanos, Buenos Aires: Eudeba, 1997.
- EMMELHAINZ, I., La tiranía del sentido común. La reconversión neoliberal de México, México: Paradiso Editores, 2016.
- GROYS, B., Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente, Buenos Aires: Caja Negra, 2016.
- KWON, M. One place after another: site-specific art and locational identity, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 2002, [edición en PDF].
- PARRA, I., "La gentrificación en la cambiante estructura socio espacial de la ciudad". En: Biblio 3W. Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias sociales, Barcelona: Universidad de Barcelona, 25 de junio de 2013, disponible en www.ub.edu/geocrit/b3w-1030.htm
- RAMÍREZ, J.M., "México terremoto de 1985. Un sismo como el de 1985 sería el doble de intenso, dice el experto", Agencia EFE, México: 18 de septiembre de 2015, disponible en: <http://www.efe.com/efe/america/mexico/un-sismo-como-el-de-1985-en-mexico-seria-doble-intenso-dice-experto/50000545-2715843>
- SALCIDO, I., El terremoto de 1985, treinta años en nuestra memoria, México: Casa de las campanas, 2015.
- SARLO, B., Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión, Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- Sismología de México, Servicio Geológico Mexicano, disponible en: <http://portalweb.sgm.gob.mx/museo/riesgos/sismos/sismologia-de-mexico>
- STEYERL, H., ¿Una estética de la resistencia? La investigación artística como disciplina y conflicto. (eicp, webjournal, ISSN 1811-1696) [edición en PDF], <http://eicp.net/transversal/0311/steyerl/es> 2017.
- TAPPAN, M., LARRECHART, M. y MUÑIZ, R., El dibujo: herramienta del pensamiento. México: Universidad Anáhuac del Norte, 2015.



O QUE PODEM AS IMAGENS NA PESQUISA ACADÊMICA? I/MEDIAÇÕES E POSSIBILIDADES A PARTIR DA ARTISTA CONTEMPORÂNEA BROOKE SHADEN

Angélica Neuscharank

Ana Cláudia Barin

Universidade Federal de Santa Maria

Introdução

O presente estudo propõe compartilhar algumas experiências em torno da oficina “Edição e manipulação de imagens: pensar nas pesquisas acadêmicas”, ministrada junto ao evento “I Encontro Internacional Artes Visuais e suas I/Mediações: Conexões Interdisciplinares”. A proposta surgiu do interesse de conversar com os estudantes da graduação e pós-graduação sobre o modo como as pesquisas acadêmicas apresentam e utilizam as imagens, visto que, a discussão sobre os atravessamentos entre linguagens textuais e visuais tem sido recorrente no contexto contemporâneo, principalmente no que tange os estudos da cultura visual a partir dos artefatos visuais. Portanto, partimos de algumas problematizações para a elaboração da oficina e desta escrita: de que modos e com que propósitos utilizamos imagens na pesquisa? Como selecionamos essas imagens? Como pensar imagens que potencializem o texto? O que podem essas imagens na pesquisa acadêmica?

Fizemos o movimento de tentar nos aproximar de possíveis respostas para essas inquietações, embora pontuamos que foram breves percepções e que não intentamos que as mesmas possam ser vistas como receitas e procedimentos aplicáveis, tampouco como verdades absolutas, tratam-se apenas de possibilidades de aproximação com outros modos de produzir pesquisa acadêmica.

Portanto, o caminho metodológico da escrita apropriou-se do percurso da oficina, onde iniciamos pelos conceitos de imagens e visualidades a partir de alguns autores, alguns exercícios com imagens das obras da artista Brooke

Shaden e de outras fontes, de modo a pensar nas formas de representação/ilustração e na imagem como potência, e posteriormente apresentando algumas experimentações nas pesquisas acadêmicas a partir da exploração de dois softwares: Microsoft Word e Power point.

Do que tratam as imagens e as visualidades?

“A imagem, em si, nada pode, senão na relação de experimentação com os sujeitos, de onde vem a surgir o conceito de visualidade”.
(SALBEGO, 2017, p.70).

Ao escolhermos pensar as imagens nas pesquisas acadêmicas, nos envolvemos em falar também sobre as visualidades, de modo que, não se tratam de sinônimos, apesar de ambos envolverem os processos da visão. As imagens e as visualidades são processos em simbiose, isto é, estão atravessados, conectados por elementos comuns que dizem respeito ao campo da experiência visual e das relações de experimentação dos sujeitos mediante os artefatos culturais que os interpelam.

O que está em jogo, quando nos referimos a esses conceitos, são os processos de ‘ver’. O ato de ‘ver’ se refere a um processo complexo que pode ser pensado a partir de duas extensões diferentes: a visão e a visualidade. Hal Foster (1988) menciona que ambos possuem uma ligação, que não é de dependência, isso porque, visão e visualidade não se opõem, mas ocorrem por processos diferentes que nem sempre estão diretamente entrelaçados, uma vez que, visão está relacionada mais à operação física e visualidade às questões de ordem cultural. Ainda para o autor, a divisão entre visão e visualidade consiste no entendimento de que a primeira diz respeito à porção biológica do processo e a segunda à parcela cultural, histórica e contextual da experiência visual do olhar, ou seja, a visualidade se detém na percepção como um fato social. Assim, podemos pensar que, nem sempre, a visualidade irá depender explicitamente de uma operação imediata de visão (SALBEGO, 2017).

Assim sendo, o conceito de imagens difere de visualidades, porque elas (imagens) são pontos de partida (ou de meio) que facultam determinadas experimentações, pensamentos, sentimentos, sensações. Elas são o artefato, o produto. Na pesquisa...

As imagens contribuem para acionar interpretações e vínculos entre diferentes atores, o/a pesquisador/a e as etapas do processo de pesquisa. Criar ilusões, alusões, acordos, desacordos, dúvida – e nunca certezas – envolve desafios que as imagens provocam não apenas nos atores, participantes, colaboradores da pesquisa, mas também para o/a pesquisador/a, suas escolhas metodológicas e analíticas (TOURINHO, 2012: 244).

As imagens quando tomadas como parte do processo de uma pesquisa, acionam possibilidades de diferentes leituras, conexões com as nossas experiências visuais. Portanto, esses artefatos visuais quando operados, costurados junto da escrita, propõem ao leitor um outro movimento para adentrar o texto, não se tratando mais de compreender o que o autor quis propor com essas relações, mas o que eu consigo pensar em meio à essas linguagens, uma pesquisa que nos lança convites para levantarmos a cabeça e produzirmos pequenas fugas do texto escrito, quem sabe, criarmos outros sentidos diante das palavras.

Para tanto, esse processo de pensar uma pesquisa acadêmica *com* imagens, inqueri lentidão, esforço e muito trabalho do pensamento, tendo em vista a multiplicidade de imagens que nos atravessam diariamente. Segundo J. T. Mitchell (1986; 2009) há uma classificação que as divide em cinco tipologias: imagem gráfica (corresponde às fotografias, pinturas, estátuas, designs); imagem óptica (são os espelhos, as projeções e os reflexos); as imagens perceptivas (as imagens dos sentidos, as aparências); as imagens mentais (os sonhos, as memórias, as ideias e as fantásmatas); e as imagens verbais (as metáforas, as descrições). Com vistas nesta classificação, entendemos que as imagens podem aparecer em uma pesquisa acadêmica de muitas formas, o que não há, necessariamente, a presença de todas e nem regras para tais usos e combinações.

Outro autor que também pensou sobre as imagens foi Didi-Huberman. Para ele, além de pensar como e quais imagens olhamos, é preciso pensar que as mesmas também nos olham.

Dar a ver é sempre inquietar o ver, no seu ato, no seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação rasgada, inquieta, exaltada, aberta. Todo o olho traz consigo o seu invólucro, além das informações de que se poderia julgar, a partir de dado momento (DIDI-HUBERMAN, 2010: 57).

Assim, embora conhecer as tipologias das imagens nos ajude a compreender a multiplicidade desse campo visual, também nos cabe pensar nas nossas escolhas por determinadas imagens, isso porque, dizem sobre os modos como as mesmas compõe conosco as nossas intenções de comunicação, modos de ver e de viver. Ao abrirmo-nos a pensar nesse movimento de sermos também olhados e escolhidos pelas imagens, acolhemos o conceito de visualidades, como nos diz Martins (2009: 34): “quando falamos de visualidades, nos referimos a um processo de sedução, rejeição e cooptação que se desenvolve a partir de imagens”. Nos referimos a processos e produções de sentidos, do que ocorre entre a imagem e a visão, e que independem apenas da imagem ou do sujeito que visualiza.

(...) Esse processo tem sua origem na experiência visual. Podemos caracterizar a experiência visual como uma espécie de cosmos imagético que nos envolve ao mesmo tempo em que nos assedia, sugerindo e até mesmo gerando links com nossos repertórios individuais. Esses repertórios individuais incluem imagens de infância, de família, de amores, conflitos, acasos, azares e dissabores. Enfim, são imagens associadas a situações marcantes que, por razões diversas, preservamos para nos proteger das emoções que elas acionam ou, ainda, imagens que guardamos com afeto – e nos reservamos o direito de reviver as emoções que elas desencadeiam apenas em épocas ou momentos especiais. A experiência visual e seus repertórios são responsáveis por sinapses entre conhecimentos objetivos e subjetivos configurados por referências culturais que, de alguma maneira, influenciam os modos e as práticas de ver dos indivíduos (MARTINS, 2009: 34).

Portanto, quando escolhemos trabalhar com imagens nas pesquisas acadêmicas, por esse escopo teórico, também trabalhamos com visualidades, pois o que nos interessa é o que é produzido nas relações, no ‘entre’, seja entre as imagens e o pesquisador, entre as imagens e o texto, entre as imagens e o leitor, nos atravessamentos dos modos de leituras e produções de sentidos.

Brooke Shaden: imagens como potência... movimentar o pensamento...

Ao pensar quais imagens levaríamos para propor algumas movimentações na oficina, escolhemos trabalhar com artefatos visuais produzidos pelas mídias digitais e com uma artista contemporânea. Assim, selecionamos fotografias da artista americana Brooke Shaden, graduada em Cinema e Inglês, que trabalha com a linguagem da fotografia e com a manipulação, principalmente com a temática de autorretratos. Brooke cria mundos nos quais desejaria viver, a partir da manipulação de imagens e de sua própria figura, possibilitando entradas múltiplas em sua produção. Podemos arriscar dizer que seu trabalho fotográfico é um devir que faz fabulocriar ¹⁶ (MARQUES, 2011) com o inesperado, ainda inexistente e desconhecido para quem experimenta suas obras.

¹⁶ Fabuloviver e fabulocriar: Termos utilizados por Davina Marques, no artigo Vida, literatura e cinema: fabuloviver, fabulocriar (Conexões: Deleuze e Vida e Fabulações e.../ A.C.AMORIN, D.MARQUES, S. DIAS (Orgs.), 2011). Fabuloviver para entrar em uma outra vida/cotidiano. Desterritorializar a sensibilidade do que é vivido. Fabulocriar como desejo de artista. Nada falta aos indefinidos quando eles produzem acontecimentos, como “era uma vez”. Termos utilizados também em sua tese de doutorado “Entre literatura, cinema e filosofia: Miguilim nas telas” (2013).



Figura 01: Brooke Shaden, 2015. Fonte: <http://brookeshaden.com>

Para Brooke, o autorretrato não é somente uma criação autobiográfica. Ela constrói movimentos constantes de invenção, no qual existe uma tentativa de colocar-se dentro de mundos, onde o impossível se torna possível. Trabalha para criar diferentes mundos dentro de sua moldura fotográfica, mundos que pulsam em vida imanente, oportunizando um fabuloviver (MARQUES, 2011) de experiências para quem se aproxima de seu trabalho. Utiliza técnicas pictóricas, bem como diferentes formatos, onde as propriedades fotográficas tradicionais são substituídas por elementos que potencializam sua produção artística. Sua fotografia questiona a definição do que significa estar vivo (brookeshaden.com, 2012).

Fabulocriar não se trata de imitação, “tampouco é funcionar em registro de tão apenas memórias. Não é imaginação nem imaginário” (MARQUES, 2011, p. 55). A artista não se dispõe a reproduzir a vida em si, e sim fazer movimentos de invenção, de múltiplas vivências, de brechas que possam escorrer possibilidades outras de uma produção, onde mistura elementos potentes do seu cotidiano e do seu encontro com a fotografia, e o que esta lhe oportuniza criar.

Escolhemos Brooke para estar presente na oficina, pois suas imagens criam conexões que podem nos fazer pensar para além do que está posto, do que já foi pensado. Seu trabalho não se define por significantes, mas pela produção de sentidos a cada novo olhar, a cada nova aproximação. E apesar de muitas de suas criações remeterem esteticamente aos contos de fadas, as fotografias permitem uma multiplicidade de entradas, fazendo-se potente no entre-meio de quem as observa e inventa distintas histórias fragmentadas, antinarrativas que nunca se repetem.



Figura 02: Brooke Shaden, 2015. Fonte: <http://brookeshaden.com>

O processo de criação da artista Brooke Shaden perpassa pela experimentação do seu corpo com o ambiente inserido, a lente, a fotografia e as experiências com a manipulação digital. Brooke teve o começo de sua produção artística em um pequeno quarto de apartamento, tendo apenas uma parede branca.



Figura 03: Brooke Shaden, 2014. Fonte: <http://brookeshaden.com>

O trabalho inquirir uma *outra* aproximação, por blocos de sensações, pois são imagens que vazam a fronteira das molduras, movimentam o

pensamento. Ao realizarmos o exercício de pensar uma imagem para além do que ela nos mostra, com os participantes da oficina, foi possível perceber o quão importante foi a escolha dessas imagens para a realização de uma produção. Conseguimos perceber como cada um dos acadêmicos, ali presentes, traçaram diferentes relações com a escrita a partir do que foi proposto e, como estas escritas chegaram até nós de forma múltipla, heterogênea, não fazendo uso da imagem/escrita de forma usual.

Algumas experimentações: para pensar as pesquisas acadêmicas

Olhar para o quê? Como selecionarmos as imagens que vão compor com a nossa pesquisa? O que seriam imagens representativas/ilustrativas? O que seriam imagens como potência?

Na oficina já mencionada, propusemos alguns exercícios com imagens, dentre eles, que os participantes nomeassem as imagens projetadas em duas definições, a partir dos atravessamentos que as mesmas haviam ou não provocado neles: imagem representativa/ilustrativa ou imagem como potência. Quanto a primeira definição, nos referimos assim para aquelas imagens que não movimentariam o pensamento, isto é, que apresentariam ideias explícitas, generalistas, universais e que possibilitariam chegar a um consenso, a percepções comuns. Ainda, comentamos que são imagens que se preocupam em transmitir uma mensagem, onde, muitas vezes, são utilizadas para reforçar um texto escrito.

A segunda definição seriam as imagens como potência, aquelas que possibilitariam diferentes atravessamentos, sentidos e sensações. Dessa forma, não se chegaria a um consenso, porque não apresentam um único tema e o mesmo de forma óbvia, são imagens que movimentam nosso pensamento a produzir relações e sentidos singulares. As mesmas conversam com o texto escrito, entendem-no como uma outra linguagem.

Adriana Fresquet (2007) propõe o conceito de desaprender para pensar as experiências visuais com o cinema, e nesse sentido, tomamos a ideia para pensar sobre as imagens como potência no contexto da pesquisa acadêmica.

Desaprender, para alguns, poderia querer dizer aprender novas coisas ou – colando da física – aprender na mesma direção, mas com sentido contrário. Aprender coisas contrárias às aprendidas pode significar contradições, ajustes, mas quando o tempo já passou significa algo mais. Desaprender pode até indicar, erradamente, a ideia de esquecer o aprendido. Mas, a intenção é exatamente contrária. Tal é a força da irreversibilidade da aprendizagem, que desaprender significa fundamentalmente “lembrar” as coisas aprendidas que querem ser desaprendidas. Desaprender é aprender a não querê-las mais para si; a não

outorgar-lhes mais o estatuto de verdade, de sentido ou de interesse. Imposições geram quase espontaneamente resistência, e reflexão. Verdade aprendida afetivamente com outros parece ficar atrelada ao inquestionável e definitivo. Desaprender é animar-se a questionar tais verdades. Desaprender, também, é fazer o esforço de conscientizar todo o vivido na contramão, evocando o impacto histórico e emocional que teve aquela aprendizagem que hoje deseja ser modificada (FRESQUET, 2007: 10).

Quando nos aproximamos do desaprender que Fresquet nos apresenta, seria como forçar o pensamento a desnaturalizar o olhar, desapegar-se de verdades impostas, permitir linhas maleáveis para mais problematizar e menos definir. A imagem e a escrita não mais se encontram em nível hierárquico, nenhuma é mais importante quando estamos falando deste escopo de pesquisas que desterritorializam percepções para reterritorializar múltiplas invenções.

O movimento de produção das pesquisas da pós-graduação que bebem da potência das imagens, trabalha com softwares simples e de fácil manipulação, como os que apresentamos na oficina: o Microsoft Word e o Power Point. A ideia era justamente apresentar possibilidades acessíveis aos acadêmicos que participaram e aproximá-los um pouco mais do que tem sido feito por alguns pesquisadores da Linha de Pesquisa Educação e Artes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

O fato é pensar como a diagramação se invenciona nesses trabalhos a partir das imagens que selecionamos com e/ou como a materialidade da pesquisa, como escolhemos fontes dos textos e dispomos estas escritas de maneira interessante. A importância de como captar fotografias dos disparadores acadêmicos, selecionar determinados ângulos, acentuar cores, manipular formatos e bordas, tudo isso para contribuir com uma pesquisa que se faz em meio a movimentos de invenção.

Acreditamos que as pesquisas se fazem em meio ao movimento de vida, e que esta vida possa transbordar nas linhas (e entre-linhas) de um texto acadêmico mais maleável, por vezes, poético. Apostamos na ideia que, mesmo sendo construídos de maneiras *outras*, estas pesquisas não deixam de ter um rigor teórico e acadêmico em relação aos conceitos que estão sendo operados por toda a escrita, bem como, a coerência com os autores escolhidos.

Assim, produzimos pesquisas não somente com imagens como potência, que possam forçar o pensamento ao inusitado, mas a própria escrita é tratada de tal modo, propondo uma conversa entre as linguagens visuais e textuais. Nos interessa as visualidades, isto é, que o leitor possa produzir relações com as imagens-textos, encontre brechas por onde transitar e, conseqüentemente, abra-se encontros para a invenção.

I/mediações e possibilidades

Quando pensamos na apresentação da oficina “Edição e manipulação de imagens: pensar nas pesquisas acadêmicas”, nos questionamos como seria possível uma aproximação, ainda que breve, do que tem sido feito por nós e por nossos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação. Montar uma proposta de oficina não para dar conta de um todo, mas apresentar possibilidades de criação para quem se propôs a ouvir e participar da nossa fala.

A escolha pela artista americana Brooke Shaden nos possibilitou realizar um exercício que propunha que cada participante movimentasse o olhar para tentar problematizar o visto e, conseqüentemente, investisse na relação entre imagem e escrita. Afirmamos que, dentro do escopo que nos propomos a trabalhar estas pesquisas, as imagens e textos não seguem uma hierarquia pré-determinada, muito mais que adornos ou ilustrações do texto, as imagens são convocadas para potencializar o ato de criação dos trabalhos.

Shaden tem um vasto acervo de imagens, de fácil acesso ao público, pois trabalha principalmente com as mídias digitais e redes sociais para a divulgação de suas fotografias. Isso facilitou os movimentos de apresentação e mediação dessas imagens escolhidas para apresentar no momento da oficina, aproximando os participantes do trabalho da artista e como encontrá-lo após o término desse encontro.

Oportunizamos uma mediação quando lançamos a proposta da oficina que consistia em entregar envelopes de maneira aleatória para cada participante, onde cada envelope continha uma imagem da artista Brooke Shaden e uma imagem retirada das mídias digitais, que apresentavam concepções de senso comum, ou que reforçavam um discurso homogêneo. Segue, a continuação, as duas imagens retiradas por um dos participantes da oficina e sua produção a partir do exercício proposto:



Figura 04: Brooke Shaden, 2014 Fonte: <http://brookeshaden.com>



Imagem 3 - Produção de um participante da Oficina. Fonte: Arquivo pessoal

Ao revermos as produções, esta em específico, notamos como cada um produziu alguma visualidade de modo singular. Desapegar-se das linhas limitantes das bordas que as imagens possuem, para assim, quem sabe, criar uma conversa entre os artefatos visuais selecionados, de uma produção que se faz no 'entre', do que pode ser possível com uma e com outra imagem, para não se reduzir a uma ilustração ou representação do óbvio, de uma ideia.

Como pesquisadores do campo da Educação das Artes Visuais, pensamos na necessidade de fazermos alguns movimentos que possam problematizar o uso das imagens nas pesquisas acadêmicas, não só como afirmação da linguagem visual, mas como possibilidade de desaprender (FRESQUET, 1988) certas verdades estabelecidas, produzir zonas de vizinhança entre texto e imagem e não mais de subordinação.

(Des)formatar algumas normas vigentes é também um ato de resistência, de produzir pesquisa considerando as imagens como dados a serem produzidos, como artefatos que compõe as experiências visuais do pesquisador e quiçá do leitor. Pensar por esse viés implica uma mudança de postura, primeiro por parte do pesquisador que terá que repensar com que propósito tal imagem está presente junto ao texto, talvez fazendo o movimento de retirá-la de modo a sentir se a mesma fez ou não falta, caso não houvesse perdas, compreender que ela estava apenas ilustrando uma ideia já exposta, dita de outro modo.

Outro movimento comentado, foi o próprio gesto de registro das imagens, o que propomos aos participantes e aqui compartilhamos é que possamos sair um pouco da pretensão de totalidade - apresentar o todo das imagens, entregar esmiuçado o que queremos – a partir do uso de minúcias, ninharias, de fragmentos de imagens, de detalhes de objetos, de repetições, de montagens, sobreposições, transparências, de ângulos que não haviam sido pensados, isto é, imagens que não representem uma ideia de forma explícita, mas que apresentem pistas, rastros, para que o pensamento seja forçado, movimentado, e para que outras pessoas possam adentrar junto da pesquisa e, quem sabe, criar.

A partir desses disparadores, as i/mediações e possibilidades para pensar as imagens e visualidades junto das pesquisas acadêmicas, se deram ao tanto que apresentamos a produção da artista contemporânea Brooke Shaden junto de alguns elementos visuais estereotipados, pois assim, lançamos convites para que cada participante pudesse pensar sobre o ato de criar com diferentes imagens, sem que recaíssem na representação ou ilustração de um pensamento.

O termo i/mediações diz sobre a mobilidade de algo que não está dado, mas produzido nesses deslocamentos e nas zonas de vizinhas e/ou de interstício, no 'entre' e na própria borda. Diante disso, percebemos que foi preciso forçar o olhar a desaprender e desapegar de algumas imagens e discursos recorrentes quanto ao uso das imagens no contexto acadêmico.

Referências

- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- FOSTER, Hal (org.). **Vision and visuality**. Seattle: Bay Press, 1988.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema, Infância e Educação**. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GE Educação e Arte. Caxambu (MG): 2007.
- MARTINS, Raimundo. Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. **VIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte**. UNB. v. 8 n.º 1. Brasília: jan/jun, 2009.
- MARQUES, Davina. Vida, literatura e cinema: fabuloviver, fabulocriar. In: AMORIM, A. Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Suzana O. (Orgs.) **Conexões: Deleuze e Vida e Fabulações e...** – Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq; Campinas ALB, 2011, p. 49-62.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2012.
- MITCHEL, W. J. T. **Iconology. Image, text, ideology**. Chicago: Chicago & London, 1986.
- MITCHELL, W. J. T. Como caçar (e ser caçado) por imagens: Entrevista com W. J. T. Mitchell. **Revista da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. E-Compós. Brasília, v.12, n.1, jan\abril, 2009.
- SALBEGO, Juliana. **Sobre atravessamentos e visualidades em ambientes educativos: aproximações com o PIBID Artes Visuais/UFSM**. 2017. 252 f. Tese – (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

Referência Digital

BROOKE SHADEN, <http://brookeshaden.com>. Acesso em 04/11/2017.





CALEIDOSCÓPIOS NARRATIVOS: ENCONTROS DA CRIAÇÃO VISUAL NA DIVERSIDADE PSICOSSOCIAL

Thomas Josué Silva
Universidade Federal do Pampa

Introdução

O campo estético não pode ser reduzido a um sistema hierárquico de valores que é fruto da luta de seus membros na consolidação daquilo a que se chama de “arte”, como tão bem ilustrou Pierre Bourdieu (1996). Sobretudo quando se foca a pesquisa no cenário da diversidade psicossocial, encontram-se processos de criação múltiplos a brindar os estudiosos com discursos polissêmicos que apontam, como afirma Canclini (2012), narrativas de uma *estética da iminência*.

Assim, tomam-se como ponto de partida processos de criação visual vividos no contexto psicossocial que permitem refletir sobre esta perspectiva apontada por Canclini, como criações que abrem um *devir*, não como algo acabado, mas sempre produzindo novos sentidos, novas experiências de subjetivação, novos olhares sobre o existir e sobre o sujeito que cria.

Revisita-se o campo estético como afirmação da diversidade humana, uma diversidade que faz relativizar conceitos fechados e valores herméticos acerca do que seja arte. São reflexões já trazidas por Franz Boas (1996) no final do século XIX e meados do século XX, em seus estudos etnográficos sobre a arte esquimó e dos nativos da África Central. O antropólogo cunha um importante marco analítico sobre as manifestações estéticas destes grupos humanos, oportunizando uma notável revisão crítica acerca dos padrões estéticos ocidentais hegemônicos.

Desta forma, a arte assume uma natureza diversa em suas manifestações nos diferentes grupos sociais, marcando sua potência criativa e oferecendo novas leituras de mundo e conhecimento mais profundo de outros universos humanos que nos rodeiam. Portanto, a experiência etnográfica com a arte na diversidade, em especial no território psicossocial, com sujeitos marcados pelo estigma da doença mental, oportunizou compreender que a vivência artística resgatou biografias e memórias, ajudando a perceber que a arte e a existência nestes segmentos configuram uma caleidoscopia narrativa ímpar, repleta de subjetividades e visões de mundo muito particulares.

O trabalho investigativo foi pautado numa perspectiva etnográfica, constituída de uma interação cara a cara com pessoas em sofrimento psíquico que, através de seus depoimentos e criações visuais, ajudaram a construir uma metodologia de pesquisa social atravessada pelo vetor visual na territorialidade psicossocial.

Por fim, tal perspectiva etnográfica foi embasada na leitura dos processos de criação visual somados às narrativas orais, a que se denomina metodologicamente “Caleidoscópio Narrativo”, concebido mediante a promoção de uma “escuta visual ativa” compartilhada – entre o pesquisador e os pesquisados –, que possibilitou o empreendimento desta reflexão da arte e sua potencialidade polissêmica na diversidade.

O Território do Atelier de Expressão: encontros com as narrativas de criação visual

A territorialidade da pesquisa, o Atelier de Expressão, constituía-se de um local público que nos anos 1990 funcionava juntamente com o prédio do Atelier de Arte da Cidade de Novo Hamburgo¹⁷, onde eram realizadas atividades de artes plásticas com usuários de Saúde Mental oriundos da comunidade, encaminhados pelo Centro de Atenção Psicossocial – CAPS do Município.

Importante ressaltar que no período dos anos 1990 se vivia, no Brasil, um momento político-sanitário peculiar, pois à época se assistia em diferentes regiões do país ao surgimento de serviços de Saúde Mental substitutivos, centros de atenção psicossocial e ateliers de reabilitação; assim, dava-se marcha ao processo de implantação de ações de serviços em Saúde Mental que estavam atreladas aos ideários reformistas do setor pós-ditadura militar. (VASCONCELOS, 2000; AMARANTE, 2007). Tratava-se da chamada Reforma Psiquiátrica Brasileira, que naquele momento gozava de uma efervescência particular, na crítica ao modelo hospitalocêntrico de tratamento e aos aspectos ideológicos da instituição psiquiátrica.

Neste contexto, o “Atelier de Expressão” fundamentava-se ideologicamente nos pressupostos da Reforma Psiquiátrica Nacional e, portanto, se caracterizava por um projeto social e cultural de natureza anti-manicomial e comunitário, mantido pelo Governo Municipal de Novo Hamburgo, através da Secretaria de Saúde e Ação Social e da Secretaria de Educação e Cultura.

As atividades do Atelier de Expressão com os usuários tinham os seguintes objetivos:

¹⁷ Cidade formada por imigrantes alemães no Sul do Brasil, a partir do século XIX. Cidade situada na região atualmente denominada Vale-do-Sinos, encontra-se a 40 km de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul.

- Buscar alternativas de reinserção social de usuários de Saúde Mental através da expressão artística na comunidade.
- Discutir a relevância do papel social da arte no campo da atenção em Saúde Mental e, por sua vez, contribuir para o debate sobre a desinstitucionalização da doença mental na sociedade e a própria desinstitucionalização da arte.
- Desenvolver estratégias de investigação qualitativa em Ciências Sociais e Saúde Mental através da escuta de narrativas constituídas por meio da criação plástica dos informantes, como instrumento de interação entre pesquisador e pesquisado, promovendo uma “escuta visual ativa”.

Essa experiência com a expressão artística e a doença mental, vivida na territorialidade do Atelier de Expressão, pode resgatar o valor da experiência subjetiva do sofrimento mental dos usuários, revelando, assim, a necessidade de se constituírem novos caminhos etnometodológicos no campo da atenção à Saúde Mental, apoiados na promoção de novas formas de escuta social de base transpatológica. Em nosso caso, isso evidenciou os “Caleidoscópios Narrativos” dos usuários do Atelier de Expressão, mediados por uma “escuta visual ativa” entre os usuários e o pesquisador, que possibilitou uma etnografia visual compartilhada. A promoção desta “escuta visual ativa” distancia-se radicalmente daquela escuta monológica embasada numa relação verticalizada de saber-poder e medicalizada da experiência com a saúde-doença mental observada nos contextos da atenção sanitária tradicional.

Desta forma, a proximidade das narrativas contidas nos Caleidoscópios Narrativos dos usuários do Atelier de Expressão provoca uma reflexão crítica sobre a discussão científica preconizada pelo campo *psi* e biomédico, que não conseguem atingir de forma satisfatória e integral as complexidades subjetivas que a experiência da doença e da saúde imprimem nos diferentes contextos culturais e na vivência imanente do sujeito que sofre. Essa reflexão vem ao encontro das ideias defendidas por Laplantine em seus estudos sobre Antropologia da Doença, em que o autor defende:

La evidencia de la que parto – y que me ha comprometido vivamente en la realización de esta investigación – es que, cuando se habla de etiología en nuestra sociedad, casi siempre se considera con exclusividad sólo la etiología científica de la medicina contemporánea y prácticamente nunca la etiología subjetiva – pero simultáneamente social – que es la de los propios enfermos (LAPLANTINE, 1999: 16).

Partindo das reflexões suscitadas por Laplantine, considera-se que o território do Atelier de Expressão oportunizou o encontro com narrativas biográficas que privilegiaram as representações de mundo e a dimensão subjetiva da experiência da doença-saúde mental dos próprios informantes, numa relação

dialética entre expressão artística, narrativa verbal e a construção etnográfica através da experiência com a criação plástica e visual no campo da atenção em Saúde Mental.

O Caleidoscópio Narrativo de Volnei: criações visuais e vivências

O Caleidoscópio Narrativo de Volnei, nosso estudo de caso biográfico, um dos usuários do Atelier de Expressão, nos brinda com suas criações visuais mescladas ao discurso verbal, por um mundo visual composto de figuras humanas que formam paisagens insólitas, submersas em cenas cotidianas que vislumbram representações simbólicas carregadas de sentido particular. O particularismo narrativo de Volnei expressa uma trajetória de vida construída a partir de mosaicos iconográficos que revelam memórias, vivências com a instituição psiquiátrica, modelos assistenciais de tratamento e de cuidado e, ainda, a relação complexa entre a doença mental e a sociedade contemporânea.

Neste sentido, o encontro com os relatos biográficos e as criações visuais de Volnei na territorialidade do Atelier de Expressão ajudou a refletir acerca da complexidade da experiência humana com o sofrimento mental no cenário da atenção à Saúde Mental. Tal complexidade evoca uma relativização das racionalidades do campo biomédico, assim como do campo *psí*, que geralmente são estruturados por matrizes de causa e efeito preconizados pela lógica binária da tradição racionalista da Ciência Moderna.

O ponto de partida da reflexão não é, portanto, o do reducionismo das experiências com a doença-saúde mental vinculada a uma hermenêutica do sintoma ou de uma nosologia; ao contrário, resgata-se uma perspectiva interdisciplinar de compreensão do fenômeno saúde-doença e da experiência com o sofrimento, como elucida Byron J. Good:

La enfermedad y el sufrimiento humanos no pueden entenderse y abarcar desde una sola perspectiva. La ciencia y sus objetos, las exigencias de la práctica terapéutica y las amenazas personales y sociales de la enfermedad no pueden ser abarcadas desde una perspectiva unificada o única. Se precisa una multiplicidad de lenguas para abordar los objetos de nuestra disciplina y para elaborar una respuesta antropológica, científica, política, moral, estética y filosófica (GOOD, 2003: 126).

As reflexões de Good (2003) sobre as vivências humanas com o sofrimento e a doença levam a pensar sobre a experiência de saúde-doença mental vivenciada por Volnei. Suas vivências são traduzidas em imagens criadas e em relatos verbais que possibilitaram constituir este caleidoscópio narrativo que obriga a adotar uma visão de ordem teórico-metodológica interdisciplinar para compreender parte das vivências e a biografia deste informante.

Partindo das reflexões suscitadas por Good (2003), resgata-se neste breve relato biográfico uma parte da vivência de Volnei no contexto da atenção psicossocial. Trata-se do relato de um jovem do sexo masculino, de 29 anos, que chegou ao Centro de Atenção Psicossocial de Novo Hamburgo com um diagnóstico psiquiátrico de esquizofrenia, sem maiores especificações diagnósticas, tendo sido encaminhado ao atendimento psiquiátrico ambulatorial no ano de 1991 para tratar de uma crise. Neste cenário encontramos Volnei, acompanhado de sua mãe, para ser atendido pelo médico psiquiátrico do Serviço Especializado. No breve relato por ele proferido e na fala de sua mãe registraram-se algumas passagens.

Volnei tinha um histórico de internações em duas instituições psiquiátricas, uma aos 18 anos e outra aos 20 anos, e em 1991, aos 29 anos, apresentava um quadro crítico que levou a família a buscar atendimento no Serviço Municipal de Saúde Mental. Em casa, seu comportamento era *“bastante violento”, “comia muito” e “falava coisas esquisitas”*, segundo o relato de sua mãe na época, ocasionando uma série de transtornos na rotina cotidiana da família. A família de classe média era constituída por seis membros que viviam na mesma residência no bairro histórico denominado Hamburgo Velho: Volnei, sua mãe, três irmãs e o irmão mais velho.

Em uma das passagens, Volnei relata que não pôde seguir seus estudos primários, tendo que desistir dos estudos no sétimo ano do Ensino Fundamental. A desistência dos estudos primários se deu em virtude de uma crise econômica que se abateu sobre sua família, o que exigiu dele a busca por um trabalho remunerado, ainda muito jovem. Seu primeiro emprego foi numa pequena metalúrgica, onde trabalhou como auxiliar de serviços gerais, mas não permaneceu nesse emprego por muito tempo, conforme ele mesmo relata em uma das sessões no Atelier de Expressão: *“Eu tive que logo trabalhar pra ajudar lá em casa. Então trabalhei numa metalurgia, mas eu não gostava daquele serviço. Fiquei só uns meses. Eu comecei a me irritar com as coisas, então tive que ir embora. Eu queria continuar, mas não deu.”*

Logo após esta experiência de trabalho, Volnei seguiu buscando outras formas de labor, *“em outros lugares”*, como ele mesmo disse. Todavia, com seu processo de adoecimento, não se motivou mais a buscar um trabalho formal e resolveu *“ficar em casa e fazer uns biscoitos por aí”*. Volnei continua relatando: *“Daí eu fiquei doente, então tive que parar de trabalhar... a doença... mental.”*

A frustração de Volnei com a não continuidade no trabalho formal reflete a difícil relação entre o mundo do trabalho, com suas rotinas e exigências, e a condição subjetiva e psicológica do indivíduo que se encontra na condição de lidar com o sofrimento mental e as expectativas da vida social concreta.

Partindo desta breve situação relatada por Volnei, percebe-se que o tema doença-saúde mental está presente em suas criações visuais neste período.

Fica demonstrado na Figura 1, que segue, o relato destas preocupações do informante com a ontologia da doença saúde-mental e sua tentativa de definir o que para ele seria um “doente mental” e a “doença mental”, associando tal representação visual com o depoimento de sua experiência com o mundo do trabalho.

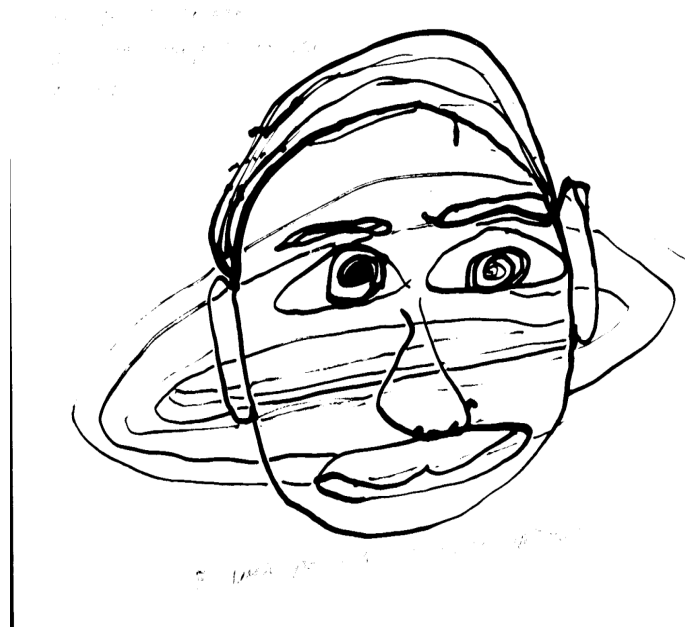


Figura 1 – Preocupações do informante com a ontologia da doença saúde-mental. Fonte: Elaborado pelo interlocutor Volnei.

“Eu queria saber o que é a esquizofrenia, mas eu acho que é aquilo que eu tenho. Sabe, uma onda que vai e volta na tua cabeça, dentro e em volta da tua cabeça. Acho que é isto mesmo.” (1991).

Ainda dentro do tema sobre as experiências com a doença mental, Volnei relata suas vivências na instituição psiquiátrica, vivências que traduzem dois aspectos importantes em sua narrativa acerca da problemática saúde-doença mental e instituição: uma focaliza a vivência com o tratamento da doença dentro do hospital psiquiátrico que, segundo Volnei, foi uma experiência bastante traumática e que ele quer esquecer e apagar de sua história de vida; a outra trata de expressar sua ideia acerca da mudança do modelo assistencial de tratamento da doença fora do âmbito hospitalar, no serviço substitutivo, no Centro Psicossocial.

Para representar esta experiência no contexto da atenção à Saúde Mental, Volnei criou uma composição visual refletindo a divisão de dois tempos distintos e pontuais desta experiência a partir de um traço gráfico desenhado

horizontalmente sobre a folha, marcando dois momentos significativos na memória narrativa: “ontem hospital e hoje liberdade”.

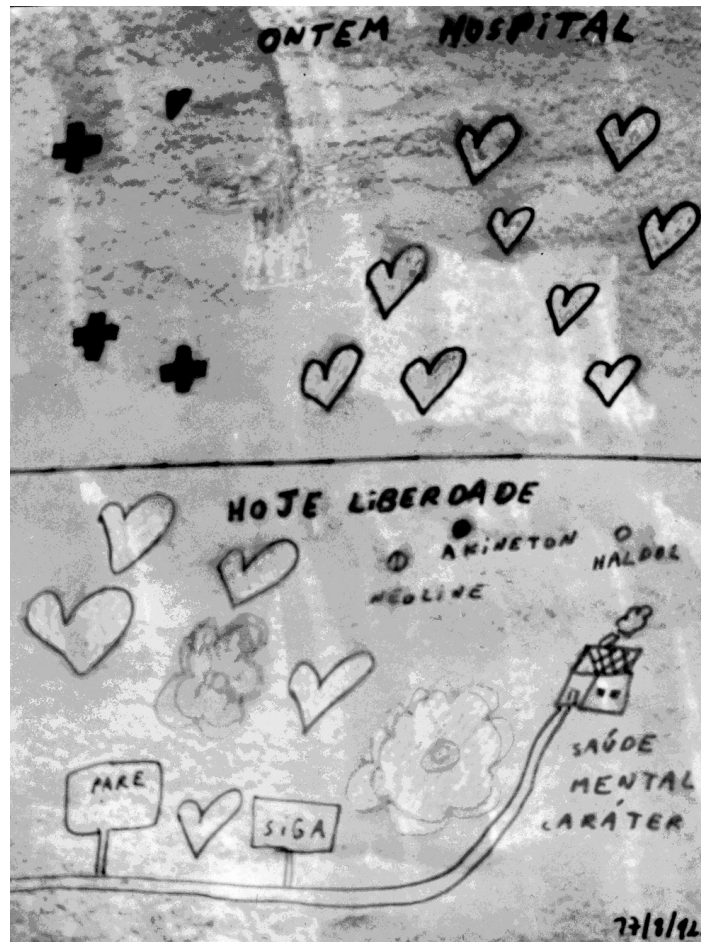


Figura 2 – Dois momentos significativos na memória narrativa. Fonte: Elaborado pelo interlocutor Volnei.

“Eu não quero nem me lembra de lá. Aquilo não é vida. A gente fica isolado, sem ninguém, longe da família. Eu acho que lá a gente fica pior. Em vez de melhora a gente fica pior da doença. É passado, ontem foi o hospital. Hoje é diferente, a gente pode ser atendido fora né, lá no Serviço de Saúde Mental, fora né.”

Dando continuidade aos aspectos de suas caleidoscopias narrativas sobre a dimensão saúde-doença mental, menciona-se outra questão observada dos modelos de tratamento e de escuta da dimensão *psi*. Uma delas refere-se ao modelo tradicional e hegemônico da cultura clínica *psi* no Ocidente, referenciada pela tradição da escuta psicanalítica freudiana estruturada num modelo de relação terapêutico privado entre o paciente e seu terapeuta. Aspecto narrado por Volnei sobre o tratamento da doença mental estar

relacionado ao lugar do consultório psiquiátrico, território que, segundo Volnei, “*nós falamos de nossas coisas e o psiquiatra escuta*”. Observa-se, em seguida, na próxima representação iconográfica de Volnei (Fig. 3), sua criação visual intitulada: “*O consultório psiquiátrico*”.



Figura 3 – O consultório psiquiátrico. Fonte: Elaborado pelo interlocutor Volnei.

As representações sobre a instituição psiquiátrica também são visíveis em suas representações iconográficas e nas narrativas em que expressa suas vivências nessas instituições. Observe-se a imagem que segue, criada por Volnei, que expressa uma de suas vivências numa instituição psiquiátrica. A instituição por ele desenhada fala de um período em que esteve internado durante seis meses para tratar de uma de suas muitas crises durante a fase compreendida entre os 19 anos e 21 anos.

Volnei desenha uma instituição psiquiátrica, e narra ter sofrido formas de violência durante o período da internação. Ao desenhar esta imagem, Volnei relata:

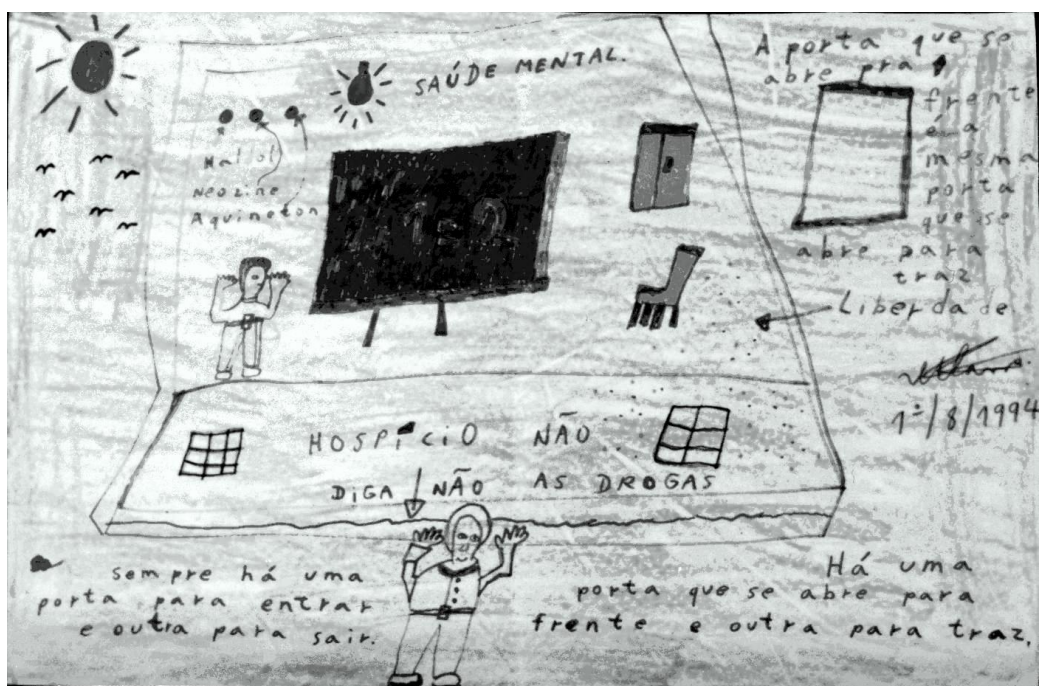


Figura 4 – Uma instituição psiquiátrica. Fonte: Elaborado pelo interlocutor Volnei

“Neste lugar eu apanhei. Não quero nem me lembra. Eu quero pinta tudo de verde em cima pra apagar esta lembrança.” (2000).

Ainda dentro do marco temático sobre as representações da instituição psiquiátrica, Volnei oferece uma visão surpreendente sobre a realidade manicomial por ele expressa na iconografia que segue. A imagem representa o interior de um hospital psiquiátrico, a que Volnei chamou de “Lugar como uma prisão”.

Percebe-se nesta representação de Volnei um campo semântico híbrido, pois em meio ao cenário da composição iconográfica vislumbram-se frases e palavras que expressam as ideias do informante sobre a instituição psiquiátrica. Também possibilita compreender aspectos da vivência subjetiva de Volnei com a realidade manicomial no percurso de sua biografia como paciente psiquiátrico de instituições psiquiátricas. Volnei afirma: “Eu já tive nestes lugares... agora não tô mais. Saúde mental, sempre existe uma porta pra frente e outra pra trás... Saúde mental. Diga não às drogas, diga não ao hospício.”

Interessante observar que as experiências de Volnei com o universo da doença-saúde mental e com a instituição psiquiátrica reafirmam a ideia de que essas representações comunicam e dão sentido para vivências subjetivas extremamente difíceis de serem traduzidas ou interpretadas sob a ótica unívoca do campo biomédico e *psi*.

Nesse sentido, fala-se de narrativas em busca de sentidos, pois tanto as falas como as representações iconográficas que formam a *Caleidoscopia Narrativa* de Volnei expressam a busca e a luta para encontrar um significado para suas experiências com a doença mental dentro de um contexto social e cultural que é marcado pela forte estigmatização daqueles sujeitos denominados doentes mentais. Do mesmo modo, suas Caleidoscopias configuram uma crítica dos modelos hospitalocêntricos e tradicionais de tratamento à doença mental que não oferecem uma escuta integral para o indivíduo que sofre, mas promovem uma medicalização e apartam os sujeitos de seus contextos cotidianos, não os reconhecendo como identidades sociais, negando sua biografia e seus contextos reais de vida, como relata Volnei: “*A vida lá dentro dos manicômios não é vida, eles afastam a gente da família de tudo... de tudo. Afastam a gente da vida lá fora.*”

A *Caleidoscopia Narrativa* de Volnei expressa as experiências subjetivas com a doença mental e sua relação com as instituições de assistência, representando uma estratégia de narração que busca um *sentido* para estas experiências existenciais que marcaram sua biografia.

Interessante mencionar as reflexões de Good (2003, p. 255) sobre as estratégias narrativas que o sujeito encontra para relatar e, ao mesmo tempo, para dar significado e sentido ao que está relatando:

La estrategia narrativa es una forma mediante la que la experiencia es representada y relatada, en la que los acontecimientos son presentados con un orden significativo y coherente, en la que las actividades y acontecimientos son descritos junto a experiencias asociadas a ellas y la significación que les aporta sentido para las personas afectadas.

O caso de Volnei oferece o rico exemplo de uma experiência de investigação qualitativa no campo da assistência em Saúde Mental. Imagens e discursos expressam ideias e sentimentos sobre suas vivências com a doença mental e com as instituições psiquiátricas. Narrativas caleidoscópicas que trazem a compreensão de que as experiências com a doença-saúde não são vividas de forma fragmentada no sujeito, uma questão bastante discutida pela tradição da Antropologia Médica e Antropologia e Saúde nas últimas décadas. Estas experiências que o sujeito expressa por diferentes estratégias narrativas, apropriando-se da discussão teórica de Good (2003), comportam conteúdos semânticos que traduzem o mundo social, cultural, político e transcendental destes sujeitos.

Assim, como mostrou Volnei, tais narrativas não podem ser interpretadas por enfoques teóricos filiados a uma tendência medicalizada da cultura, mas que se abra para novos desafios epistemológicos em que a integralidade possa ser um projeto viável na construção de uma escuta na saúde mais humanizadora.

Considerações finais

A observação dos processos de criação na diversidade psicossocial vislumbra uma abordagem de natureza qualitativa e interdisciplinar envolvendo a Arte e as Ciências Humanas e Sociais.

O mesmo constituiu-se a partir de uma perspectiva etnometodológica com a junção dos vetores verbais e iconográficos na elaboração da etnografia estética que oferece o encontro com as ideias de Canclini (2012), ao considerar a experiência estética na diversidade como um “poder da iminência” capaz de provocar novos discursos e habitar o campo e o sistema das artes com outras interrogações.

A experiência com a Arte e as Ciências Humanas e Sociais resgatou uma forma de olhar as experiências de sofrimento, de doença e de saúde mental sob uma visão menos determinista e fragmentada ou, ainda, longe de uma tendência medicalizada de interpretação destes fenômenos, como diz Castel (1984, p. 209): “[...] las innovaciones más significativas, las que comprometen el porvenir, no pueden ya pensarse exclusivamente dentro de tal filiación.”

Dessa forma, a contribuição da pesquisa etnográfica no estudo dos processos de criação no contexto psicossocial possibilita transcender normativas da condição do psicopatológico. Além de uma psicologização da criação artística destes segmentos, a pesquisa interdisciplinar evoca a considerar a complexidade das narrativas visuais em seus contextos sociais e culturais.

A redundância de qualquer natureza sufoca a polissemia contida na riqueza dos processos humanos de criação na diversidade. Portanto, a pesquisa etnográfica tem contribuído de forma significativa para redimensionar olhares elitistas e normativos da produção artística nos diferentes âmbitos socioculturais de sua manifestação.

A experiência de campo na pesquisa etnográfica da arte no campo psicossocial nos brinda a cada dia com novos contornos de cores e tons de seus produtores a partir de suas narrativas e processos de criação que fazem (re)pensar, como fala Canclini (2012), que estas estéticas são verdadeiras “iminências” que não sossegam de indagar o(s) sentido(s) da arte em nossa sociedade diversa.

Referências

ALMEIDA FILHO, Naomar; PAIM, Jairnilson Silva. **A crise da saúde pública e a utopia da saúde coletiva**. Salvador, BA: Casa da Qualidade, 2000.

AMARANTE, Paulo. **Saúde Mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

BOAS, Franz. **Arte Primitiva**. Lisboa: Fenda, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e espaço simbólico. In: _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Correa. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 13-33.

CAMARGO JR.; KENNETH, Rochel de. Um ensaio sobre a (in)definição de integralidade. In: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben Araújo de (Orgs.). **Construção da integralidade: cotidiano, saberes e práticas em Saúde**. Rio de Janeiro: UERJ, IMS: ABRASCO, 2003. p. 35-43.

CANCLINI, Néstor Garcia. **A Sociedade sem Relato: Antropologia e Estética da Iminência**. São Paulo: EDUSP, 2012.

CASAL, Adolfo Yanez. **Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica**. Lisboa: Cosmos, 1996.

CASTEL, Robert. **La gestión de los riesgos: de la ante-psiquiatria al post-análisis**. Barcelona: Anagrama, 1984.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

DUARTE, Luiz Fernando Dias; LEAL, Ondina Fachel (Orgs.). **Doença, sofrimento, perturbação: perspectivas etnográficas**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

FOUCAULT, Michel. **La vida de los hombres infames**. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1990.

_____. **Microfísica do poder**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

_____. **História da loucura**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. **O mistério da Saúde: o cuidado da saúde e a arte da medicina**. Lisboa: Ed. 70, 1997.

GARFINKEL, Harold. **Studies in Ethnomethodology** (1952). 2nd ed. Cambridge, England: Polity Press, 1984.

GIDDENS, Anthony. **Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea**. Traducción de José Luis Gil Aristu. 3. ed. Barcelona: Península, 2000.

GOOD, Byron J. **Medicine, rationality, and experience: an anthropological perspective** (Lewis Henry Morgan Lectures). Cambridge / New York: Cambridge University Press, 1994.

_____. **Medicina, racionalidad y experiencia: una perspectiva antropológica**. Barcelona: Bellaterra, 2003.

KLEINMAN, Arthur. Toward a comparative study of medical systems: an integrated approach to the study of the relationship of Medicine and Culture. **Science, Medicine and Man**, v. 1, n. 1, p. 55-65, 1973.

_____. **Rethinking psychiatry: from cultural category to personal experience**. New York: Free Press, 1988.

_____. **The illness narratives: suffering, healing and human condition**. New York: Basic Books, 1988.

_____. Local worlds of suffering: an interpersonal focus for ethnographies of illness experience. **Qualitative Health Research**, v. 2, n. 2, p. 127-134, 1992.

LAPLANTINE, François. **Antropología de la enfermedad**. Buenos Aires: Sol, 1999.

LUZ, Madel Terezinha. **Novos saberes e práticas em saúde coletiva: estudo sobre racionalidades médicas e atividades corporais**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2005.

LUZ, Madel Therezinha; PINHEIRO, Roseni. Práticas eficazes x modelos ideais: ação e pensamento na construção da integralidade. In: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben Araújo (Orgs.). **Construção da integralidade: cotidiano, saberes e práticas em Saúde**. Rio de Janeiro: UERJ, IMS: ABRASCO, 2003. Vol. 1, p. 5-36.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec / Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

SCHÜTZ, Alfred. **La construccion significativa del mundo social**: introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Paidós, 1993.

SILVA, Thomas Josué. **Imágenes y narrativas: la otra desinstitucionalización de la locura**. 2004. 350p. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia Cultural, História da América e África, Divisão de Ciências Humanas e Sociais, Universidade de Barcelona. Barcelona, 2004.

SONTAG, Susan. **A doença como metáfora**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

VASCONCELOS, Eduardo Morão (Org.) **Saúde mental e Serviço Social**: o desafio da subjetividade e da interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2000.



INTERCESSÃO FÍLMICA E DOCÊNCIA: I/MEDIAÇÕES COM A ARTE

Vivien Kelling Cardonetti
Marilda Oliveira de Oliveira
Universidade Federal de Santa Maria

Este texto, que é um recorte de uma pesquisa de doutorado, procurou explorar como os encontros com as imagens fílmicas tiveram a potência de instigar a pensar a experiência docente. Os encontros ou intercessões fílmicas na investigação passaram a ser disparadoras de inusitadas questões, tendo a capacidade de propelar os envolvidos a uma paisagem problematizadora.

Nesse sentido, intentou-se investir no cruzamento de três imagens fílmicas, sobrepondo-as e recompondo-as com inusitados elementos. Alguns questionamentos passaram a fazer parte neste percurso: o que as imagens fílmicas impeliram a pensar? Que aproximações e estranhamentos essas imagens provocaram? Que construções de sentido puderam ser invencionadas no jogo de compartilhamentos entre as imagens fílmicas selecionadas e a docência?

Alguns autores como Deleuze (1990, 2006, 2010), Deleuze e Guattari (2005), Larrosa (2007, 2010) e Foucault (1984, 2004) foram convidados a dialogar na investigação, com a intenção de problematizar e de fazer movimentar alguns conceitos junto às imagens fílmicas, às narrativas dos acadêmicos e à experiência docente, potencializando-os de tal maneira que relações com quatro pontos de força passaram a ser ativados.

Para tanto, foram levadas em consideração algumas narrativas disparadas na experiência em assistir ao curta-metragem 'Los colores de las flores' (com os acadêmicos do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial – EAD – da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM), nas questões produzidas pelo encontro com o filme 'A Invenção de Hugo Cabret' (assistido junto aos acadêmicos e supervisoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – das Artes Visuais da UFSM) e no atravessamento entre o filme 'O Balão Branco' e o livro 'Pedagogia Profana', de Jorge Larrosa (com os acadêmicos da Graduação em Artes Visuais da UFSM, nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado III e IV).

Nesta direção, optou-se pela perspectiva narrativa, com o propósito em atender os anseios da investigação, possibilitando que se estabelecesse “a

experiência como pauta de discussão ou como focos de investigação” (OLIVEIRA, 2011: 178).

Quando estudamos as narrativas de outros, passamos a transitar em mundos que desconhecemos, pois se entrelaçam pensamentos e impressões diferenciadas. Essa multiplicidade contribui para que novas composições sejam acionadas, possibilitando outras produções de sentido.

A importância das narrativas está naquilo que elas nos provocam a pensar e nas outras conexões que elas nos desafiam a realizar. Por isso, é possível dizer que, ao fazer a opção por uma investigação de caráter narrativo, também se está levando em consideração o cruzamento e o compartilhamento, pois tanto os colaboradores como os investigadores estão envolvidos neste processo (OLIVEIRA, 2011).

O que nos impele a pensar

Deleuze e Guattari (2005) expõem que o pensar não é algo inerente ou adquirido, o pensamento precisa ser provocado, pois somente pensamos quando o pensamento é coagido, forçado. Dessa maneira, o pensamento necessita ser atravessado e instigado por diferentes fluxos de forças que venham a interromper a apatia e a paralisia que nos aprisionam. Deleuze (2006a: 91) evidencia que “o que nos força a pensar é o signo”. No entanto, o signo não é o pensamento, e sim o que pode propelir o pensamento a se desprender de sua estagnação.

“O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar” (DELEUZE, 2006: 91). É neste campo de confluências que os signos são emitidos, por isso eles não aparecem do mesmo modo e são decifrados de formas distintas, pois dependem da conjuntura e implicações de cada encontro. É um equívoco confundir o sentido do signo com o ‘ser’ ou o ‘objeto’ que estabelecem, achando que o segredo do signo está no objeto ou no sujeito.

Por esperar que os objetos e os sujeitos nos desvelem os enigmas que almejamos, passamos a nos frustrar por eles não atenderem ao esperado. Essa atitude nos esquivamos de experienciar e de nos entregar intensamente a outros signos. Desse modo, certos encontros acabam nos escapando pela tendência que possuímos a optar pela facilidade das recognições.

A recognição não necessita de esforço, o trabalho é de associação e de reconhecimento, pois se reencontra sempre com o habitual e com o familiar. Além de se unir ao sujeito ou ao objeto correspondente, conecta-se também com valores vigentes e universais instituídos, por isso passa a ser uma operação redundante.

O pensamento, entretanto, é violentado, conta com as circunstâncias do instante e com aquilo que o impulsiona a pensar. Está aberto ao incomum, ao intolerável, ao extraordinário. E é justamente esse encontro surpreendente, movediço e oscilante que assegura a premência daquilo que é pensado. Quando estamos à mercê do inesperado em um encontro, distanciamos-nos da realidade costumeira e da referência cognitiva que nos causam segurança e é esta atmosfera acontecimental que assegura a necessidade do que pensamos.

O desconcerto de sermos afetados por diferentes intercessores (alguém, situações e coisas) nos tira o chão firme, mas nos convida a viajar por caminhos imprevisíveis. Essas experiências, em algumas situações, chegam sem bater à porta e acabam nos arrastando, propiciando um mar de possibilidades. O pensamento sai de sua letargia quando os intercessores em um encontro impulsionam à invenção.

Deleuze revela que “a criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas (...) mas também coisas, plantas, até animais, (...). Fictícios ou reais, animados ou inanimados” (2010: 160). Vasconcellos, a partir dos estudos em Deleuze, expressa que “o intercessor é qualquer encontro que faz o pensamento sair de sua imobilidade natural, de seu estupor. Sem os intercessores não há criação. Sem eles não há pensamento” (2006: 7).

Dessa forma, passou-se a ter interesse em pesquisar como se dá, em experiências educativas, o encontro com alguns intercessores, em especial com as imagens fílmicas. Deleuze menciona que “no cinema, as imagens são signos. (...). O cinema faz nascer signos que lhe são próprios e cuja classificação lhe pertence, mas, uma vez criados, eles voltam a irromper em outro lugar, e o mundo se põe a ‘fazer cinema’” (2010: 87, grifo do autor). O cinema, por ser uma matéria pensante, uma matéria inteligível, pode impulsionar a criação de pensamentos, propiciando atuar no mundo apresentado e ficcionar outras possibilidades.

Nesse sentido, as imagens fílmicas ou os signos fílmicos, na investigação, passaram a ser vistos como provocações que impulsionam a contestação dos hábitos do pensamento ainda arraigados e solidificados em nós. Transpor esse estado letárgico do pensamento requer abalos e arrombamento, implica abrir mão das certezas totalizantes e absolutas, colocando-nos diante do extraordinário e do impensável.

Entretanto, vale ressaltar que “é preciso fabricar seus próprios intercessores” (DELEUZE, 2010: 160), pois quem elege os intercessores somos nós, a escolha é sempre singular. Por mais que venhamos a oferecer diferentes intercessores para os nossos estudantes, não sabemos se estes serão escolhidos e acolhidos como tal. Para alguns estudantes eles podem fazer sentido, e não fazer nenhum sentido para outros.

Foi pensando nisso que passamos a denominar de intercessão fílmica os encontros com filmes que nos afetaram durante a pesquisa, pois nos instigaram a pensar e problematizar a docência.

Entretanto, não significa que o cinema tenha mais potencialidade para dialogar com as experiências educativas do que outros intercessores. Esta foi, na verdade, uma escolha entre tantas. Poderia ter sido, por exemplo, as pinturas do modernismo, mas não foi.

A partir do que foi exposto, buscou-se investigar como se deu, nas experiências educativas, os encontros com as imagens fílmicas, e o que se produziu a partir desses encontros. Não a imagem em si, mas a relação que se estabeleceu com as imagens e com as implicações do cenário circunstancial de cada intercessão fílmica. A imagem é relação e por isso não se tem como pensar a imagem individualmente, pois ela é aliança. É no emaranhado dos liames produzidos com a imagem fílmica que, talvez, venhamos a ser incitados e contagiados por signos que se encontram neste potente campo de confluências em que estamos enredados.

Diante disso, o desafio desta escrita é trazer algumas questões à pauta para que venhamos a pensar aquilo que tem a capacidade de nos afetar e inquietar em uma intercessão fílmica, fazendo-nos repensar a nossa experiência docente, aquilo que tem a potência de provocar vibrações, ampliando a intensidade do que é experienciado e possibilitando que outras ressonâncias possam ser inventadas.

Ao sermos atravessadas pelas intercessões fílmicas...

A partir da adoção de outra postura para pensar a educação e a arte nestes espaços formativos, acredita-se ser interessante potencializar a produção de singularidades, de multiplicidades. Por isso, torna-se oportuno valorizar a pluralidade de encontros que muitas vezes são negados, “a não se fixar exageradamente nas comodidades encontradas, a desconfiar das certezas fáceis, a valorizar as incompletudes, a deixar-se surpreender pelas sendas não transitadas” (KOHAN, 2011: 24); desafiando-nos a fugir de toda uniformização do saber e buscando aceitar os convites que os diferentes intercessores nos fazem.

Pensando nisso, buscar-se-á, a partir de agora, explorar alguns pontos de força que teceram cada uma das três intercessões fílmicas e que dispararam atravessamentos e diálogos com a docência. Para este arranjo que passa a ser composto, esses pontos de forças pareceram fazer sentido, instigando a produção de múltiplas e singulares cenas para a educação.

Intercessão Fílmica 1

Ao trabalhar com o conteúdo Fundamentos da Linguagem Visual, na disciplina de Artes Visuais e Educação Especial 'A'¹⁸, junto dos acadêmicos do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial – EAD – da UFSM, foi proposto ao grupo que assistissem ao curta espanhol 'Los colores de las flores' e postassem no ambiente virtual da disciplina questões para discussão a partir do filme.

O curta espanhol 'Los colores de las flores' (2011), da produtora Films Bosalay, com duração de quatro minutos, apresenta a história de um menino (Diego) que enfrenta o desafio de uma atividade escolar. Sua professora solicita que todos os estudantes da classe façam uma redação sobre as cores das flores. Sem o recurso da visão, Diego inventa uma lógica singular para se relacionar com a realidade e passa a criar significados para além das definições usuais e totalitárias.

Este filme foi escolhido com a intenção de dialogar com o tema que a turma estava estudando e de ser um possível disparador do pensar, instigando os acadêmicos a fazerem um pouso, mesmo que breve, nas questões que se referem à representação e à invenção.

O filme traz para discussão uma visão diferenciada da lógica costumeiramente esperada, pois provoca a pensar no difícil movimento de desaprender o que já se aprendeu, aceitando a presença de outras verdades, além daquela que acredita-se ser única. Por isso, pensou-se que seria interessante oferecer aos acadêmicos o encontro com este filme, dando atenção ao que poderia nascer desta aliança e que discussões poderiam surgir dessa composição.

Logo que foi lançado o chamamento para assistirem ao filme, não demorou muito para que os estudantes comesçassem a postar questões no ambiente virtual. Muitas colocações foram feitas, alguns estudantes se sentiram descontentes com as questões que o filme suscitava, outros se mostraram intrigados com as novas possibilidades. Os três fragmentos selecionados a seguir, de certa forma, expõem o teor das discussões nos primeiros dias e também dialoga com o primeiro ponto de força: silêncio e escuta.

¹⁸ No segundo semestre de 2012, a primeira autora deste artigo trabalhou como professora externa no Curso de Graduação a Distância de Educação Especial (EAD), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Neste período ela compartilhou experiências educativas com oitenta e dois acadêmicos de três polos – Foz do Iguaçu (PR), Santana do Livramento (RS) e Três Passos (RS).

Silêncio e escuta

A professora deveria levar em consideração a deficiência visual que o menino apresenta e adequar o desafio proposto à sua situação de cego. (...) ela generalizou a atividade sem preocupar-se como Diego efetivaria a tarefa (Acadêmic@ EAD 01).

As possíveis dificuldades do estudante devem ser respeitadas, procurando sempre fazer com que sejam sanadas. Sendo assim, a meu ver, a professora deveria, antes de pedir a atividade, ver se todos os estudantes tinham conhecimento do que é cor e se conhecem as mesmas (Acadêmic@ EAD 02).

Longe de querer causar polêmica, a atividade proposta pela professora, a redação sobre 'As cores das flores', pareceu-me uma forma de me dar 'um pito' e de me chamar a atenção sobre o como estou desenvolvendo a minha prática no espaço e tempo inclusivos (Acadêmic@ EAD 03).

A experiência de deixar o outro aprender é difícil, uma vez que demanda espaço, silêncio e escuta. Fomentar e fazer movimentar as inquietudes de cada um, sem conduzir e direcionar os estudantes a algo preestabelecido, solicita um ambiente problematizador na experiência educativa.

Exercitar o silêncio, não respondendo ao que nós mesmos perguntamos, é algo desafiador. Para que sejamos capazes de ouvir outras vozes, precisamos deixar vir à tona os contratempos, as dúvidas, os questionamentos, o mal-estar, os desconfortos. Silenciar, por vezes, pode contribuir para que venhamos a praticar mais a nossa escuta, possibilitando a experiência de ouvir nossos estudantes.

Compartilhar com os outros o nosso olhar, sem impor que todos tenham o mesmo, mantendo um espaço aberto para que os outros exponham suas diferentes visões e inquietudes, exige generosidade. Isto “porque para deixar aprender tem-se de eliminar muitos obstáculos. Entre eles, a arrogância daqueles que sabem” (LARROSA, 2007: 148). Ou melhor, para aqueles que acham que sabem, pois a tônica dos nossos tempos nos mostra que os estudantes têm um repertório cada vez maior, possibilitando com isso um maior número de relações.

Durante as postagens no Fórum foi possível observar a resistência inicial a partir das questões que o filme suscitava. Um número significativo de acadêmicos passou a tomar conta das discussões, expressando claramente a aversão a qualquer ponto de vista contrário, demonstrando, em alguns casos, certo sentimento de indignação. Esta atitude provocou que as visões diferenciadas e favoráveis à postura da professora silenciassem, como se por

um determinado espaço de tempo os acadêmicos se sentissem tolhidos ou inibidos de se manifestarem e de contestarem o que estava posto, reduzindo as suas potências de agir (SPINOZA, 2010).

Isso nos faz pensar o quanto, na experiência educativa, nossa potência de agir é subtraída com encontros em que prevalecem vínculos de oposição que têm a potência de entorpecer e paralisar o outro. As relações intimidadoras e destrutivas que experienciamos passam a nos desgastar e a nos consumir, a ponto de chegarmos, em alguns casos, à exaustão, ao retraimento e ao bloqueio.

Como chegamos a esse ponto? Por que nos deixamos envolver por esse efeito danoso? O que nos faz ter receio da dissonância? Por que nos sentimos intimidados em expor questões que não se assemelham ao que o outro defende? Até que ponto não somos nós os responsáveis por exaurir e bloquear as nossas forças e também as dos outros?

Foi possível constatar, passados alguns dias do princípio das postagens, que a inibição e a imobilização demonstradas inicialmente foram, aos poucos, sendo substituídas por uma potente problematização em que era possível perceber a presença da conjunção 'e', em vez da arbitrariedade do verbo 'ser (é)'. Alguns acadêmicos começaram timidamente a postar outras possibilidades e perspectivas, distanciando-se das visões que preponderavam no princípio do Fórum de Discussões. Isto encorajou outros colegas a também se manifestarem e se posicionarem. Cada colocação passou a não ser vista como uma oposição, mas como uma possibilidade a mais de se pensar e de se relacionar com aquilo que estava sendo colocado. As conexões realizadas passaram a ter sua potência de agir aumentadas, ocorrendo a mistura e a composição dos corpos.

Como uma professora que sabe que em sua sala existe uma criança cega sugere esse tipo de atividade? Esse questionamento pode também nos levar a pensar que essa mesma professora sabe que essa criança cega é capaz, ou seja, conhece suas limitações e seu potencial e através dessa atividade o desafiou a querer buscar uma resposta (Acadêmic@ EAD 04).

O menino poderia simplesmente dizer eu não vejo cores, como vou fazer isto? Mas ele aceitou o desafio e fez a atividade criando uma lógica particular para se relacionar à realidade, criando definições diferentes para as cores das flores (Acadêmic@s EAD 05 e 06).

A intenção não foi de consenso, mas de aproveitar o debate para possíveis desdobramentos. O estiramento de outras postagens inaugurou o

atravessamento de insólitos elementos e alianças, colocando em funcionamento instâncias que se encontravam estanques, firmadas e definitivas.

Estar à espreita de encontros que tenham a capacidade de aumentar a nossa potência de agir instiga-nos a permanecer atentos às nossas experiências, observando quais encontros têm a capacidade de nos revigorar e quais têm a potência de nos cercear e debilitar (SPINOZA, 2010). O desafio talvez esteja em saber tirar o melhor proveito dos afetos implicados neste âmbito de confluências, detendo-nos no quanto eles podem nos propelar à ampliação do leque de possibilidades do pensar, para, quem sabe, aumentar nossa potência de vida.

Privamo-nos de experienciar e pensar outras coisas quando estamos imunes a um cenário não costumeiro. O contexto conhecido passa a ser o nosso único campo de atuação, e por isso passamos, às vezes, a não perceber o que nos rodeia. Por não estarmos familiarizados com alguns signos, por não nos permitirmos uma experiência com eles, ou melhor, por não explorarmos o que o encontro com esses signos pode inaugurar, passamos a não experienciá-los.

No filme, o menino Diego precisou vivenciar a cor de outra maneira, em função de não ter o recurso da visão. Como lidamos com os desafios que aparentemente não estão ao nosso alcance? Como nos deixar tocar por aquilo que no primeiro momento não faz sentido para nós? Como se deixar afetar por aquilo a que não estamos habituados?

É possível ir pouco mais além... O corriqueiro passa a ser um empecilho, pois os encontros que estão naturalizados passam a não ser mais percebidos em todo seu horizonte de possibilidades. Como se deixar afetar por encontros que já estão naturalizados em nós? Às vezes, mesmo tendo o recurso da visão, ficamos cegos diante do que naturalizamos. Como permitir ao que naturalizamos, outras experiências que o modifiquem?

Nós, como futuros professores, sabemos realmente valorizar as potencialidades dos nossos estudantes, ou visualizamos somente suas limitações? Ou, ainda, será que respeitamos o jeito como os nossos estudantes veem e significam o mundo, ou percebemos tudo conforme a nossa visão de mundo (Acadêmic@s EAD 07 e 08).

Ao sermos atravessadas pelas cenas do filme, é possível também problematizar as nossas próprias experiências educativas. O movimento de se deixar cruzar por experiências alheias oportuniza obter um determinado afastamento do que estamos fazendo, passando a visualizar as situações e a

nós mesmos sob outro prisma. Esses encontros podem propiciar o reconhecimento ou a aproximação de um 'quem' que talvez ofereça estratégias que alterem toda a situação e indiquem outras maneiras de pensar a própria vida.

Essa intercessão fílmica também provoca a pensar na experiência educativa, reverberando em outras questões: como estamos fazendo uso das nossas experiências educativas? Os momentos de inquietude e incerteza que são suscitados são negados ou prevenidos? E quando eles surgem, como lidamos com essas situações? Estamos propiciando espaços vazios onde os acadêmicos tenham oportunidade de inventar outras coisas? De que maneira procuramos afirmar ou negar as possibilidades de vida que atravessam e povoam os encontros?

É interessante reconhecermos a potência que os questionamentos possuem, pois, na problematização, os problemas têm a faculdade de se fazerem múltiplos, pois possuem a capacidade de ser 'lançados aos quatro ventos', explorando insólitas composições. Ao se espalharem no horizonte, misturam-se elementos aos questionamentos, instigando o relançamento de singulares problematizações.

A problematização das imagens fílmicas pode ser um vetor de ressonâncias que impulsiona o questionamento do inquestionável, o deslocamento, a ocupação de outros lugares e a invenção de outras tessituras. Pôr em movimento uma multiplicidade de composições, algumas paradoxais, levam-nos a pensar que o mundo é permeado de capturas e que a diferença talvez se encontre em silenciar e escutar, para então estar aberto às dissonâncias.

Intercessão Fílmica 2

Nesta intercessão fílmica foi proposto aos acadêmicos e supervisoras do PIBID – das Artes Visuais da UFSM¹⁹, que assistissem ao filme 'A Invenção de Hugo Cabret' e fizessem relações com a docência. A intenção era que o encontro fosse pensado como impulsionador de conexões e inquietações. Por isso foi sugerido que eles elaborassem questões que dialogassem com o filme e a experiência docente. E que, a partir disso, fosse possível impelir o relançamento de outras problematizações.

Alguns questionamentos foram decisivos na escolha do filme: como impedir a cilada do comodismo e da obviedade, em que se elegem filmes que ilustram ou representam o que se deseja discutir? Por que existe dificuldade em optar por imagens cinematográficas que desafiam a problematizar outros temas?

¹⁹ Naquela ocasião, a primeira autora atuava como colaboradora na orientação de projetos dos acadêmicos do PIBID das Artes Visuais da UFSM, subprojeto coordenado pela segunda autora.

Como problematizar uma imagem fílmica sem recair em questionamentos corriqueiros, absolutizantes e previsíveis?

Nesse sentido, buscou-se escolher um filme que fugia dos parâmetros da experiência escolar e que apresentava outros signos para fazer relações com a educação, possibilitando um campo amplo de possíveis e evitando relações conhecidas e simplistas.

Na experiência educativa, em virtude da ansiedade de impedir o confronto do heterogêneo e de facilitar o ajuste entre o que está sendo endereçado e o que está sendo compreendido pelo estudante, por vezes prefere-se oferecer tudo pronto, simplificando o que é complexo. Essa facilitação minimizadora não propicia que o estudante tenha a possibilidade de trilhar espaços desconhecidos e incertos, de pensar diferente, de fazer conexões com outros pontos, de ir além.

No momento em que o professor faculta antecipadamente o sentido essencial de um filme, conduzindo os estudantes a pontuarem aspectos que ele mesmo outorgou, “está também cancelando, de uma forma autoritária e dogmática, a possibilidade de escuta” (LARROSA, 2007: 146). Acreditar no estudante, sem subordiná-lo e/ou subestimá-lo, requer oferecer momentos em que a problematização, a negociação, as escolhas e as invenções estejam presentes. Kastrup reforça essa questão comentando que “não há possibilidade de extrair a invenção, a criação cognitiva, de uma cognição que opera com base num programa fechado, no interior de limites invariantes e intransponíveis” (2007: 168).

Levando em consideração todas essas questões, foi proposto que o grupo assistisse ao filme ‘A Invenção de Hugo Cabret’ (2011), com duração de duas horas e seis minutos, baseado no livro homônimo de Brian Selznick. Com a direção de Martin Scorsese, o filme se passa em Paris, nos anos 30. Hugo Cabret é um menino de doze anos de idade, educado pelo pai, funcionário de um museu, que o levava sempre ao cinema. O pai de Hugo acaba morrendo em um incêndio, deixando para o menino uma espécie de robô que não funcionava, chamado de ‘Autômato’. Após a morte de seu pai, Hugo é levado por um tio que o ensina a manter os relógios da estação de trem em funcionamento. Seu tio desaparece e Hugo fica vivendo nas dependências da estação, mantendo diariamente a rotina com os relógios. O garoto continua tentando consertar o robô, até que um dia conhece uma menina, Isabelle, que acaba se tornando sua grande amiga. Quando Hugo consegue terminar o robô, percebe que falta uma parte, uma chave em forma de coração. Ele leva Isabelle para conhecer o robô e descobre que ela possui a chave no seu colar, que se encaixa perfeitamente na fechadura existente no robô. Assim, Hugo, Isabelle e ‘Autômato’ se unem para solucionar o mistério.

Quando foi solicitado que os componentes do PIBID elaborassem questões que dialogassem com o filme e a experiência docente, não demorou muito

para que os acadêmicos e as supervisoras começassem a tecer alguns comentários: *“esta atividade não está sendo fácil! É mais cômodo responder às questões solicitadas do que elaborar questionamentos! Já é difícil fazer relações com esse filme e a docência, e ainda mais essa! Que desafio!”*.

Apesar da resistência inicial, potentes questões foram elaboradas pelos membros do PIBID, mas neste texto o olhar recaiu para determinados questionamentos, com o intuito de suscitar diálogos com o segundo ponto de força: a potência da problematização.

A potência da problematização

Foucault (1984: 3) coloca que a problematização necessita ser compreendida “não como uma adaptação das representações, mas como trabalho do pensamento”. Ao problematizar, estamos movimentando e provocando o pensamento, desafiando-o a questionar as significações hegemônicas e as certezas que nos acompanham. Para Foucault (2004: 242), a problematização

não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.).

A verdade está imbricada em jogos de poder e interesse, é uma verdade do tempo e é “a força pura do tempo que põe a verdade em crise” (DELEUZE, 1990: 159). Produzimos e somos produzidos por essas ‘verdades do tempo’, nas quais cremos e que assumimos como modelo. Todavia, isso também nos leva a pensar que verdades únicas e eternas não existem, pois elas podem ser rompidas, revistas e atualizadas. Na problematização, o desprendimento do que se acredita como verdade e o distanciamento crítico do problema, podem possibilitar a abertura de diferentes perspectivas e sentidos.

A problematização não acontece quando as discussões se restringem a colocações de valor (‘gosto’ ou ‘não gosto’) ou de afirmação e de negação (‘sim’ ou ‘não’), mas quando elas incitam a pensar outras coisas, alargando o leque de alternativas. A potência da problematização está na sua capacidade de expandir o espectro do que pode ser interrogado e problematizado, e está, também, na ampliação do número de possibilidades que podem ser invencionadas a partir de um problema ou de um conjunto de problemas. Ao vislumbrar outras facetas àquilo que, perpetuamente, foi apresentado sempre

da mesma maneira, passa-se a desenhar outras paisagens de vida e a conceber o mundo como um processo de criação do novo.

Assim sendo, a problematização não tem a intenção de paralisar, e sim acionar a construção de um objeto de pensamento livre. Como alega e esclarece Foucault (1984, p. 2), o pensamento “não é o que habita uma conduta e lhe dá sentido; é antes o que permite tomar distância com relação a este modo de agir ou de reagir, de assumir como objeto de pensamento ou de questionar seu sentido, as suas condições”. O exercício do distanciamento consiste em ter liberdade e coragem de se separar do que se faz, do que se acredita, do que se tem como verdade, e se abrir a outras possibilidades.

Foucault salienta que a problematização também não pode ser confundida com a polêmica, pois a polêmica é vista como uma “figura parasitária da discussão”, em que “os interlocutores não são incitados a avançar” (1984: 2) e, sim, estão acostumados a concordar e a calar, reconhecendo sempre o mesmo. Foucault continua expondo que na polêmica ocorrem “efeitos de esterilização: por acaso já se viu que, de alguma polêmica, tenha nascido uma ideia nova? (...). Há um aspecto mais grave: nesta comédia, cultiva-se a guerra, a batalha, os aniquilamentos e os rendimentos sem condições” (1984: 2).

Isso nos impele a pensar o quanto, na experiência educativa, a polêmica prevalece sobre a problematização. Ainda nos deparamos com situações esterilizantes, em que professores e acadêmicos, por acreditarem em verdades exclusivas e permanentes, não possibilitam pôr em discussão determinados assuntos, conceitos e teorias; e, quando isso vem a acontecer, passam a não ‘ver com bons olhos’ aqueles que discordam dessa verdade, ou pior, passam a considerá-los como adversários. Essa prática não propicia que a invenção de outras possibilidades possa ser trazida para o cenário e outras cenas venham a ser mostradas. No momento que nos deixarmos afetar por outros fluxos de forças, produções de sentido poderão ser inventadas.

Por isso, em uma problematização, o desafio está em fazer com que os questionamentos suscitados no diálogo entre a intercessão fílmica e a docência não se restrinjam a uma única visão. Ao contrário, eles necessitam se ampliar, incitando que as questões passem a ressoar e ser disparadoras de outras questões.

À vista disso, ao nos deixarmos atravessar pelo filme ‘A Invenção de Hugo Cabret’, foi possível exercitar o pensamento e fazer relações com a educação, problematizando questões a partir das ressonâncias propagadas. Diferentes acepções talvez tenham sido produzidas em virtude do ingresso de um filme com inusitadas sensações e forças em cena. Ao fugir da recorrência dos mesmos sentidos, recusou-se a lógica da representação, da

objetividade e da causalidade, estimulando o aparecimento de outras intensidades de viver e desnaturalizando leis de normalidade.

A seguir, algumas questões elaboradas pelo grupo que parecem fomentar diálogos com a docência:

Pensando na semelhança com o filme, como você se relaciona com esse lugar com regras e normas que é a escola?

O filme acontece na estação, um lugar de passagem. Como você se vê dentro da escola, que também é um lugar temporário para você e para o estudante?

Em que situações escolhemos nosso melhor sorriso, como o inspetor? A docência mereceria hoje nosso melhor sorriso?

Falar ou não falar, atrever-se ou omitir-se, fazer ou esperar! O inspetor, Hugo e Georges Milles passaram por momentos de desconforto ou inquietação. Qual é o seu momento? Com o quê?

Pensando na cena das crianças na biblioteca, de que maneira você acha que podemos despertar o interesse dos estudantes para a pesquisa?

A questão da solidão do menino no filme: será que muitas vezes não nos sentimos sozinhos na escola, mesmo no meio de tanta gente?

Hugo era perseguido e maltratado por causa de suas vestes e atitudes. Como saber se aquele estudante mais bagunceiro, respondão, na verdade é alguém que, com muita coragem, está enfrentando uma situação que não foi de sua escolha?

Os questionamentos produzidos nessa intercessão filmica puderam acolher inúmeras possibilidades que o pensamento é capaz de inventar, pois se deixaram atravessar por diferentes composições, algumas inusitadas, paradoxais, realistas e ficcionais. Por se utilizarem dessas particularidades para movimentar fluxos de pensamento e ultrapassar limites, passaram a ser um território propício para o diálogo com a educação e a problematização da própria experiência docente.

Ao final do encontro do PIBID, uma questão foi lançada por um componente do grupo: “Onde foi parar o caderno de Hugo Cabret?” Um silêncio pairou no ar por alguns instantes. Mais uma vez, aquele questionamento nos impulsionava a pensar....

No filme, Hugo Cabret tem um pequeno caderno, lembrança que o menino herdou de seu pai, e que estava sempre com ele, pois continha desenhos e escritos sobre o ‘Autômato’, robô que desejava consertar. Em determinado instante a caderneta é subtraída pelo pai de sua melhor amiga, Isabelle. Em nenhum momento, durante o desenrolar do filme, tocou-se mais no assunto. Mesmo ao final, o desaparecimento do pequeno caderno não é desvendado.

A não solução desta ‘trama’ potencializou a problematização no grupo do PIBID, pois os participantes passaram a fazer conjecturas e especulações a respeito do paradeiro do objeto. A incerteza permitiu a movimentação de inúmeras possibilidades, pois diferentes cenas finais passaram a ser inventadas. Mais importante que encontrar os indícios que talvez tivessem escapado ao grupo e que os levariam a pensar em um desfecho a contento de todos, foi constatar a fecundidade e a intensidade do espaço vazio que tinha se criado naquele momento, impulsionando o pensar.

“Uma tela pode ser inteiramente preenchida, a ponto de que mesmo o ar não passe mais por ela; mas algo só é uma obra de arte se, (...), guarda vazios suficientes para permitir que neles saltem cavalos” (DELEUZE; GUATTARI, 2005: 215). Como na tela, as intercessões fílmicas na experiência educativa, quando totalmente preenchidas, não permitem intervenções, não convidam a interagir e não possibilitam o diálogo e a partilha entre os envolvidos. Tudo que está explicado a ponto de se tornar uma verdade absoluta pode vedar as possibilidades de invenção, pois não oportuniza espaço para escutar outras opiniões, experimentar outras coisas e pensar de outra maneira.

Os encontros, quando permeados de espaços abertos, podem ser experienciados de uma forma renovada, pois nos convidam a contribuir e a fazer parte de algo. Este compartilhamento pode possibilitar o comprometimento dos envolvidos, pois nos sentimos convidados a partícipes do que estamos vivendo e produzindo.

Quantas vezes, diante de experiências educativas, temos vontade de intervir em seus esquemas convencionalmente prescritos e em suas rotinas previamente planejadas? Sentimo-nos contrariados quando nada temos a fazer, quando tudo está preenchido, determinado, quando nos sentimos à parte desses encontros.

Existem “tantos bordões que nada está aberto. Nenhuma possibilidade de experiência. Tudo aparece de tal modo que está despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida” (LARROSA, 2010: 49). As brechas, lacunas e vazios ressoam, eles emanam vibrações que nos desafiam à invenção, e não à reprodução. Esses espaços podem desempenhar um papel de tensor, pois possibilitam que outros intercessores passem a intervir, produzindo outras coisas.

Depois de um tempo de discussão, a mesma acadêmica que questionou “*Onde foi parar o caderno de Hugo Cabret*” complementa o seu questionamento anterior: *Existem perguntas que não têm resposta?*” Esse questionamento provoca a pensar que mais importante que a resposta é a potência da questão, é o que ela nos faz pensar, “porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade” (LARROSA, 2010: 41).

Dessa forma, para experienciarmos essa intensidade que as questões e as problematizações nos oferecem, necessitamos nos entregar às ocorrências do encontro, expondo-nos à sua violência. No entanto, estamos predispostos a isso? Estamos dispostos a operar em situações de desencaixe, com riscos e fracassos, resistindo à tentação de nos acomodarmos em padrões preestabelecidos?

Intercessão Fílmica 3

No primeiro semestre de 2013, foi possível partilhar experiências educativas com sete acadêmicos da Graduação em Artes Visuais da UFSM, nas disciplinas de 'Estágio Curricular Supervisionado III e IV²⁰'. O estágio é mais que uma disciplina, é também um momento importante da formação, pois propicia aos acadêmicos da licenciatura o contato com instrumentos teórico-metodológicos para atuarem no ambiente escolar.

O uso de textos, poesias, imagens e filmes fizeram parte do planejamento do semestre durante as aulas de estudo, entretanto, dentre as inúmeras vivências, um encontro fílmico foi selecionado, impulsionando a pensar a experiência docente.

Como aconteceu na Intercessão Fílmica 2, a opção se deteve em explorar um filme que se distanciasse das experiências escolares, pois desse modo outros signos poderiam estar imbricados, acionando o pensamento a fazer outras relações com a docência. A escolha do filme 'O Balão Branco', produzido no Irã com direção de Jafar Panahi e roteiro de Abbas Kiarostami, partiu da intenção de explorar imagens fílmicas que produzissem diferenças e não similaridades, abrindo mão das relações de reconhecimento e de associação.

As imagens fílmicas que nos incitam a sair da posição cômoda de reconhecimento em que muitas vezes nos encontramos, que nos incomodam pelas lacunas e vazios produzidos em cena, que nos tocam a ponto de evocarmos 'lençóis de passado' (DELEUZE, 1990), são as que mais nos afetam e nos levam a ter sensações e experiências estrangeiras e insólitas.

O filme 'O Balão Branco' (1995), um longa-metragem com duração de 85 minutos, conta a história de uma menina chamada Razieh, que no decorrer das festividades do ano novo na Pérsia insiste para sua mãe lhe dar um lindo peixinho dourado e gordo. Como a família estava passando por dificuldades financeiras, a mãe da garotinha nega seu pedido. O irmão, vendo a tristeza da irmã, resolve interceder junto a sua mãe, convencendo-a a dar o dinheiro para que ela pudesse comprar o tão desejado peixe. Razieh sai de casa com

²⁰ As duas autoras compartilharam experiências educativas com essas disciplinas no mesmo semestre.

o dinheiro na mão em busca do seu peixe dourado e a partir desse momento passa a viver uma grande aventura durante o seu caminho até a loja. O que poderia ser um trajeto simples passa a ser um percurso repleto de paradas, obstáculos, frustrações, desafios e superações.

Além do filme, foi facultado mais um elemento neste encontro, explorando o cruzamento de um novo intercessor, o livro *Pedagogia Profana*, de Jorge Larrosa. O propósito era que os conceitos e signos implicados no livro tivessem o papel de tensores, propelindo a pensar a docência através de uma maior gama de perspectivas.

Isso foi possível porque, durante o semestre, o grupo se propôs a estudar semanalmente cada capítulo da obra '*Pedagogia Profana*'. Quando foi solicitado que assistissem ao filme '*O Balão Branco*', todo o livro já havia sido trabalhado, o que contribuiu sensivelmente no diálogo entre filme, livro e docência.

À vista disso, foi lançado o seguinte questionamento: que ressonâncias são possíveis de serem cruzadas e inventadas, a partir do encontro com o filme '*O Balão Branco*', com os conceitos trabalhados no livro '*Pedagogia Profana*' e com a docência? O atravessamento desses três elementos foi intenso, reverberando potentes problematizações.

A seguir, a atenção passa a incidir nas narrativas do Acadêmico 01 do Estágio Curricular Supervisionado IV, pois parecem repercutir ecos, incitando a pensar e produzir diálogos com os dois últimos pontos de força: a intensidade dos vacúolos de silêncio e o movimento silencioso da imagem.

A intensidade dos vacúolos de silêncio

Desde pequeno fui um grande apreciador do silêncio, acho que sabia me comunicar melhor com olhos do que com a boca. Parecia que ao verbalizar tirava o encanto das coisas, o ruído da fala nunca combinou muito bem com a contemplação do olhar. Larrosa fala sobre o silêncio de uma forma que ainda não havia pensado, sobre aquele silêncio necessário para criarmos um distanciamento de nós mesmos, aquele abrir a boca sem som que nos conecta com o mundo através de outros sentidos, ou até mesmo com novas experiências (Acadêmico 01 Estágio Supervisionado IV).

No livro *Conversações*, Deleuze expõe que “o problema não é mais fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais elas teriam, enfim, algo a dizer” (DELEUZE, 2010: 166). O silêncio, nesse sentido, pode estar relacionado com uma

atenção tensionada com um voltar a si mesmo, é um momento de escuta e recolhimento, para que possamos ver o mundo e a nós mesmos de maneira renovada (LARROSA, 2010).

Algumas vezes, quando lemos um livro, uma poesia, observamos uma paisagem ou assistimos a uma cena de um filme, a escuta e o recolhimento se fazem presentes e sentimos a intensidade desse calar. Talvez nesse silêncio encontremos coisas que desconhecíamos, um turbilhão de sensações nunca antes experimentadas, gritos silenciados, palavras ainda não proferidas. E, quem sabe, seja neste momento que passamos a ter algo a dizer, algo não costumeiro, algo incomum. Por isso o silêncio pode ser visto como potência, pois é através dele que podemos ganhar velocidade.

Também o silêncio pode ter intensidade “*para criarmos um distanciamento de nós mesmos*”, um afastamento por vezes necessário. Ao “*abrir a boca sem som*” passamos a fazer conexões “*com o mundo através de outros sentidos*”. Quantas vezes, ao assistir a um filme, sentimos o nosso coração palpitar, o arrepio da pele, lágrimas escorrendo pela face? Enfim, o nosso corpo passa a ter reações surpreendentes, dando-nos a impressão de que todos os nossos sentidos estão conectados com o mundo. Por vezes, necessitamos do silêncio para prestar atenção a todas essas sensações e experiências que nos envolvem. Esses sentimentos nos impulsionam a pensar outras coisas e, talvez, a ser de outra maneira.

No campo de força da Intercessão Fílmica 1, a problematização se ateve sobre o exercício do silêncio nas experiências educativas, no esforço em escutar nossos estudantes, no desafio em calar no meio de colocações que estão se direcionando para questões com as quais não concordamos e no empenho em silenciar para que outros pontos de vista venham à tona. Mas o que se procura trazer para a discussão, neste momento, é um outro olhar sobre o silêncio, o silêncio incômodo, aquele que faz com que venhamos a falar qualquer coisa, somente para não sentir aquele momento constrangedor. Em determinadas situações, atropelamos o pensamento dos nossos estudantes por conta do silêncio que causa angústia e mal-estar.

Certa vez, em uma palestra do professor Raimundo Martins, na UFSM, foi solicitado ao público que fizessem algumas considerações sobre o vídeo que ele havia passado, e ‘aquele silêncio’ se fez presente. Alguns segundos, que mais pareciam longos minutos, passaram, e nada, nenhum comentário. O palestrante se acomodou melhor na cadeira e calmamente comentou: “*eu e vocês temos toda a tarde para expormos nossas considerações, não precisam ter pressa, pois sei que necessitam desse silêncio para pensar*²¹!”

²¹ Fala retirada da palestra ‘Teoria em Ato: reflexões sobre uma narrativa’, realizada em novembro de 2013, na UFSM. O professor Raimundo Martins é docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás.

Essa fala teve a potência de nos fazer olhar para a nossa experiência docente e pensar nas vezes em que não damos oportunidade para os nossos estudantes pensarem, por conta da angústia que o silêncio causa. Muitas vezes respondemos às questões que nós mesmos lançamos somente para não dar espaço para o ‘silêncio’. Portanto, o maior desafio tem sido pensar o silêncio como algo intenso, potente, a partir do qual se ganha velocidade para pensar outras coisas. Trata-se de ver o silêncio como um “*voltar a si mesmo*”, como “*um distanciamento de nós mesmos*”, como um momento de tensionamento em que as coisas acontecem; para que, a partir disso tudo, tenhamos “*algo a dizer*”.

O movimento silencioso da imagem

Em determinado ponto do filme ‘O Balão Branco’, o irmão de Razieh apresenta sinais roxos em sua face, talvez indicadores de uma queda brusca ou de violência. Esta incerteza não é solucionada no filme, pois em nenhum momento se faz alguma referência ao episódio. Essa passagem nos faz pensar no movimento silencioso da imagem, que mesmo sem fazer alusão ao ocorrido, tem potência intensiva para nos arrebatara da posição inerte e tranquila em que nos colocamos.

São propiciados ao espectador espaços e lacunas para que possa fazer suas conjecturas sobre o que pode ter acontecido, ampliando o leque de possibilidades. Esta mesma imagem impele a pensar e problematizar a questão da violência infantil, fazendo com que a agitação tácita da imagem tenha a potência de ressoar, alastrando-se ao infinito.

A preocupação em apresentar imagens em que tudo é mostrado e explicado faz pensar na necessidade que possuímos de direcionar e normatizar o olhar. A premência quanto a apresentar imagens com interpretações e conclusões fechadas passa a ser um limitador na criação de outras possibilidades.

Ao terminar o filme nada parece fazer sentido, nada... Para uma criança sair de casa já é se aventurar, mesmo que tenha ar de tragédia, atravessando por cobras, contrabandistas e baleias. A busca pelo peixe dourado parece árdua, mas se ali teve analogias ou metáforas, perdi, e aquele balão branco ainda é uma incógnita (Acadêmico 01 Estágio Supervisionado IV).

Larrosa, Lopes e Teixeira exprimem que “o silêncio do cinema (...) pode comover nossas ideias e nossas palavras, pode colocá-las em movimento, pode fazer-nos falar e fazer-nos pensar” (2006: 17). As imagens silenciosas

podem ser potentes para disparar o pensar, pois oferecem o silêncio necessário para que possamos nos ouvir.

É nesse sentido que, o silêncio impactante do final do filme, violenta-nos e nos incita a pensar: o que aconteceu? Razieh conseguiu comprar seu peixe tão almejado? Qual o sentido do balão branco na última cena? Um hiato se coloca no fim do filme, e isto parece inquietar. Por apresentar um final incerto, sem um 'fechamento', sem um 'ponto final', isso causa incômodo e tira dos eixos.

Paradoxalmente, são essas mesmas sensações de desconforto que também passam a capturar e instigar a pensar na experiência educativa, movendo-nos a problematizar algumas questões: por que este sentimento, em que tudo necessita ter um encerramento? Por que precisamos deixar tudo tão amarrado, sem espaços para outros finais, ou melhor, outros 'entres' e outras possibilidades? Por que na experiência educativa necessitamos tudo explicar e arrematar? Por que precisamos fazer o 'fechamento' de nossas aulas, como se elas necessitassem de uma conclusão? Não poderíamos deixar ecoando problemas, em vez de encerrar com respostas?

O filme 'O Balão Branco' nos oferece, ao final, uma lacuna não preenchida, uma impressão de algo não terminado, deixando uma abertura e uma expectativa de algo por vir. É uma sensação de algo mais, de reticências. O silêncio, dessa maneira, impulsiona-nos a pensar nesta outra possibilidade de temporalidade, como algo intenso e que dura. A duração aparenta estar naquilo que uma imagem faz brotar em nós e no desassossego a que ela nos lança.

Intercessão fílmica: um encontro sempre em vias de acontecer...

As experiências suscitadas nas três intercessões fílmicas realizadas junto aos acadêmicos foram distintas. Nos encontros surgiram inusitadas relações com a docência, pois diversos signos passaram a estar envolvidos e imbricados, oportunizando espaço para outras questões. As condições de emergência envolvidas em cada intercessão passaram a ser responsáveis pelas problematizações fomentadas e, também, pelas alianças e arranjos invencionados.

Os filmes trabalhados na Cenas 2 e 3 não tratavam propriamente da docência, mas foram um disparador para pensá-la. Mesmo na imagem fílmica da Cena 1, o deslocamento foi explorado, na medida em que se trabalhou com um filme sem o apelo de imagens em que o professor aparece como profissional abnegado e salvador.

Além disso, outros intercessores foram convidados a fazer parte junto das imagens fílmicas selecionadas, como foi o caso na intercessão fílmica da Cena 3, em que os acadêmicos foram compelidos a justapor outro elemento para dialogar com o filme e a docência: o livro *Pedagogia Profana*, de Jorge Larrosa.

Em cada intercessão fílmica alguns pontos de força foram ativados - silêncio e escuta, a potência da problematização, a intensidade dos vacúolos de silêncio e o movimento silencioso da imagem - oferecendo-nos em cada experiência questões com diferentes matizes e nuances. Neste texto optamos por cruzar e problematizar alguns pontos de força, entretanto muitos outros deixaram de ser percebidos e/ou explorados.

Ainda que venhamos a retomar as intercessões fílmicas buscando exaurir todas as possibilidades, será sempre um movimento contínuo e inesgotável. Mesmo porque a cada visitação desponta o caráter irreversível de um encontro, pois o campo de confluências será distinto e não será mais sobre o mesmo indivíduo que os acontecimentos atuarão.

Isto nos permite pensar que as três intercessões fílmicas estarão sempre em vias de acontecer, sempre serão um convite para que outras narrativas e imagens se aproximem ou saiam de cena, para que diferentes campos de força possam ser acionados e singulares problematizações possam ser desencadeadas. A docência não seria justamente isso? Um processo ininterrupto em constante renovação junto ao vivido? Uma oportunidade de nos reinventarmos a cada acontecimento? Uma circunstância favorável a que nos deixemos contagiar e afetar, potencializando a nossa capacidade de agir?

Referências

- DELEUZE, Gilles. **Cinema 2** - A imagem-tempo. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. **Proust e os Signos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. **Conversações**. 2.ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** 2. ed. 4ª reimp. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Polêmica, Política e Problematizações**. 1984. Entrevista disponibilizada em: http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/polemica_politica_problematiz.htm Acesso em: 13 fev. 2013.
- _____. Os prazeres e as técnicas de si. In: **Ditos e escritos**, v. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOHAN, Walter. Filosofia e educação. **Salto Para o Futuro**. Filosofia: Ensino e Educação. Ano XXI - Boletim 10, Setembro 2011.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**/Marisa Vorraber Costa (org.) – 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 129-156.

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, Jorge; LOPES, José de Souza Miguel; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Olhar a infância. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Souza Miguel. (Org.). **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-25.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Por uma Abordagem Narrativa e Autobiográfica: os diários de aula como foco de investigação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO; Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p.175-190.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VASCONCELLOS, Jorge. **Deleuze e o Cinema**. Rio de Janeiro: Editora Moderna Ltda, 2006.

Filmografia

A INVENÇÃO de Hugo Cabret. Direção de Martin Scorsese. Estados Unidos, 2011. Disponível em <<http://www.saudadeeadeus.com.br/filme415.htm>> Acesso em: 13 abril 2016.

LOS COLORES de las flores. Produtora Films Bosalay. Espanha, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BhheUpOB640>> Acesso em: 20 março 2016.

O BALÃO Branco. Direção de Jafar Panahi. Irã, 1995. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3k7sKDZTtk>> Acesso em: 30 maio 2016.



CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO

Carla Luzia de Abreu

Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais

Começando a conversa...

Em dezembro de 2017 recebi um convite para participar de um livro sobre as experiências vivenciadas no "Encontro Artes Visuais e suas I/Mediações", cuja primeira edição foi realizada em novembro de 2013. Na ocasião, tive o prazer e a alegria de ser a colaboradora das discussões e também conheci o Grupo de Pesquisa coordenado pelo professor Lutiére Dalla Valle e alguns de seus membros, estudantes interessados, curiosos, questionadores e, sobretudo, muito acolhedores. O convite trazia orientações para pensar desde as *imediações*, das zonas fronteiriças, onde as relações se estabelecem por meio de deslocamentos e processos de reflexão sobre nossas relações com as imagens e os processos de mediação.

As perspectivas que evocam as epistemologias de fronteira não tratam apenas das divisões territoriais ou das linhas que separaram e defendem a soberania dos países. Se referem, principalmente, aos lugares interstícios, zonas de interação e de interconexões, que podem favorecer e proteger alguns sujeitos e significar perigo e exclusão para outros. Nas fronteiras ocorrem os processos de interiorização de certos conhecimentos e normas de conduta, portanto, também são lugares de conflitos e de lutas, contra e a favor das hegemonias. Consequentemente, as fronteiras têm a função de distinguir as pessoas, diferenciá-las e separá-las, por meio de limitações e imposições sociais, culturais, econômicas e políticas.

Gloria Anzaldúa (1987) foi quem primeiramente propôs o conceito de *pensamento fronteiro* para tratar das experiências dos sujeitos que são posicionados no limiar das fronteiras. Sua proposta se concentra em atribuir novos sentidos às subjetividades para ir além do aprendido, questionar e identificar as circunstâncias em que os saberes hegemônicos se instalam no interior dos grupos sociais e, ao invés de aceitá-los passivamente, a autora propõe criar condições para questionar e transcender os conhecimentos que operam como únicos caminhos possíveis de serem vivenciados. Anzaldúa alvitra uma dissociação conceitual das políticas do conhecimento que deixa

de fora dos sistemas epistemológicos as subjetividades daqueles que se encontram nos espaços fronteiriços.

A autora promove a ideia da autoconsciência de saber-se atravessada pelas fronteiras e, ao invés de negar este lugar, sugere habitar seus limites. Isso significa reconhecer-se como sujeito que se situa dentro e fora dos conhecimentos dominantes e é justamente esse exercício de ir e vir, o que cria as potencialidades de resistência. A fronteira é, então, um estado permanente de mobilidade e transição. Anzaldúa propõe fazer da fronteira um lugar para construir uma *identidade mestiça*, com capacidade de desestabilizar e questionar as noções hegemônicas dos sistemas de poder.

Me interessa o *pensamento fronteiriço* para problematizar os preceitos dos saberes ordenados e distribuídos como verdades universais nos processos de ensino e aprendizagem, em geral, pautados na matriz eurocêntrica. A intenção é favorecer o surgimento de novos lugares de enunciação que desorganizem os processos de naturalização desses conhecimentos e, assim, “legitimar as epistemologias liminares que emergem das feridas das histórias, memórias e experiências coloniais” (MIGNOLO, 2003: 66). Desde minha área de atuação, o pensamento fronteiriço facilita revisar criticamente a própria prática e pensar em reconfigurações que favoreçam os deslocamentos, os cruzamentos e o intercâmbio de experiências.

Entendo a “experiência” como algo espontâneo da vida e aquilo que nos torna únicos no mundo. Mas, sua vivência, não está garantida a ninguém, pois há uma diferença entre os acontecimentos que ocorrem todos os dias e os acontecimentos que nos afetam, mobilizam e têm um potencial transformador para criar novas significações sobre o que foi vivenciado.

Jorge Larrosa (2002), no artigo *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, considera esse elemento da vida como algo individual e intransferível, um acontecimento que proporciona a oportunidade de exercitar um diálogo intersubjetivo entre o acontecimento e nós mesmos. Larrosa afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2002: 21). Segundo o autor, o excesso de informações, uma característica de nosso tempo atual, dificulta a experiência, pois, para que ela seja significativa é preciso parar, romper o imediatismo dos eventos e nos ater, por alguns momentos, a pensar sobre o ocorrido, aprender com a experiência e deixar-nos ser transformados por ela.

Neste artigo e diante do desafio proposto pelo professor Lutiére de pensar as experiências a partir das zonas fronteiriças, faço uma pausa na impaciência do cotidiano e realizo um exercício reflexivo sobre as experiências significativas dos últimos anos. A linha narrativa percorre o período de 2013, por ocasião do *I Encontro Artes Visuais e suas I/Mediações*, até o momento atual. De lá para cá, muitas coisas aconteceram e é um exercício

enriquecedor pensar nas contaminações múltiplas e nas experiências que têm mediado as possibilidades e limitações da construção de minha identidade docente.

Situando o relato: Os caminhos transitados

Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade - em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 2006: 13)

Neste fragmento, Michel Foucault considera a possibilidade das pessoas estarem sempre em movimento, em estado de construção permanente de si mesmas, enquanto a vida assume contornos diversos. Nestes processos, vamos nos constituindo pouco a pouco como sujeitos e a expectativa é também nos reconhecer no que somos, ou supomos ser. Foucault sugere a possibilidade de descentrar-se, de extraviar-se um pouco dos saberes construídos para poder “pensar diferente” e assim perceber as coisas desde outros ângulos. Essa mudança de perspectiva é importante para destacar os cruzamentos, as aproximações e os desvios que costuraram a trama das experiências que formam este relato.

O ano de 2013 começou de uma maneira muito triste. Na madrugada do dia 27 de janeiro, o Brasil acordou com a notícia de um incêndio de grandes proporções em uma boate na cidade de Santa Maria, ocasionando a morte de muitos jovens. Em novembro do mesmo ano, quando fui à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), as memórias tristes dessa tragédia ainda estavam muito vivas nas falas das pessoas.

Minha participação no *I Encontro Artes Visuais e suas I/Mediações* fez parte do conjunto das experiências significativas de 2013. Primeiro, porque o convite partiu de um amigo especial. Eu e Lutiere somos da mesma turma de doutorado, realizado na Universidade de Barcelona (UB), Faculdade de Belas Artes, quando nos brindamos com um vínculo de afeto formado pelas vivências compartilhadas na cidade de Barcelona e no ambiente acadêmico. Segundo, porque as conversas compartilhadas com as pessoas presentes no

I Encontro colaboraram para que eu avançasse em algumas articulações importantes de minha pesquisa de doutorado, que naquele momento se encontrava em fase final das análises dos dados.

Para contribuir com as discussões, levei um conjunto amplo de imagens que nos ajudaram a pensar na influência dos artefatos da cultura visual na construção das identidades e na formação dos corpos e das práticas cotidianas de subjetividade. Conversamos sobre as mudanças nas formas de circulação das imagens e como hoje percebemos o mundo mais plural, sobretudo na maneira das pessoas se expressarem. As pessoas presentes comentaram como é cada vez mais habitual encontrar identidades que saem das normas, pessoas que se reinventam e recriam outras configurações para experimentar o mundo.

Também conversamos sobre como as visualidades assumem um papel fundamental na hora de configurar os imaginários sociais, principalmente em um momento em que, aparentemente, assistimos uma pluralização das possibilidades visuais, ainda que as imagens continuem a formar identidades padronizadas e obedientes às representações normativas. Os dois dias do I Encontro foram marcados pela intensidade das trocas e o interesse das pessoas participantes nas temáticas sobre as questões relacionadas com a formação das identidades e as relações dos sujeitos com os artefatos da cultura visual.

No contexto social e político, outro momento significativo de 2013 foram as ondas de protestos de rua iniciadas no mês de junho, quando uma multidão foi às ruas reivindicar uma série de temáticas importantes do contexto brasileiro. O julgamento do mensalão, instaurado em 2007, finalmente chegou ao fim e percebeu-se um realinhamento da oposição no cenário político. Fechamos o ano com a morte de Nelson Mandela. Esses acontecimentos, apesar de não estarem diretamente envolvidos com a minha pesquisa de doutorado, formaram parte daquelas experiências transversais, momentos que exigem pausas para pensar seus efeitos nas formas como percebemos o mundo.

O ano de 2014 foi um ano de isolamento e imersão. Era o último ano do doutorado e esse período foi usado para costurar as ideias centrais da tese e preparar-me para a defesa. Neste ano, lembro-me de um fato especialmente marcante, sobretudo pelo choque visual causado. Trata-se dos vídeos de decapitações cometidas pelo Estado Islâmico, cujas imagens permanecem disponíveis a qualquer pessoa com acesso à internet. A disseminação desses vídeos serviram de contraposição para pensar as sanções a determinados conteúdos na internet, um dos assuntos abordados por mim na tese. Nas redes digitais, algumas imagens, bem menos agressivas, são sumariamente censuradas, por exemplo, a nudez dos corpos ou manifestações de carinho entre pessoas do mesmo sexo; enquanto outras,

com teor violento ou agressivo, permanecem *online*, sem qualquer tipo de problema.

Em 2014, também lembro que mesmo não gostando de futebol, não deixei de sentir uma certa vergonhazinha pelo fiasco do Brasil na Copa do Mundo e o fatídico 7x1 para a Alemanha. Na época, este evento pareceu “manchar” a identidade nacional construída à base dos estereótipos do futebol, samba e carnaval. Outro impacto visual foram as imagens do cenário *dantesco* da barbárie no Complexo Penitenciário de Pedrinhas (MA), um acontecimento que me obrigou pensar na naturalização da violência nas visualidades contemporâneas.

Estando imersa em analisar nossas práticas nas redes sociais, alguns movimentos também chamaram a atenção, como a recente onda feminista formada por jovens mulheres que encontraram nas redes sociais seus principais canais de reivindicação e visibilidade. Neste ano nasceram várias campanhas contra as práticas machistas e de violência contra as mulheres, como “Não mereço ser estuprada”, no Brasil e, “HeForShe”, em vários países, deflagrando uma onda de discussões sobre as questões de gênero e a formação de vários coletivos feministas.

No dia 27 de novembro de 2014 defendi a tese “Géneros y sexualidades no heteronormativas en las redes sociales digitales” na Facultat de Belles Arts, Universitat de Barcelona²². A banca atribuiu por unanimidade a menção “com louvor”, uma distinção que recebi com muita alegria, afinal, foi um caminho longo e difícil, com desafios intensificados no decorrer dos anos. Também foi um momento especialmente marcante porque dei-me conta da minha própria transformação, resultado de um caminho de aprendizagens longo e subjetivo, no qual fui me descobrindo como pesquisadora através de meus trânsitos e mudanças de posicionamentos, algo que trouxe rupturas e novas afinidades conceituais.

Ao longo de 2014, experimentei participar de dois editais públicos de processos seletivos para professor em Universidades Federais, com resultados negativos. Essas experiências não foram motivadoras e me vi mergulhada em um mar de dúvidas em relação ao meu futuro profissional. A etapa final do processo de pós-graduação é normalmente marcada por incertezas em relação às oportunidades de acesso a uma carreira de ensino superior. A concorrência é alta e nem sempre os processos de seleção são o que esperávamos que fossem. Mas, antes mesmo de voltar definitivamente ao Brasil, em dezembro de 2014, recebi a notícia de um concurso para professor efetivo na Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás (FAV-UFG), mesma instituição na qual fiz o curso de Licenciatura em Artes Visuais. Mergulhei nos estudos e felizmente fui contemplada com a

²² A tese está disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/62126>

vaga. Em abril de 2015, passei a atuar na FAV-UFG, inaugurando uma nova fase de transição.

A fase inicial da carreira docente e algumas conexões emergentes

O ano de 2015 foi de intensas aprendizagens sobre os significados de ser professora e sobre uma cultura institucional que passei a conhecer desde dentro. No início deste ano, estive imersa em aprender a estrutura e o *modus operandi* da Instituição, rever algumas colegas professoras e conhecer outras tantas do corpo docente e administrativo. O ritmo de trabalho mostrou-se intenso e foi acompanhado de entusiasmo, descobertas e desafios, tais como: articular os conhecimentos prévios e os saberes específicos de cada disciplina; ministrar várias disciplinas simultaneamente e, conseqüentemente, aprender a locomover-me por muitas turmas com perfis e expectativas distintas.

Para Michaél Huberman (1995), o início do ciclo da carreira do professorado é marcado por desafios e descobertas que demonstram que gerir uma sala de aula pode não ser algo simples, mesmo com uma formação em Licenciatura, como é o meu caso. Perceber a distância e as limitações dos conhecimentos e dos ideais construídos em relação ao “fazer” docente representou um exercício de resiliência cotidiano. Foi uma fase de descobrimentos e de confronto com a realidade, onde “a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes” (HUBERMAN, 1995: 39) ajudaram a perceber a complexidade da carreira docente.

O ano de 2015 foi caracterizado por um estado permanente de explorações e descobertas, além de muitos estudos para administrar os conteúdos de cada disciplina. Essas condições eclodiram em processos de múltiplas adaptações e algumas experimentações relacionadas à gestão de sala de aula e as relações interpessoais. Por exemplo, sempre peço aos estudantes formarem um círculo para quebrar a rigidez das carteiras enfileiradas; dificilmente me sento à mesa destinada ao “professor”; busco decorar rapidamente o nome dos e das estudantes (ou como as pessoas preferem ser chamadas); e, na primeira semana do curso letivo, coloco em negociação os planos de aula das disciplinas e, as turmas, podem inclusive propor alterações nas formas de avaliação.

Desde o primeiro semestre, algo se tornou imediatamente incômodo: ser chamada de “professora”. Essa sensação de desconforto talvez tenha relação com os meus processos de formação, quando nas escolas reinava o autoritarismo típico do sistema de ditadura militar. Mas, também está

relacionado com minha formação no mestrado e doutorado, ambos realizados no mesmo programa de pós-graduação na Universidade de Barcelona, cujo caráter interdisciplinar de pensar a educação, as artes visuais e a cultura visual cumpriram um papel importante para questionar alguns posicionamentos que demarcam os territórios que legitimam as pessoas e os artefatos culturais, segundo padrões de valorização hierárquica.

Os objetivos do programa de pós-graduação da UB naquele período buscavam explorar as perspectivas do construcionismo social vinculadas à educação, a cultura visual e os processos de ensino de artes visuais, valorizando projetos de intervenção e de pesquisa relacionados às representações identitárias, visuais e discursivas. A proposta era analisar os deslocamentos na produção de saberes e os processos de subjetivação relacionados com a educação da cultura visual. A partir dessa perspectiva, o corpo teórico foi formado pelas contribuições dos estudos culturais, feministas e queer. Esse guarda-chuva teórico valoriza as experiências como fonte de conhecimento e o papel dos afetos e da empatia nos processos cognitivos. Também estimulam construir novas formas de pensar que não se alinham com o universal ou com a padronização das subjetividades.

Nesse sentido, o que soa estranho no tratamento ao ser chamada de professora, não é apenas a formalidade que o uso da palavra estabelece, mas a associação dela com autoridade e relações de poder. Não é uma questão de desprestígio da carreira docente. Ao contrário. O fato é que ser chamada de professora, para mim, parece estabelecer uma situação forçada de hierarquia e um respeito artificialmente construído. Assim, peço para ser chamada pelo meu nome próprio, pois, ainda hoje, o incômodo não desapareceu.

Essas ações e práticas adotadas no primeiro ano podem parecer coisas pequenas ou menos importante dentro do contexto das relações institucionais, mas, para mim, faziam, e ainda hoje fazem, muito sentido. Empiricamente, significaram a eleição pelas zonas de fronteira como lugar para habitar e construir uma identidade docente. Isso implica desenvolver práticas que abarquem tanto os conteúdos programáticos das disciplinas como os saberes conectados com a complexidade dos contextos sociais, visuais e simbólicos que, muitas vezes, ultrapassam os limites disciplinares. Desde esse lugar, a transdisciplinaridade se faz obrigatória, e as experiências dos alunos e alunas e as questões emergentes do cotidiano são situações inevitáveis nas discussões em sala de aula.

O ano de 2016 começou com uma presidenta eleita pelo voto popular e terminou com um golpe parlamentar. O acontecimento de maior importância para o Brasil em 2016 foi, sem dúvida, o golpe que retirou Dilma Rousseff da presidência do país, um projeto que começou a ser desenhado ainda em 2014. Temer, vice de Dilma e um dos mentores do golpe, foi empossado e

deu início a um governo autoritário e antidemocrático. A sessão no Congresso para decidir o impeachment foi um espetáculo à parte. Transmitida em tempo real pela TV e Internet, as imagens da atuação dos deputados rodaram o mundo e parte da população se deu conta dos néscios responsáveis em elaborar e aprovar as leis que regem nossas vidas. Essas imagens colaboraram para reforçar um prognóstico pessimista em relação ao futuro político do país.

O sistema educacional recebeu atenção privilegiada do novo Governo e, após Temer lançar o projeto de reforma do Ensino Médio, ressurgiu no país um movimento estudantil que desde o século passado se mostrava silenciado e, de certa forma, passivo, em relação às diretrizes políticas e econômicas. Várias escolas do Ensino Básico foram ocupadas e, em seguida, Universidades e Institutos Federais. A FAV foi a primeira Faculdade no estado de Goiás a aderir ao movimento e, de 23 de outubro ao dia 14 de novembro de 2016, estudantes dos seis cursos de graduação ocuparam o prédio e ficaram responsáveis pela rotina da Instituição, se empenhando em elaborar uma programação intensa de atividades, ações pedagógicas, debates e oficinas abertas à população e a comunidade universitária.

O movimento das Ocupações Estudantis foi tocante e mostrou ao Brasil a cara de parte da juventude brasileira, combativa e resistente, cujas ações colocaram em evidência o desmonte da escola pública e a precariedade das instituições. Na medida em que o movimento ia se expandindo, outras pautas igualmente importantes foram sendo incorporadas nos debates das ocupações, como as relações verticalizadas do sistema educacional, as verbas públicas destinadas à Educação, a formação dos docentes, a inércia das direções em minimizar problemas como a violência de gênero, racismo, machismo, homofobia, transfobia, entre outras pautas reivindicativas.

Após a “desocupação” do prédio da FAV, as aulas foram estendidas até janeiro de 2017, para repor as cargas horárias das disciplinas. O clima era de pessimismo e de desilusão com os rumos do país e foi preciso um esforço coletivo de docentes e discentes para encerrarmos o semestre. Naquele período, nas disciplinas que administrava, haviam várias pessoas envolvidas diretamente com a ocupação e pairava no ar uma necessidade de falar sobre o momento vivenciado. Assim, usei o movimento “Ocupa-FAV” como dispositivo pedagógico e orientei as atividades e as discussões para refletirmos sobre essa experiência e o que aprendemos com ela.

Academicamente, o ano de 2016 foi muito produtivo. Orientei projetos de Trabalho de Final de Curso; consegui cadastrar meu projeto de pesquisa na Plataforma Brasil²³; fui contemplada com dois editais de iniciação científica e,

²³ A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Fonte: <http://portal2.saude.gov.br/sisnep/Menu_Principal.cfm>

executei um projeto de extensão direcionado ao professorado do Ensino Básico da rede pública de Goiás, intitulado “Visualidade, Educação e Construções de Gênero”. A iniciativa desse projeto se deu por dois motivos: fazer uma aproximação com as escolas da rede pública para conhecer mais de perto essa realidade e, colaborar com as ações de resistência contra o movimento “Escola sem Partido”, projeto iniciado em 2015 e que diz representar pais e estudantes contrários ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas brasileiras.

Este projeto parte de premissas totalmente equivocadas cuja base argumentativa invoca professoras e professores a assumirem o papel de meros transmissores e, estudantes, assumem o papel de receptores neutros, cujas “caixas vazias” precisam ser preenchidas. A “Escola sem Partido” tem a intenção de excluir a construção do pensamento crítico entre os discentes (fragilizando fortemente a sua condição de sujeitos políticos), limitar os conteúdos curriculares e censurar temáticas como a diversidade sexual, de gênero, o racismo, o sexismo e o respeito à pluralidade religiosa. Em outras palavras, este projeto pretende silenciar e normatizar o alunado e o professorado, como se não fossem pessoas dotadas de vontades, desejos e subjetividades particulares. Tratam a escola como se fosse um mundo exterior ao próprio mundo real.

Apesar dos avanços políticos na legalização deste projeto em várias partes do país, os mentores da Escola Sem Partido não contaram com a hipótese de que parte considerável do professorado não aceitará assumir a condição não humana de se transformar em robôs em sala de aula e, o alunado, já havia demonstrado com o movimento das ocupações que não são sujeitos acrícos ou alienados políticos. O projeto Escola Sem Partido almeja implantar uma neutralidade impossível, pois a própria presença de estudantes e docentes descarta qualquer possibilidade de isenção, dado a diversidade de subjetividades e repertórios culturais convivendo em um mesmo espaço. Mesmo se for aprovado de forma ampla nas diretrizes públicas que regem a educação brasileira, o projeto não passará de letras no papel, pois a realidade sempre aparecerá dentro dos muros das instituições educativas.

Já o ano de 2017 começou com o mundo assistindo assombrado Donald Trump tomar posse da presidência dos Estados Unidos da América do Norte e, também em janeiro, morreu o sociólogo Zygmunt Bauman. Fortes indícios de que não seria um ano fácil. Em abril, um acontecimento especialmente significativo na minha trajetória docente foi entrar para o Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (FAV-UFG), algo que significou novos desafios e deslocamentos.

O segundo semestre foi especialmente complicado. A partir de julho começaram a circular imagens de ataques e agressões a artistas e

exposições de arte que resultaram em medidas de censura por parte de alguns políticos e da administração de alguns espaços expositivos. Os registros dos ataques exibiam cenas que beiravam a estupidez, provocando um mal estar grande na comunidade artística.

Em outubro, como reflexo do encerramento da exposição QueerMuseu, em Porto Alegre (RS), fui convidada pelo grupo de pesquisa Ser-tão da UFG, para participar de um debate aberto à comunidade universitária sobre os recentes ataques de pessoas que se julgam donas da mente alheia, dos corpos, dos olhos alheios. Diante de um auditório lotado, conversamos longamente sobre as possibilidades de ações em tempos de histerias, pânicos morais e discursos de ódio e o que poderíamos fazer para romper com as dinâmicas do cinismo e da irresponsabilidade política no campos das artes. As pessoas presentes discutiram sobre o movimento neoconservador e suas tentativas em reproduzir um antigo sistema de verdades baseadas na moral duvidosa e nos discursos de ódio. Também falou-se sobre as concepções mais profundas e complexas do projeto de alinhamento global da direita, um movimento que vem acompanhado de um caráter autoritário e antidemocrático.

A histeria das “pessoas do bem” diante algumas expressões artísticas não é novidade na história da humanidade e os argumentos morais sempre rondaram os sistemas de produção cultural, seja nas artes visuais, na música, no teatro, na performance ou no cinema. Tanto no Brasil quanto em outros países, os motivos para a censura ou assombro são sempre os mesmos: “atentado ao pudor, à moral e aos bons costumes”, “deseducação ou desvio das crianças”, “perdição”, “escândalo”, “pornografia”, “heresia”...

As pessoas “chocadas” com as manifestações artísticas parecem desconhecer o extenso menu sexual oferecido na internet para quem quiser ver, de qualquer idade. Ou, o turismo sexual infantil que acontece desenfreado neste país. Mas, os neoconservadores, não atacam o campo do consumo. Nem sua comercialização. Atacam o campo da arte e do pensamento crítico. Algumas expressões artísticas incomodam porque visibilizam a complexidade humana, colocam o dedo na ferida de nossas fragilidades e construções sociais, questionam os sistemas de verdades, nos fazem pensar e, justamente por isso, incomodam, pois exigem deslocamentos e muitas pessoas encontram dificuldades de ver além do que é visto, resultando em interpretações absolutamente superficiais.

No Brasil, os ataques parecem não ser tanto uma reação à arte provocativa. Os fatos transcendem as próprias iniciativas artísticas. Essa perseguição é claramente política. É sobre relações de poder, sobre o controle dos corpos e das mentes, sobre controle da normatividade. Trata-se de estratégias de silenciamento contra qualquer proposta que aborde a diversidade cultural.

A política do silenciamento é um efeito de como o sistema político e econômico vem se reorganizando no mundo, legitimando a repressão e a criminalização de qualquer prática que aponte caminhos para a reflexão crítica ou a convivência pacífica nas sociedades. No caso do Brasil, essa guinada rumo à intransigência e aos discursos de ódio foi um golpe bem tramado do legislativo, judiciário e da grande imprensa. O golpe derrotou a democracia temporariamente e, a submissão dos corpos, das identidades e dos desejos, fazem parte do pacote de intenções dessa virada rumo ao conservadorismo no mundo.

Entender essa lógica é fundamental para reorganizar a resistência. É importante reconhecer onde estamos situados e quais são nossos lugares de fala para tentar agir a partir dessa posição. Ficar indiferente ao que está acontecendo é uma maneira de impedir que as transformações aconteçam. A estratégia da indiferença conserva a instituição dentro de seus limites normativos, protegendo-a de mudanças. O direito de expressão, o direito de questionar, de pensar, o direito de não concordar, é legítimo e deve ser praticado. E, é essa a reflexão que busco construir com as alunas e alunos e colegas de trabalho. Se queremos mudar politicamente o contexto atual, o mais importante a fazer é começar a imaginar outras práticas pedagógicas, inventar novos suportes, novas metodologias, novas tecnologias sociais, novas instituições, novas formas de expor e exhibir os conteúdos e artefatos da arte e da cultura visual.

O ano de 2017 termina com o triste (e vergonhoso) episódio das manifestações contrárias à vinda da filósofa norte-americana Judith Butler no seminário “Os Fins da Democracia” realizado pelo Sesc Pompéia, no mês de novembro, em São Paulo. O enfoque da palestra não era sequer as questões de gênero, mas, os ataques a Butler, foram orquestrados para dar ênfase à expressão conceitualmente incorreta “ideologia de gênero”²⁴, usada pelos neoconservadores como um mantra para ocultar as intensões perversas dos discursos de poder que querem, de forma esclerosada, proteger e fortalecer a heteronormatividade como modelo dominante e homogeneizador, um sistema que impõe limites precisos para as muitas possibilidades de expressão de gênero. A renomada filósofa foi, inclusive, agredida e xingada no aeroporto por uma mulher aparentemente fora de seu juízo perfeito.

Os ataques levianos à Butler ofereceram ao Brasil (e ao mundo) a imagem de uma encenação surreal, tamanho o despropósito e esvaziamento crítico nas falas das pessoas concentradas no Sesc Pompéia. Não vou nem comentar os vídeos e fotos que circularam na internet de pessoas empunhando faixas

²⁴ Para saber mais da inconsistência e intenções de uso do termo sugiro a leitura do artigo “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo, de Richard Miskolci e Maximiliano Campana. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922017000300725&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>

e cartazes aos gritos de "queimem a bruxa". Posteriormente, em resposta aos ataques de ódio sofridos no Brasil, Judith Butler escreveu:

Quando violência e ódio se tornam instrumentos da política e da moral religiosa, então a democracia é ameaçada por aqueles que pretendem rasgar o tecido social, punir as diferenças e sabotar os vínculos sociais necessários para sustentar nossa convivência aqui na Terra.

Eu vou me lembrar do Brasil por todas as pessoas generosas e atenciosas, religiosas ou não, que agiram para bloquear os ataques e barrar o ódio. São elas que parecem saber que o "fim" da democracia é manter acesa a esperança por uma vida comum não violenta e o compromisso com a igualdade e a liberdade, um sistema no qual a intolerância não se transforma em simples tolerância, mas é superada pela afirmação corajosa de nossas diferenças.

Então todos começaremos a viver, a respirar e a nos mover com mais facilidade e alegria - é esse o objetivo maior da corajosa luta democrática que tenho orgulho de integrar: nos tornarmos livres, sermos tratados como iguais e vivermos juntos sem violência.²⁵

A experiência reflexiva do “ser docente”

Nesses poucos anos de experiências como professora universitária, meu percurso profissional vem sendo caracterizado por experimentações, desafios, alguns erros e poucas certezas. Para mim, a maior aprendizagem deste período foi reconhecer que a fronteira é uma experiência determinante para habitar os espaços acadêmicos. Isso significa atuar na transversalidade das possibilidades e sentir um certo gosto pela colisão e pelos confrontos. Como argumentei no início deste artigo, este não é um espaço confortável para estar. Por outro lado, oferece oportunidades importantes que colaboram para o amadurecimento como professora e pesquisadora.

Ao longo desse período, o principal exercício foi de adaptação e de socialização com o contexto institucional. Isso incluiu construir laços de afetos com colegas de trabalho, estudantes e pessoas do corpo técnico-administrativo da Faculdade. Nessa exploração de território também descobri egos dilatados, pequenos privilégios direcionados e parcelas de poder intocáveis. Do meu lado, procurei estar com as janelas abertas para a colaboração e o bom convívio. Também descobri que manter o equilíbrio entre as dimensões pessoais e profissionais podem garantir processos emocionalmente mais saudáveis sobre essas experiências.

²⁵ A carta completa foi publicada pelo jornal Folha de São Paulo em Folha de São Paulo, em 19 de novembro de 2017 e pode ser acessada neste link: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml>

Ao refletir sobre esse período e as razões que me levaram a tomar algumas decisões, percebi um certo esforço na direção de romper a lógica hierárquica das relações institucionais, estreitar laços interpessoais e incentivar os intercâmbios e as discussões em sala de aula. Entretanto, embora as intenções fossem boas, nem sempre tive êxito em promover diálogos críticos e verdadeiramente dialógicos. Nem sempre foi possível construir significados das múltiplas relações que surgem a partir das falas e comentários dos e das estudantes e, tampouco, evitar alguns efeitos indesejados nas dinâmicas das fronteiras das relações interpessoais.

Concretamente, o empenho em trabalhar desde zonas fronteiriças e manter relações horizontalizadas com os e as estudantes, em alguns momentos, causaram alguns inconvenientes, pois, não é simples definir a linha tênue que nos separa em nossos papéis e funções sociais em sala de aula, bem como ser assertiva com as expectativas de cada um sobre os significados de suas formações na graduação.

A crença em práticas pedagógicas horizontalizadas, em que estudantes falam abertamente sobre suas inquietações e posições no mundo, se contrapõe às práticas tradicionais de ensino, em que o rigor normativo impõe a homogeneização do corpo discente. Na realidade, em um contexto mais amplo, dificilmente encontraremos entre nós alguém que saiu impune do controle dos corpos e das subjetividades nos sistemas educacionais. Como possuo uma identidade de gênero dissidente, experimentei e vivenciei muitas histórias de silenciamentos, violências e indiferenças, daí o ensejo de incentivar discussões transversais sobre qualquer tema que os e as alunas considerem relevantes e significativos para suas vidas.

Também constatei a importância dos processos para a elaboração das disciplinas e o sentido de estudar, planejar e organizar as aulas para que aconteça a construção coletiva de conhecimento. Nesse planejamento, sempre quando possível, fiz intersecções e cruzamentos com os temas emergentes de nossos contextos, ou assuntos que os e as estudantes interessavam dialogar. Assim, outro aspecto que julgo relevante na construção de minha identidade docente é a atuação a partir de uma perspectiva epistemológica transdisciplinar.

Durante esses anos, provavelmente, minha maior dificuldade foi com os processos de avaliações. Mensurar e definir objetivamente os critérios de avaliação e receber atividades de pessoas com níveis diferentes de aprendizagens e culturas, ainda hoje é uma tarefa complexa e delicada, pois, mais do que atividades planejadas, o que vejo diante de mim são pessoas com níveis distintos de interesses, origens, sonhos e expectativas, esforços e dificuldades individuais.

Ao longo do tempo, tornou-se evidente que um grupo nunca era igual ao outro e era essencial aprender rapidamente as particularidades de cada

turma. Por exemplo, a Turma do primeiro semestre de 2015 possuía expectativas diferentes do ensino da arte se comparado à Turma de 2017, quando entraram para a Universidade muitas pessoas que haviam participado do movimento de ocupação das escolas públicas do Ensino Médio.

A perspectiva da cultura visual é meu alicerce para a elaboração dos conteúdos programáticos, também usada para “politizar” o ensino de arte e as questões que formam parte das inquietações, afetos e identificações dos e das estudantes. Atuar desde essa perspectiva significa valorizar a pluralidades das representações visuais e incentivar as pessoas a “olhar mais” para as visualidades, pois elas são mediadoras nos processos de como construímos conhecimentos sobre o desenvolvimento da humanidade, bem como nossas próprias identidades e as percepções que formamos sobre os outros e os contextos socioculturais.

Quando digo “olhar mais”, não me refiro somente a diversificar as possibilidades de ver, ou ver diferente, ou simplesmente ampliar o conjunto dos repertórios visuais levados às salas de aula, mas, questionar as próprias possibilidades de ver e problematizar porque vemos dessa ou daquela forma. Em outras palavras, se trata de interferir, desorganizar, desequilibrar as maneiras como aprendemos a ver e interpretar o mundo por meio das visualidades, para romper com as estruturas lógicas dos discursos que influenciam os processos de subjetivação na construção dos corpos e das representações sociais.

Nesse sentido, é importante colocar em destaque as relações de poder infiltradas nas imagens. Identificar os códigos da cultura visual ajuda na compreensão de como os valores morais e a elaboração de sentido sobre o que vemos muda de acordo com os espaços discursivos e como esses elementos estão, inexoravelmente, condicionados pelas exigências sociais e políticas de cada contexto histórico. Portanto, questionar os artefatos culturais é essencial para entender como as visualidades promovem uma compreensão muitas vezes fictícia sobre as representações de raça, sexualidade, gênero, classes sociais, habilidades específicas, afinidades ideológicas, entre outras características das estruturas sociais.

Durante as disciplinas, em muitas oportunidades, elaborei estratégias que incentivaram os e as estudantes explorar os significados dos produtos culturais a partir do viés discursivo e performativo, ou seja, examinar as origens dos discursos de normalização e padronização, bem como os estereótipos sociais e as relações que estabelecem os critérios sobre o que foi planejado para ser visto e percebido. Essas atividades normalmente revelam interpretações plurais que expõem os significados culturalmente aprendidos de cada um e desencadeiam discussões com potencial de ampliar a compreensão do que está sendo discutido por meio de diferentes

pontos de vista. Esses processos deixam visíveis as formas como os discursos determinam as diferenças e acabam por produzir, também, os preconceitos e os estereótipos. Portanto, um dos objetivos dessas atividades é perturbar e confrontar a manipulação dos “supermercados das identidades midiáticas” e seu poder em produzir realidades.

Outras estratégias pedagógicas usadas por mim incluem trabalhar a partir das próprias referências das e dos estudantes, encorajando-os a compartilhar suas histórias de vida, experiências significativas, participar de projetos comunitários e valorizar as visualidades excluídas das prerrogativas hegemônicas ou dos discursos midiáticos. Também é comum interrogar quais seriados estão vendo no momento, filmes, o que assistem na TV, quais jogos eletrônicos mais gostam, quais músicas fazem parte de seus repertórios, quais memes os fizeram rir ou quais imagens ou notícias tiveram a capacidade de atrair seus olhares. Com essas ações, minha intenção é manter-me atualizada sobre os referentes audiovisuais da vida cotidiana do alunado.

Nas disciplinas que envolvem processos de pesquisas, sugiro aos grupos pensarem nas políticas do “ver” e elaborarem projetos que desorganizem as condições de possibilidades do olhar (heteronormativo, elitista, branco, patriarcal). A finalidade é promover questionamentos sobre as narrativas hegemônicas e criar possibilidades de inventar novas subjetividades políticas. Muitas dessas atividades investigativas resultaram em projetos potentes e, em alguns casos, direcionaram estudantes a definirem suas temáticas de projetos de final de curso.

Notas finais

Minha narrativa vai chegando ao final. Melhor dizendo, chega ao aqui, neste lugar e agora, neste tempo. Passei por diferentes experiências e cada uma delas me marcou de forma peculiar. Talvez, uma das principais aprendizagens desses últimos anos foi descobrir que não “governo” as práticas elaboradas e, os saberes científicos, não dão suporte diante situações inusitadas ou imprevisíveis. Apesar do cuidado na elaboração dos planos de ensino, quando em curso, o que foi planejado parece adquirir vida própria e, em muitas ocasiões, a capacidade de dialogar e promover atitudes reflexivas foi muito mais importante do que os repertórios teóricos acumulados ao longo do tempo. Assim, foi simultaneamente assustador e excitante descobrir que o desenrolar da programação dos planos de ensino é contingente, imprevisível e incerta e, depois de lançada, requer muito de intuição e improviso. Sobre esse aspecto, Bárcena diz:

Como outros profissionais, os educadores estão enredados em conflitos de valores, metas, propósitos e interesses, e percebem, cada vez mais, que o saber especializado, adquirido em sua formação, não os ajuda a dar sentido aos processos nos quais intervêm, ao enfrentarem situações que têm que ser lidas, decifradas e interpretadas, em suma 'significadas', não sabem experimentá-las, porque solicitam sempre o como fazer, no sentido técnico -produtivo. (2005: 58)

Isso não significa que as aprendizagens teóricas acumuladas através dos anos não sejam úteis nos momentos das perguntas imprevisíveis e das provocações inusitadas por parte dos e das discentes. O que quero dizer é que não são os únicos elementos usados nas situações cotidianas dos processos de ensino e aprendizagem. Isso provavelmente acontece porque os conhecimentos teóricos não são suficientes para suprir todos os aspectos subjetivos reivindicados nas situações onde os ruídos das fronteiras se fazem presentes. Muitas vezes, esses momentos requerem, inclusive, abandonar algumas certezas teóricas para permitir entrar alguma luz e aprender diante o inusitado.

Para encerrar, gostaria dizer que mesmo sendo complexo habitar as fronteiras, tenho a ilusão de estar colaborando para criar salas de aula onde caibam muitos mundos e onde seja possível criar novas “formas de relação e busca em que cada um dos envolvidos se sente livre para expressar-se nela com base na singularidade do que é” (BÁRCENA, 2005: 221). Atuar desde este lugar pode não ser uma tarefa fácil, mas é extremamente gratificante.

Importante neste exercício reflexivo foi entender e aceitar que minhas experimentações e vivências como professora universitária comportaram muitas expectativas e foram pautadas por erros e acertos. A cada semestre me vejo fazendo ajustes, tanto na forma de apresentar os conteúdos como na relação com os e as estudantes. O fato é que essas experiências em sala de aula têm, pouco a pouco, contribuído para a construção de minha identidade docente, embora saiba estarmos em permanente processo de construção de nós mesmos.

Referências

- ANZALDÚA, Gloria, **Borderlands/La frontera. The new mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.
- BÁRCENA, Fernando. **La experiencia reflexiva en educación**. Barcelona: Paidós, 2005.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade. O uso dos prazeres**. Trad. de Maria Thereza da C. Albuquerque. 8. edição. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1998.
- HUBERMAN, Michaél. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, São Paulo, jan./abr. 2002, p. 20-28.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editoras UFMG, 2003.



O GERENCIAMENTO DA INCERTEZA: ARTE E TRABALHO

Felipe Bernardes Caldas²⁶

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O fato é que a realidade produz sempre em nós uma impressão
muito diferente daquilo que se ouviu dizer.
(Dostoiévski, *Memórias da Casa dos Mortos*)

O mercado de compra e venda de arte internacional e suas grandes somas, as megaexposições institucionais, as feiras, um circuito global de bienais voltadas à arte contemporânea, os artistas e curadores nômades, empreendedores e autoempreendedores com ampla visibilidade que circulam pelos continentes, além de toda uma gama de publicações que visam divulgar e fomentar o conhecimento em artes visuais, nomes que os estudantes das graduações em artes visuais neste país aprendem a conhecerem e reconhecerem como o que haveria de melhor na produção e reflexão contemporânea, além de histórica. A partir desta perspectiva muitos sonham, desejam, ambicionam, fazer parte deste circuito, participarem de uma Bienal de Veneza, Documenta de Kassel, Bienal de São Paulo, ter seus trabalhos no acervo da TATE, do MoMA de Nova Iorque e mesmo em nível nacional, na Pinacoteca de São Paulo, assim como, em alguma outra dita “respeitável” instituição cultural pública ou privada deste país, e ser representado por uma reconhecida galeria de arte, uma que possa alavancar suas carreiras em nível internacional de preferência. Assim, a participação neste circuito representaria índices de “sucesso” profissional. O que se fala muito pouco nas graduações é que a lógica que o sistema de artes trabalha, assim como, o mercado é a da *raridade*. O processo de valoração institucional e mercadológico está embasado na *raridade*, e é esta mesma *raridade* que o sustenta. Ou seja, esta lógica é excludente e hierárquica por natureza. O que também não se fala é que *visibilidade* e *reconhecimento* por si só não garantem sustento, renda, formas de remuneração aos profissionais do campo. Boa parte dos estudantes e jovens artistas sonham em circular por

²⁶ Felipe Caldas – Porto Alegre, 1986. Artista, professor, pesquisador. Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (PPGAV-UFRGS). Mestre em Artes Visuais com ênfase em História, Teoria e Crítica de Arte. Licenciado e bacharel em artes visuais pelo Instituto de Artes da UFRGS. No campo acadêmico suas pesquisas estão voltadas aos mercados das artes visuais.

um circuito de ampla visibilidade, ter seus trabalhos em coleções importantes, serem “reconhecidos”. Todavia, por que um artista, ou mesmo outro agente, curador, pesquisador, professor universitário, projetaria seus desejos em direção semelhante? Por que a necessidade por *reconhecimento*? E este *reconhecimento* serviria para quê?

Nestes dez anos pesquisando os mercados de artes visuais no Brasil²⁷, tive a oportunidade de conhecer “grandes” nomes do cenário nacional, até entrevistei alguns, entre uma gama variada de agentes, diversos destes, de curadores e artistas comentaram a dificuldade de exercer a atividade artística, alguns nomes amplamente reconhecidos entre nós, reclamaram da situação financeira que estavam sujeitos, ou da necessidade de buscar outras formas de renda, a precariedade das condições de trabalho, ao mesmo tempo, em que vi alguns de meus colegas alçarem a um circuito de ampla visibilidade nacional, enquanto, muitos outros verem seus sonhos e desejos ruírem sob seus pés, não que lhe tivessem faltado esforço, dedicação, empenho, mas faltou-lhes principalmente *tempo*. Algumas pessoas devido à crença na *raridade* poderão vir a pensar que eles não tinham “talento”, não eram “artistas”, ou “pesquisadores”, e assim culpar cada um pelos seus “fracassos”, desistências e ovacionar, apontar, nomear os “vencedores”, postura típica do conservadorismo nacional embasado na chamada meritocracia. Aprendemos a compreender o mundo deste jeito, do ingresso no vestibular, passando pelos livros de história da arte e seus heróis que fetichizam o indivíduo, sem contar, a cena contemporânea com suas revistas, os sites, a informação com circulação global que destacam os novos “heróis”, os “vencedores”, os ditos “grandes” artistas ou em ascensão, também chamados de “artistas emergentes”. O que poucos falam, é do restante, a maioria de nós, daqueles que faltam *tempo*, e somos nós vistos como “massa”, estamos na invisibilidade, compomos um público que espreita, que consome, mas que geralmente esta na solidão de seus locais de trabalho, nas sombras da sala de aula, na fila de entrada da instituição cultural, atuando na precariedade, ou exercendo outra atividade. Mesmo assim, buscando a oportunidade necessária, sonhando com aquilo que nos foi vendido como objetivo profissional, e mesmo para alguns, como objetivo de vida.

Em um mundo com praticas artísticas múltiplas e entendimentos diversos, parece, às vezes que todos miramos o mesmo objetivo – visibilidade/reconhecimento. Por quê? E por que mesmo conscientes da lógica da *raridade*, descrentes das fantasias de outrora ou da juventude, o

²⁷ A reflexão aqui construída tem como perspectiva o Brasil e as relações de trabalho desenvolvidas neste território, no entanto, não cito dados referentes a este campo especificamente. Mas é a partir da perspectiva local, nacional, e as angústias, problemas, encantamentos e desencantamentos compartilhados por diversos agentes observados de maneira empírica e vivenciados pelo próprio pesquisador que encaminham a discussão aqui proposta.

buscamos, e mesmo defendemos seus pressupostos que muitas vezes excluem nós próprios? Que perversidade seria esta?

1. Para Richard Senett (1999) a nova fase capitalista²⁸, embasada na flexibilidade, no trânsito, na mobilidade, na comunicação, nos aspectos imateriais, alterou gradativamente as relações de trabalho e consequentemente as de vida. Principalmente, modificando nossa percepção e interação com o *tempo*. Se na imobilidade industrial nos sentíamos presos ao seu sistema produtivo, repetitivo, na separação rígida entre trabalho e lazer, entre tempo de trabalho e tempo livre, isto passou a se alterar desde os anos 1960 para cá. No entanto, esta estrutura rígida, lenta, e mesmo às vezes imóvel nos garantia a possibilidade de projetar nosso tempo à longo prazo, nossas carreiras profissionais, nossos objetivos materiais, nossa vida e suas fases, enquanto o capitalismo da era pós-industrial, chamado de tardio, flexível, cognitivo entre outros nomes retiraria de nós esta possibilidade e se apropriaria de tudo que em outrora nos qualificava enquanto indivíduos, agora nos tornaria mais produtivos, assim, funde e confunde o tempo de trabalho e de lazer, tanto na flexibilidade de horários quanto através das novas tecnologias que nos fazem trabalhar o tempo todo. Gradativamente se flexibilizam as leis trabalhistas, e tornamos pessoas jurídicas, passamos de prestadores de serviços a empreendedores, profissionais liberais, em que a cada dia estamos atrás de um novo trabalho e assim por diante, estes aspectos seriam responsáveis por impedir ou dificultar que possamos projetar o futuro, retirariam de nós o *tempo* e nos colocariam em um mar de incerteza, ao mesmo tempo que toda a responsabilidade dos “fracassos” recai sobre o indivíduo, e não na conjuntura econômica/política que estamos sujeitos. Assim, somos jogados à própria sorte neste mar de incertezas em uma situação em que se faz necessário encontrar referências, rotas e pontos de ancoragem, mesmo que instáveis, mecanismos de gerenciamento de risco de uma deriva completa e sem rumo que nos levaria à morte, por mais poético que possa ser, estar a deriva, em um mundo pragmático pode ser traumático, principalmente quando não se possui um porto seguro para a volta ou maneiras de subexistência. Assim o desejo e ato de navegar são modos de gerenciar a incerteza em um mundo líquido, solúvel, e em constante conflito, no qual, o navegar, torna-se uma necessidade de sobrevivência.

²⁸ Muitos são os nomes atribuídos a esta nova fase capitalista, de capitalismo tardio com Theodor Adorno, com ênfase após a II Guerra Mundial, Sociedade pós-industrial, de Daniel Bell no fim dos anos 1950 a partir do aumento do setor de serviços na economia estadunidense, e como um de seus principais entusiastas Domenico de Masi, entre muitos outros; capitalismo transestético com Gilles Lipovetsky, Capitalismo cognitivo, e assim por diante. Independente das discussões de cada linha teórica e de cada formulação, é possível identificar alguns elementos de consenso entre os diferentes autores, trata-se de uma mudança na forma produtiva industrial, para outra, centrada na informação, no conhecimento, na capacidade comunicativa, na criação, na flexibilidade, nos trânsitos, na imaterialidade. Por sua vez, Richard Sennet chamará de capitalismo flexível.

Muitos são os mecanismos de navegação em um mar de incertezas que visam gerenciar os riscos de uma vida. Entretanto, escutamos muitas vezes que: viver é estar em risco, por outro lado, nós temos hoje um sistema econômico que exacerba, provoca, gera o risco de forma intencional no mundo do trabalho e produtivo para auferir maiores lucros e principalmente a dependência do trabalhador via a ilusão de uma maior liberdade²⁹. Deste modo gerenciamento da incerteza são os mecanismos necessários para navegar, ao mesmo tempo, são os instrumentos de uma lógica de dominação e dependência. Gerenciar a incerteza é sobreviver, mas para sobreviver é necessário se submeter, se subordinar, fazer o que é esperado, incentivado que se faça, pois o contrário pode significar o naufrágio. Muitos são os mecanismos de gerenciamento de risco para os profissionais da arte, que passa pela origem de classe (familiar), o acesso à informação e formação, a necessidade de circular, ou seja, de navegar, acesso, acúmulo e interação de capitais, a profissionalização, e principalmente a necessidade de *visibilidade e reconhecimento*, estes aspectos visam diminuir os riscos e estabilizar a navegação.

Não tem como falar de *visibilidade e reconhecimento*, sem considerar a necessidade de circulação no mundo contemporâneo, que por sua vez, depende dos acúmulos de capitais, e que em muitos casos dependem de uma origem familiar, uma origem de classe, pois esta origem é que garante *tempo* para a aquisição e ampliação de novos capitais, necessários para alçar a *visibilidade e reconhecimento*. Em outras palavras, um jovem estudante que desde a graduação tem de buscar formas de renda para sua subexistência tende a ter menos *tempo* para estudar e permanecer estudando, ou buscando oportunidades profissionais, do que um colega cuja família lhe pode gerar a dedicação exclusiva aos estudos e sua continuidade na graduação à pós-graduação, assim estes tendem a permanecer no campo artístico por mais tempo, deste modo, auferir maiores lucros econômicos e simbólicos em função desta permanência. A estrutura financeira familiar pode gerar um maior ou menor *tempo* para formação e para circulação inicial de um agente. É essencial na manutenção da vida de diversos profissionais atuantes e inclusive com reconhecimento, pois sem esta origem material não conseguiriam manter seus padrões de vida, ou ainda, se dedicarem integralmente a atividade artística independente da oscilação de remuneração.³⁰ Tão importante quanto isto é o *habitus* de

²⁹ O exemplo pragmático disto é a chamada flexibilização do trabalho e da legislação que protegeria o trabalhador. O trabalho intermitente, e o afrouxamento das regras trabalhistas, o acordo entre partes, trabalhador com os empresários em detrimento à legislação. Aspecto proposto pela reforma trabalhista de 2016 por Michel Temer no Brasil. Assim percebemos a necessidade da desregulação total das relações de trabalho, gerando maior incerteza e logo dependência dos trabalhadores, entre tantas outras consequências que precarizam principalmente os mais pobres. No entanto, isto é vendido como uma relação mais justa, e que aumentaria a “liberdade” do trabalhador.

³⁰ Neste sentido é interessante observar os dados levantados durante minha dissertação de

classe, essencial na construção de redes de relação e de acessos, por isto que o *habitus* é apontado como capital por Bourdieu. Este se manifesta na linguagem verbal e corporal, nos hábitos de consumo, nos acessos materiais e informativos, assim como, lugares e pessoas. Todavia, isto não é um índice determinista, porém, plenamente observável.

A necessidade de navegar e buscar meios de gerenciar as incertezas que estamos sujeitos faz com que mais ou menos conscientes tornamo-nos autoempreendedores. Não cabe aqui tratar de todos os mecanismos de gerenciamento da incerteza, que são essenciais para compreendermos o estatuto do artista na contemporaneidade e mesmo suas relações de trabalho. Devido a intencionalidade deste texto, me cabe apenas problematizar sobre a necessidade de *visibilidade* e *reconhecimento* como mecanismos de gerenciamento da incerteza.

2. *Visibilidade* significa tornar-se visível, ser percebido, ser visto. Enquanto *reconhecimento* depende de uma relação entre ser visto e associado à algo. *Reconhecimento* pressupõem a identificação de determinado conteúdo sobre o que se apresenta visível, assim, vai além da mera aparência proporcionada pela visibilidade. No entanto, não existe *reconhecimento* sem *visibilidade*, e nem todo *reconhecimento* é necessariamente positivo. O *reconhecimento* que aqui tratamos está associado à partilha e compartilhamento de determinados valores e juízos sobre o conteúdo daquilo que se torna visível, e que tende a ser de caráter positivo. Enquanto, outro termo muito utilizado para designar os artistas: *consagração* implica em consenso positivo entre diversas e mesmo opostas partes sobre o conteúdo daquilo que se torna visível.

Os artistas desde a ascensão das artes à condição de artes liberais durante o renascimento italiano almejavam a *fama*, e trabalhariam a princípio em busca do *reconhecimento* de suas virtudes. Pois ela seria o principal mecanismo de manutenção do artista. Segundo Martin Warnke (2001)

Por mais que o artista da corte pudesse obter êxito e prestígio como membro da família da corte, em última análise o que lhe assegurava essa posição era apenas sua “fama”, que ele tinha de estar sempre cultivando. A irradiação das mercês do soberano podia trazer o artista para a luz, mas raramente podia mantê-lo aquecido. (WARNKE, 2001: 182)

mestrado a partir de uma enquete com mais de 70 agentes atuantes em 2012 na cidade de Porto Alegre, o índice de dedicação exclusiva as atividades artísticas é superior aqueles que obtém algum retorno econômico, e mesmo os que detém retorno financeiro, afirmaram ser insuficientes à manutenção da vida. Então, qual a origem das condições materiais para que estes agentes se dediquem a atividade artística? A família. Maiores informações ver: CALDAS, Felipe Bernardes. *O Campo Enquanto Mercado: um estudo sobre o cenário mercadológico de Porto Alegre (1990 – 2012)*. Porto Alegre, 2013. Dissertação de mestrado, PPGAV-UFRGS.

Giorgio Vasari, quando comenta a obra de frei Filippo Lippi em *Vida dos Artistas* (1550), este faz um apontamento importante a nossa reflexão.

Porque está claro que todos os que se aplicam à virtude nascem (tal como os outros) nus e abjetos, e que aprendem com muito suor e trabalho; mas, quando suas virtudes se tornam conhecidas, em brevíssimo tempo eles granjeiam honrosa nomeada e riquezas quase excessivas, que eu, julgo nada serem em comparação com a fama e o respeito dos homens, que por nenhuma outra razão lhes é devida senão por serem sabidamente virtuosos e por estarem ornados e repletos das altas ciências ou artes que a pouco o céu prodigaliza. É tão grande a força da virtude, que extrai favores e cortesias daqueles que nunca os conheceram e que os virtuosos nunca virão. (VASARI, 2011: 302)

Desde a ascensão da pintura, escultura e arquitetura a categoria de artes liberais, como atividades ligadas ao exercício da virtude, teremos uma separação e uma hierarquização na divisão do trabalho dos “artistas” dos demais artesões e profissionais. Os artistas não trabalhariam, mas exerceriam suas virtudes, e tais virtudes não poderiam ser mensuradas em moeda, a arte não poderia ser paga, mas deveria ser patrocinada. Desde então, os artistas não trabalhariam por valores materiais, mas pela glória de seus soberanos, empregadores e clientes, assim como, para si próprios, por *reconhecimento*, *fama*, capazes de “extrai favores e cortesias daqueles que nunca os conheceram e que os virtuosos nunca virão.” nas palavras de Vasari. A *fama*, o *reconhecimento*, e a *visibilidade* desde então, tornaram-se um dos principais critérios de valor simbólico paradoxalmente meio de angariar retorno econômico.

BAXANDALL (1991) aponta que nos contratos durante o renascimento italiano, as relações de valor entre material e a “mão do pintor”, em outros termos, suas habilidades, sofrem uma mudança entre 1410, para 1490. Se nos início do século o valor substancial de uma obra encontrava-se nos materiais empregados, como a utilização do ouro e do azul ultramarino, no fim do século isto era equilibrado ou mesmo ultrapassado pela capacidade técnica e os conhecimentos dos artistas. Ou seja, isto influía no processo de precificação da obra. *Em outras palavras, a partir do exposto, eu diria que a virtude individual e inalienável do artista, interligada, com sua “fama”, que eu chamaria de visibilidade alinhada ao reconhecimento dentro daquela sociedade tornava-se índice indispensável no processo de precificação de uma obra. Fazer com um mestre desconhecido custaria “x”, fazer com um famoso, custaria muitas vezes o “x”.* Assim, BAXANDALL descreve o processo da alteração de valor e precificação e como os conhecimentos técnicos e mesmo poderíamos dizer a “fama” alinhada ao descrito por WARNKE (2001) sobrepujaram gradativamente o emprego de materiais caros e a própria materialidade da obra. O autor escreve: “Parece que o

cliente no século XV quis marcar cada vez mais sua opulência tornando-se um visível comprador de habilidade.“ (BAXANDALL, 1991: 31).

Do renascimento para cá, muito se alterou do estatuto do artista, de alguém empregado para no século XIX tornar-se alguém que oferece seu produto da virtude a uma clientela burguesa por intermédio de um mercado moderno, alterando significativamente suas relações de trabalho, passando pela construção do artista como exemplo de *trabalhador livre*, assim um contramodelo ao *trabalho alienado* e ao capitalismo, no XIX e no XX ascendeu à figura de alguém crítico da sociedade e seus valores, todavia, o *reconhecimento* continuou a ser um desejo, uma ambição, e mais, um meio de sustento material, e um índice de valor.

A atual conjuntura faz com que a *visibilidade* seja buscada antes mesmo da construção de um trabalho sólido, de uma obra artística ou intelectual, pois ela é índice indispensável ao *reconhecimento*, que por sua vez, é o principal meio de gerenciar a incerteza de um mundo flutuante e angariar *tempo*. Tal contexto faz com que sejamos autoempreendedores, pois necessitamos de modo consciente empreender nosso principal bem e meio, nós próprios.

3. Em um mundo inundado pelas tecnologias digitais e as redes sociais, cada um de nós tornou-se editor de si, produtor de uma imagem de si, de sua própria imagem pública, que não esta mais restrita a roupa que vestimos nas ocasiões sociais que frequentamos, do trabalho às festas, mas agora uma aparência pública que se constrói em imagens, sentimentos compartilhados, frases, lugares visitados, e como diz Boris Groys (2014), esta visibilidade muitas vezes não tem como objetivo revelar, mas o contrário, ocultar. Certamente somos mais bonitos e felizes, também inteligentes e vitoriosos nas redes e em nossos currículos que em nossas salas, em nossos ambientes de trabalho e familiares. A visibilidade proporcionada pelas novas tecnologias da informação de alguma maneira torna momentaneamente real a declaração de Andy Warhol que cada homem seria famoso por ao menos 15 min.

Esta construção identitária imagética de si que visa uma imagem pública, não está só no perfil de determinadas redes sociais, está igualmente nos currículos dos artistas, e pesquisadores, está em seus sites, blogs pessoais, está no cerne da própria lógica acadêmica, e do circuito artístico na atualidade. Não importa que o evento tenha sido um “fracasso”, que os palestrantes uma vergonha, que a exposição tenha sido frágil, mas como este foi vinculado, como este repercutiu para aqueles que não estavam lá. Os currículos da grande maioria dos profissionais é um verdadeiro espetáculo, a exposição que ninguém viu, o texto que ninguém leu, o prêmio que ninguém sabe que existe, tornam-se o suprasumo do conhecimento e reconhecimento, assim como, aqueles prêmios que todos conhecem, mas que significam o quê mesmo? No entanto, aparecem como marcos na

história da arte brasileira. Ficamos impressionados com estes currículos, com estes eventos, com as publicações, e pensamos que grandes pesquisadores ou artistas seriam estes e assim por diante, até que tornamos seus alunos ou assistimos algumas de suas palestras, ou vamos ver suas exposições, e pensamos: “que porcaria”, mas talvez naquele dia ele não estivesse inspirado, no entanto, isto se repete ao longo de anos, por outro lado, a cada dia esta figura brilha mais, torna-se diretor de entidades de classe, é apontado por seus colegas como referência. E certo dia, você descobre via a leitura de seus textos que este se autoplagia a mais de vinte anos quando escreveu sua tese de doutorado, faz um verdadeiro copia e cola. Uma imagem pública construída na articulação com seus pares e com intenções próprias que não correspondem com sua produção intelectual e artística, todavia, com alta visibilidade ao menos em nosso meio.

Não é por mau-caratismo que tal fato ocorre na maioria das vezes, uma ênfase em um marketing pessoal em detrimento a própria produção intelectual/artística, pois a produção principal tornou-se a de si próprio, tanto de pesquisadores quanto de artistas, mas somos gradativamente levados a isto, eles foram levados a isto, por necessidade, obrigação, e desejos. Somos diariamente doutrinados a não aceitar nossa mediocridade, a não reconhecer nossos limites, temos de ser “grandes” artistas, pesquisadores excelentes, teóricos originais, e com muita produção quantitativa, associando isto à visibilidade externa de nossas ações. Ou seja, o índice de “sucesso” não é a satisfação pessoal, a profundidade da pesquisa poética, teórica ou a realização de um trabalho socialmente relevante em uma microesfera, mas a amplidão exterior de *visibilidade* e *reconhecimento* proporcionada. Aspecto que leva grande parte dos profissionais do campo das artes em algum momento de suas vidas, à depressão, à desilusão, à uma tristeza, um descontentamento, e mesmo aqueles que contam com *visibilidade* e *reconhecimento* nacionais, mas desacompanhados de retorno financeiro, acabam por sofrer o mesmo.

4. Quando eu tinha por volta dos 14 anos de idade e falava para minha mãe que eu queria ser artista, esta me perguntava se eu tinha certeza disto. Quando eu quis fazer um curso de desenho e frequentar o Atelier Livre da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, esta me perguntou se eu não preferiria um curso de línguas. Jamais me disse – não faça – quando me perguntava sobre minha certeza em relação às escolhas não fazia em tom de reprovação, mas de apreensão com o meu futuro.

- Tens certeza disto? Eu respondia de modo firme: tenho. Então ela me dizia:

- Faça.

Com o passar dos anos, já na pós-graduação eu voltei a fazer esta mesma pergunta – voltando-me a questão:

- Tens certeza Felipe que queres ainda produzir e refletir sobre as artes visuais? A firmeza da resposta de um garoto de 14 anos já não mais existe. Então, por que eu continuo a produzir, frente a toda insegurança material de uma atuação profissional no campo das artes visuais?

Eu produzo hoje, não pela certeza de que sou um artista, ou um pesquisador, e que quero fazer isto por toda minha vida, mas justamente por não ter certeza, faço hoje, porque amanhã talvez eu não faça mais, por vontade ou por necessidade de fazer outra coisa.

Esta sensação, este sentimento certamente compartilhado por muitos colegas é o cerne, de um modo produtivo que gera a incerteza, e a instabilidade propositalmente, que encurta nossos tempos, e que é responsável por uma produção continua, assim como, por um aumento de produtividade, pois é necessário fazer hoje, porque talvez não exista o amanhã. É imprescindível tornar-se o mais rápido possível reconhecido, visível. O mais rápido possível entrar na pós-graduação, e passar posteriormente num concurso, ou trabalhar com os curadores reconhecidos e ser representado pela galeria X, Y, Z. É necessário adquirir *visibilidade* em um curto espaço de tempo, justamente e paradoxalmente para termos mais *tempo*, principalmente para aqueles que não possuem uma origem de classe privilegiada. Assim, acirra-se a competitividade entre nós, e passamos a jogar e utilizar todos os nossos instrumentos, capitais, para angariar as posições desejadas, e deste modo, garantirmos um maior período de *tempo* a nós mesmos.

Buscar *visibilidade* e *reconhecimento* nada mais é, nestas circunstâncias, que vislumbrar a continuidade produtiva, a possibilidade de realização de uma “obra”, buscar *tempo* para uma vida e além de nossas próprias vidas materiais. E por isto, que assim mesmo, distantes dos grandes centros artísticos e mesmo do circuito de visibilidade nacional, sabedores das ilusões que estes fomentam, mesmo assim, o buscamos, pois é um modo de gerenciar a incerteza, em outras palavras, o *tempo* que buscamos poderá nos proporcionar alguma segurança por determinado período, pois não há segurança plena e sequer *tempo* ilimitado. O *tempo* além de nossas próprias vidas carnavais é o desejo desde o renascimento, representa a ilusão sobre a imortalidade, tanto de artistas como de soberanos, e até hoje é compartilhada muito além do mundo da arte e da intelectualidade; compartilhada pelos políticos, pelos empresários, mas também pelas mais simples pessoas. Se através da arte, da produção intelectual, de uma coleção, de um empreendimento ou através da figura de seus filhos, todos mais ou menos buscamos a superação da morte física através de um legado. Em outras palavras, buscamos *tempo*, e por isto que o *tempo* é o que temos de mais precioso e raro. Um homem rico não é o que tem inúmeros bens materiais, e sim, aquele que tem *tempo*.

No entanto, apesar de a *visibilidade* e *reconhecimento* serem centrais em uma continuidade produtiva, nos gerarem *tempo*, e por isto mesmo conscientes de nossa invisibilidade em uma macroesfera o buscamos em nossas microesferas, no entanto, nem sempre a *visibilidade* e o *reconhecimento* são acompanhados de retorno financeiro, essenciais para a manutenção da vida em um mundo pragmático, e mesmo para a aquisição de *tempo*. É certo que sem *reconhecimento* e *visibilidade* dificilmente haverá contrapartida econômica, agora estes podem vir desacompanhados de retorno material, aspecto muito comum no Brasil. Então, será necessário encontrar formas de sobreviver mesmo para aqueles que contam com *reconhecimento* e *visibilidade*. É muito comum, os agentes da arte se tornarem funcionários públicos em funções variadas, manter espaços autogestionados onde desenvolvem diversas atividades, e ainda uma parcela contar mesmo já além dos seus 50 anos com apoio familiar, ou usufruir de suas heranças para se manter atuantes no circuito, e equilibrar a oscilação de renda oriunda do trabalho artístico.

No entanto, para a grande maioria de nós, mesmo tendo todo o *tempo* do mundo, se assim tivermos, não alçaremos a um circuito nacional, e muito menos, internacional, com ampla *visibilidade* e *reconhecimento*, e isto não tem ligação necessariamente com nossas capacidades intelectuais, ou artísticas e as obras que desenvolveremos. Isto está ligado à própria lógica interna das artes e seus sistemas embasados na *raridade*. Esta lógica é responsável pela crença dos gênios, os grandes artistas, os grandes pesquisadores e curadores, a raridade garante o preço, o valor e o sistema de meritocracia que muitos acreditam. A *raridade* se subdivide em duas categorias: a artificial, e a natural. A natural esta ligada a efemeridade dos objetos e pessoas inerentes a suas condições, enquanto, a artificial é de caráter ideológico, construída intencionalmente e mantida através da crença dos valores que a embasam. No qual, somos muitas vezes nós mesmos responsáveis pela manutenção deste sistema que nos exclui, pois no fundo desejamos aquele lugar de destaque, entendemos o mundo de modo hierárquico e não queremos horizontalidade nas relações e nos processos de valoração, pois o mínimo que subimos nesta hierarquia à celebramos como vitória, ao mesmo tempo, que endossamos a desigualdade. A ascensão nestas hierarquias das relações produtivas e de trabalho no mundo da arte, através da *visibilidade* e *reconhecimento*, dependem de um conjunto de ações e disposições, além de *tempo*, que são externos ao próprio trabalho artístico e intelectual. Entretanto, o principal trabalho tornou-se construirmos uma imagem pública de nós mesmos, no qual somos empreendedores e empreendimento simultaneamente.

A maioria de nós, mais cedo ou mais tarde, veremos o *tempo* se esvair, e nossos sonhos, desejos, ambições da juventude, de percorrer determinado circuito se retorcerem sob nossos pés. A vida pragmática e a necessidade de

sobrevivência nos chamará, e nos levará para outros lugares, pois em algum momento, cada um de nós, descobre que neste sistema não há espaço para todos, não há um lugar ao sol à espera de cada um de nós se todos ambicionamos o mesmo espaço. E mesmo a *visibilidade* e o *reconhecimento* soam como um vazio, pois é muito difícil mensurar a recepção de nossas produções, e às vezes, encontrar sentido ao prêmio X, a exposição Y, que parecia no passado tão relevantes e agora sentados em nossas casas, contemplando o mar, ou as montanhas, ou mesmo assistindo televisão, nada parecem significar, e talvez nada signifiquem quando estivermos deitados em um leito hospitalar aguardando a morte chegar. Este sentimento eu vi nos olhos de muitos que conheci nestes anos pesquisando o mercado artístico, e sinto em minha própria carne. Nem mesmo o auge, o *reconhecimento*, são permanentes, fazemos de tudo para alonga-los, inclusive para que se estendam além de nossas vidas, mas não dependem exclusivamente de nós. O atual sistema nos retira a tranquilidade da invisibilidade, nos exige que sejamos visíveis e enquanto sonhamos com as “grandes coisas”, “as grandes mostras”, o circuito internacional, os prêmios e buscamos ferozmente por mais *tempo*, trabalhando incessantemente, esquecemos de usufruir o vento que nos corta a carne ou o sol que nos aquece as orelhas, e assim, consumimos nosso *tempo* em busca de mais *tempo* e morreremos sem *tempo*.

Referências

- ABBING, Hans. *Why are artist poor? The Exceptional Economy of the arts*. Amsterdam : Amsterdam University Press, 2002.
- BAXANDALL, Michael. *O Olhar Renascente. Pintura e Experiência Social na Itália da Renascença*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- GROYS, Boris. *Volverse Público: las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Buenos Aires/Argentina: Caja Negra, 2014.
- QUEMIN, Alain. A Ilusória abolição das fronteiras no mundo da arte contemporânea internacional. O Lugar dos diferentes países na era da globalização e da mestiçagem. In: *IARA – Revista de Moda, Cultura e Arte* – São Paulo v.1 n. 2 ago. / dez. 2008.
- MENGER, Pierre-Michel. *Retrato do Artista enquanto Trabalhador: metamorfoses do capitalismo*. Lisboa, Portugal: Roma Editora, 2005.
- SENNETT, Richard. *A Corrosão do Caráter: Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- VASARI, Georgio. *Vida dos Artistas*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- VELTHUIS, Olav. *Talking Prices: symbolic meanings of prices on the market for contemporary art*. UK: Princeton University Press, 2005.
- WARNKE, Martin. *O Artista da Corte: Os antecedentes dos artistas modernos*. São Paulo: EDUSP, 2001.



O ARTISTA, O GALERISTA E AS SUAS ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO NO MERCADO DA ARTE

Andrea Capssa Lima
Universidade Federal de Santa Maria

O artista é o produtor, aquele que está na fonte do comércio mundial da arte. Toda a cadeia vive para ele: o galerista, o curador, o diretor de museu, os peritos de todo tipo, as casas de leilões, os críticos, as revistas e sites especializados... Em contrapartida, para ser lançado, o criador precisa do reconhecimento de toda essa cadeia. Sem ele, nada é possível, mas ele não é o dono do jogo, ele é o prisioneiro. (GRANET; LAMOUR, 2014, p. 43)

Todo artista está fadado ao sucesso ou ao fracasso e seu futuro dependerá não somente de seu trabalho, mas das pessoas e lugares por quem e por onde ele passa. Nesse sentido Isabelle Graw (2013) é contundente: “O compromisso cultural e o interesse econômico estão de mãos dadas”³¹. Imprescindível estar presente nos eventos culturais e expor o seu trabalho em museus e galerias, independente de ser ambiente comercial ou não. “É uma galeria ou um falso museu privado? Nem um nem outro, mas antes de tudo um local de exposição que permite o lançamento de seus pupilos” (GRANET; LAMOUR, 2014: 46). As exposições atuam como ponto de encontro entre quem as promove (a galeria, por exemplo) e o público, e como produto cultural satisfazem hábitos de consumo (GONÇALVES, 2004).

O artista contemporâneo que não expõe seu trabalho não se permite ser reconhecido no circuito. Participar de salões, editais e demais seleções no campo das artes, bem como dar visibilidade à produção através de publicações especializadas, revistas e jornais de ampla circulação, é premissa básica para alcançar o público consumidor. Nesse sentido o artista que coloca em evidência sua obra também através da mídia alcança maior popularidade, o que muitas vezes acaba abrindo portas mais rapidamente no mercado. De fato, hoje a popularidade é mais rapidamente alcançada através das redes sociais, porém não é garantia de legitimação, diferentemente do que acontece através das casas de leilão que atraem o foco para os artistas através das grandes cifras e tem suas imagens projetadas nos meios de comunicação (GRAW, 2013).

³¹ Tradução nossa. Texto original: “El compromiso cultural y el interés económico se dan las manos”. (GRAW, Isabelle, 2013, p. 140)

A partir da consolidação do ciberespaço³², se dá a inserção dos artistas e suas obras na internet também através das galerias virtuais. Os ambientes virtuais das galerias de arte são diversificados e desde o primeiro acesso é possível classificar³³, a partir do *layout* e do conteúdo disponibilizado online, as galerias virtuais como informativas, expositivas e comerciais.

Informativas: a característica mais comum entre as galerias virtuais. Trata-se de galerias que atuam no ciberespaço com o intuito primeiro de informar o usuário³⁴, divulgar na web, notícias sobre arte, convites, cursos, palestras, workshops, eventos, etc. Pode-se verificar que a quantidade de informações disponibilizadas por elas, bem como de suas atualizações, depende das estratégias adotadas pelos galeristas.

Expositivas: realizam mostras virtuais de obras de arte originais através da digitalização de seus acervos; registram as exposições realizadas em ambientes físicos e as disponibilizam online através de fotografias, vídeos e catálogos virtuais ou digitalizados, o que contribui para o armazenamento das informações; outra possibilidade se dá através das exposições curadas para/na web, que são raras no Brasil, e se desenvolvem a partir de diferentes plataformas, sobretudo, para realizar mostras de arte digital como a *webart*, a *netarte* e a *gamearte*.

Comerciais: aquelas que comercializam obras originais por meio da internet. E, as que comercializam os próprios registros e digitalizações de obras originais e de seus acervos através das impressões (*prints*). As galerias comerciais investem em arte contemporânea, não apenas para efetivamente comercializá-la, mas a fim de participar do sistema da arte que, de acordo com Maria Amélia, compreende um

[...] conjunto de indivíduos e instituições responsáveis pela produção, difusão e consumo de objetos e eventos por eles mesmos rotulados como artísticos e responsáveis também pela definição dos padrões e limites da arte para toda uma sociedade, ao longo de um período histórico. (BULHÕES, 2014: 15-16).

On-Off³⁵: atribui-se essa classificação às galerias que atuam paralelamente em ambientes online e off-line. Atuam no e-commerce, bem como no

³² O escritor William Gibson descreveu o ciberespaço como um espaço por onde todas as informações circulam ou são armazenadas, transferidas eletrônica ou digitalmente (GIBSON, 1991). Assim, ele cunhou a palavra Ciberespaço no romance *Neuromancer* num período em que não se sabia da existência do ciberespaço e a sua expansão.

³³ Classificação compreendida a partir da realização do mestrado em Artes Visuais da autora. Em sua dissertação encontra-se na íntegra o percurso que possibilitou classificar as galerias.

³⁴ O termo usuário é aqui utilizado para denominar o visitante da galeria no ciberespaço.

³⁵ Classificação compreendida após a defesa de mestrado, apresentada com ineditismo no I Simpósio de Relações Sistêmicas da Arte UFRGS/Instituto Goethe em abril de 2018. Porto Alegre, RS.

mercado de arte tradicional. As galerias virtuais são frequentemente idealizadas por jovens galeristas/empreendedores que entendem a galeria virtual como extensão de suas atividades físicas no campo da arte. Contam com um público conectado à internet, disposto a se aproximar da arte através das redes sociais, sites e aplicativos. As galerias On-Off apresentam novas possibilidades de participação, de interação e de interatividade.

As novas possibilidades de relação usuários/dispositivo habilitadas pela tecnologia de comunicação, mediada pelos computadores no ambiente da rede, proporcionam um espaço de comunicação interativo que permite participar de eventos, experiências de presença e ação a distância explorando a sensação de ubiquidade, deslocamento e simultaneidade. (PRADO In: GARCÍA, 2005: 172)³⁶.

No entanto, também é válido refletir sobre a produção e a disseminação cultural em rede, e qual o seu alcance. Afinal, encontramos na internet ambientes virtuais que disponibilizam conteúdo expositivo, informativo ou comercial, o que demanda capacidade para armazenar dados, inclusive referentes aos acervos digitalizados. Estas práticas são constantes das galerias que atuam na web e que procuram meios mais eficazes e dinâmicos no controle administrativo de suas coleções. O reconhecimento da capacidade de armazenamento e das conexões em rede é imprescindível para o desenvolvimento de um ambiente virtual, de acordo com as suas perspectivas de atuação.

Galeristas encontram na digitalização de seus acervos e na construção de ambientes virtuais para suas galerias, a oportunidade de expandir e dinamizar o acesso de quem procura expor, disseminar e comercializar arte na web. Ao reconhecer a potencialidade do ciberespaço e a oportunidade de fomentar a produção e promover a circulação de arte de maneira mais dinâmica através das redes, os galeristas passam então a atuar, também, na internet.

A Zipper Galeria, do galerista Fábio Cimino, é um exemplo de galeria que promove exposições em ambientes físicos, mas suas obras também são disponibilizadas na web através da galeria virtual, do aplicativo para *iPhone* e de seus perfis nas redes sociais. É a base da rede de divulgação e de comercialização da Zipper: primeiro divulgam-se as obras e os artistas através das exposições em ambiente físico, posteriormente disseminam-se

³⁶ Tradução da autora. Texto original: "Las nuevas posibilidades de relación usuarios/dispositivo habilitadas por la tecnología de comunicación, mediada por los computadores en el ambiente de la red, proporcionan un espacio de comunicación interactivo que permite participar de eventos, experiencias de presencia y acción a distancia explorando la sensación de ubicuidade, desplazamiento y simultaneidade." (PRADO In: GARCÍA, 2005: 172).

os registros das mostras através dos ambientes virtuais para, no final desse plano estratégico de ação, disponibilizar as obras para a venda no ambiente físico.

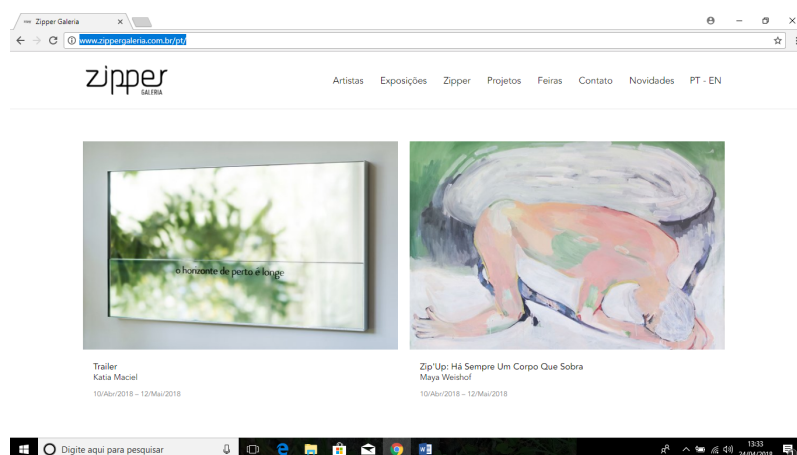


Figura 01. Fonte: <http://www.zippergaleria.com.br/pt/>

Nesse sentido, também podemos destacar o trabalho de Camila Tomé, galerista à frente da C. Galeria (antes, MUV Gallery) que, focada em valorizar e apostar em artistas promissores expande suas redes de contatos. Camila realiza exposições individuais no ambiente físico da C. Galeria a fim de atrair o público, os colecionadores e demais agentes culturais para visitação. E também proporciona aos artistas um ambiente expositivo conectado ao ambiente virtual que contribui para as projeções nacionais e internacionais. A galerista também aposta nas Feiras de Arte Contemporânea para conquistar cada vez mais espaço no mercado, legitimar seus artistas e reafirmar o processo de internacionaliza o da galeria.

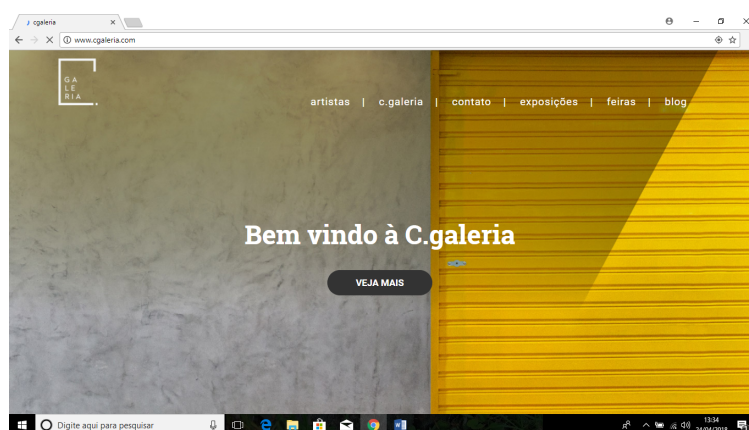


Figura 02. Fonte: <http://www.cgaleria.com/>

Bruna Bailune, à frente da Aura Arte Contemporânea é exemplo de galerista que iniciou suas atividades em ambiente totalmente virtual. Ao priorizar a projeção dos artistas por meio da internet, Aura apresenta um site completo, com informações sobre os artistas (biografia e currículo), bem como diversas obras de arte disponíveis para comercialização via e-commerce. Para fomentar o mercado online, Aura envia conteúdo promocional via e-mail para seus clientes cadastrados e também para o grande público que realiza cadastro via site. Através das redes sociais há divulgação de exposições e ofertas de cursos e workshops no campo das artes visuais realizados pela Aura, ministrados por profissionais a convite da galeria. Entretanto, não diferente de outras galerias virtuais que passam a fazer parte do circuito artístico, a Aura optou por atuar paralelamente em ambientes físicos, em Porto Alegre³⁷ e São Paulo, a fim de atender seus clientes mais resistentes ao universo online e possibilitar aos artistas e aos curadores opções de ambientes físicos expositivos.

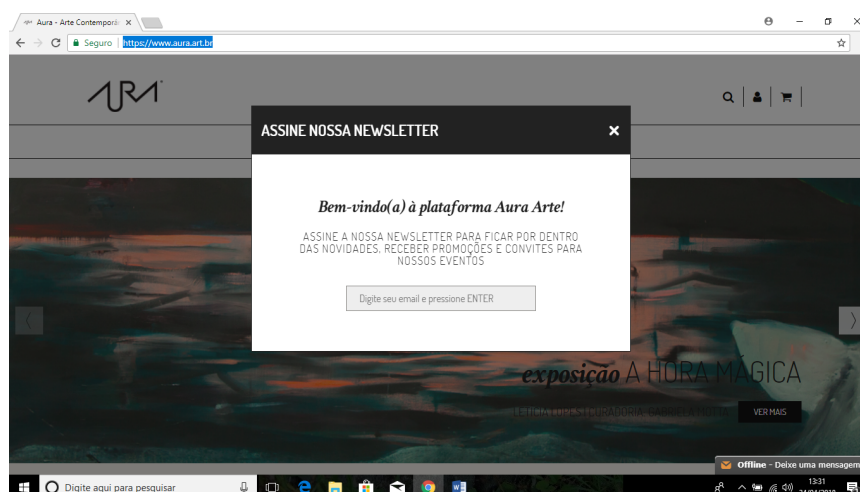


Figura 03. Fonte: <https://www.aura.art.br/>

Vê-se, contudo, perfis diferenciados de galeristas e, entre eles, há aqueles que apostam nas exposições como meio principal para divulgação e projeção das obras e artistas. Ou, que buscam nas feiras de arte a possibilidade de inserção, de legitimação e de afirmação no mercado. Galeristas que optam por trabalhar com jovens e promissores artistas junto aos artistas com carreiras consolidadas. Galeristas que comercializam múltiplos e *prints* pensando na acessibilidade, no valor de mercado e principalmente, no e-commerce. Galeristas que atuam em ambiente físico e virtual, por

³⁷ Atualmente a capital gaúcha não mais contempla o ambiente físico da Aura, em decorrência das atividades da galerista que hoje se concentra principalmente na capital paulista.

acreditarem ser a melhor opção para inserção no mercado, usufruindo da rede para a disseminação da arte contemporânea e projeção de seus artistas, mas sem abrir mão da segurança que o ambiente físico traz aos clientes mais resistentes ao virtual e, no entanto, observa-se que esta é uma prática cada vez mais comum entre os galeristas.

O mundo da arte contemporânea está, de fato, imerso no mundo dos negócios:

As galerias mais poderosas impõem as tendências, usam o *marketing* e outros métodos de promoção para criar ou sustentar a demanda, com o apoio mais ou menos explícito de curadores, diretores de museu e consultores artísticos - que se tornaram todos mais importantes para o mercado da arte que o próprio artista. (GRANET; LAMOUR, 2014: 91).

Observa-se que muitas vezes o sucesso de uma galeria está diretamente ligado às estratégias de atuação, de divulgação e de projeção de seus ambientes, sejam eles físicos ou virtuais, e de seus artistas. E depende, contudo, da influência de quem os descobre e promove para levar suas obras aos colecionadores. Granet e Lamour atentam para o fato de muitos galeristas e marchands atuarem também na especulação, contribuindo para a transformação do mundo da arte em mera fábrica de dinheiro, onde, nos últimos vinte anos, colecionadores (especuladores ou não) tiveram seus investimentos multiplicados de maneira exorbitante.

Evidentemente, é imprescindível dominar o processo de redes de comunicação para construir boas estratégias e obter sucesso na esfera da comercialização da arte. Também, deve-se observar que marchands e galeristas estabelecem sistemas de conexões importantes, consagrando suas redes de contato (CAUQUELIN, 2005). É o caso do Leo Castelli, um dos maiores galeristas do século XX, que também contribui para compreender o papel do galerista no sistema da arte e do colecionador Charles Saatchi, que traduz para os dias atuais o novo panorama que surgiu nos últimos vinte anos, onde os colecionadores são também marchands e curadores. É muito comum também que os grandes colecionadores³⁸ venham a adquirir o máximo de obras possíveis de um mesmo artista durante certo tempo a fim de controlar a oferta, o que demonstra a grande influência que eles exercem sobre o mercado da arte.

Com frequência são profissionais do mundo dos negócios, com vasto conhecimento em administração e finanças, bem como do campo da comunicação, com domínio em publicidade e marketing, que passam a desempenhar importantes funções e se estabelecem no sistema da arte

³⁸ Granet e Lamour citam Charles Saatchi (megacolecionador) e os trabalhos do italiano Sandro Chia como exemplo dessa situação descrita no texto e que revela o poder dos grandes colecionadores sobre o mercado. (2014: 106).

como agentes culturais. Segundo Lipovetsky e Serroy (2014), trata-se de um sistema de comercialização e de difusão da arte em escala nacional e internacional, devido à multiplicação de colecionadores, investidores e especuladores, inclusive no âmbito do ciberespaço.

Observa-se, em contrapartida, que em alguns casos o próprio artista exerce esse papel, como Damien Hirst que mudou as regras do mercado da arte e realizou a venda histórica de sua coleção (223 obras) diretamente do ateliê para o leilão da Sotheby's, em Londres³⁹. Sarah Thornton (2009) afirma que os artistas-empresários logram mais êxito nos leilões de arte, por compreender as relações comerciais que sustentam o mercado hoje. Thornton ressalta as estratégias de atuação de artistas como Hirst, a exemplo de Warhol, que satisfazem a demanda dos colecionadores e estão atentos à mídia, ao marketing e à audiência em torno de sua obra.

Detalhes importantes se revelam desde o princípio da organização de uma galeria e estão presentes na escolha de seu ambiente/endereço/plataforma; na equipe administrativa; na busca por apoiadores e colaboradores; na lista de artistas; no acervo da galeria e catálogo; na divulgação; e, principalmente, nas estratégias utilizadas para sua promoção. Imprescindível, portanto, compreender a galeria, seja ela virtual e/ou física, enquanto empreendimento que requer um estudo aprofundado do campo de atuação, de sua localização e logística, de um plano de marketing, de um plano administrativo e econômico como base para garantir sua sustentabilidade no mercado da arte com sucesso.

Estar bem informado quanto às questões econômicas e às tendências do mercado é prerrogativa básica e comum aos galeristas ávidos por bons negócios. José Augusto Ribeiro⁴⁰, curador da Pinacoteca do Estado de São Paulo destaca o papel da economia e o aumento de ambientes expositivos que buscam novos artistas e atraem colaboradores, como principais responsáveis pela expansão e aquecimento do mercado da arte. No Brasil, desde a primeira edição da Feira Internacional de Arte Contemporânea SP-Arte, quando surgiram inúmeras galerias e o volume de negócios aumentou significativamente. Em dez anos a arte contemporânea brasileira teve a sua expansão e reconhecimento internacional crescentes, de maneira vertiginosa. Surgem no país, nesse período, publicações especializadas, ambiente institucional independente e um fundo de investimento em arte contemporânea. De acordo com a revista Select⁴¹, foi o colecionador privado

³⁹ Fonte: <http://g1.globo.com/Noticias/Economia_Negocios/0,,MUL760943-9356,00-LEILAO+DO+POLEMICO+DAMIEN+HIRST+DESAFIA+CAOS+FINANCEIRO.html>.

⁴⁰ Em entrevista para Cultura e Mercado. Reportagem de Mônica Herculano (2014) disponível em: <<http://www.culturaemercado.com.br/site/mercado/curadoria-em-questao/>>. Acesso em: 5 dez. 15.

⁴¹ Reportagem de Paula Alzugaray e Luciana Pareja Norbiato (2015), disponível em: <<http://www.select.art.br/7067-2/>>. Acesso em 25 jan. 16.

brasileiro o grande protagonista, responsável por 70% dos negócios realizados pelas galerias de arte.

Marcus Bastos, contudo, aponta um aspecto relevante nesta mudança onde a cultura se torna “[...] objeto dos planos de atuação de marcas com estratégias de *marketing* cada vez mais agressivas” (2014: 91) a fim de inserir a obra no mercado da arte. E são inúmeras as estratégias adotadas pelos agentes culturais para obter sucesso em suas empreitadas. Não se trata de especulação, apesar de ter o mercado se mostrado especulativo desde o princípio, a partir da década de 1980. Mas sim, de atualização necessária para estar atento às exigências do mercado de arte contemporânea que está em constante transformação.

Observa-se a respeito das galerias, sobretudo as virtuais, que as estratégias adotadas pelos galeristas, curadores, marchands e demais agentes culturais, são responsáveis por atribuir e ressaltar características que as tornarão únicas e competitivas em um mercado crescente, como o da arte. Algumas priorizam seus conteúdos informativos, outras seus artistas, mas em geral, todas comercializam obras, seja no ambiente virtual e/ou no ambiente físico.

Estar mais próximo do grande público é também um fator em comum às galerias que levam seus agentes a explorarem diversos ambientes e plataformas na internet usufruindo do alcance amplo e, muitas vezes gratuito, através das redes sociais, *sites*, *blogs* e também de aplicativos para *smartphones*. A visualização das obras e acervos, a visita das exposições na web, a visualização de registros de exposições físicas e a comercialização de arte nesses ambientes e plataformas, garantem o livre acesso e o conforto, sobretudo, de consumir e de se aproximar da arte sem ter de se deslocar fisicamente até as galerias. Isto é prerrogativa básica das galerias virtuais.

É imprescindível, contudo, que as galerias mantenham seus ambientes virtuais atualizados, garantindo a visita e atraindo possíveis consumidores de arte na web. Diante do dinamismo da internet, e das inúmeras possibilidades que ela pode oferecer, o responsável por uma galeria virtual deve buscar novas ferramentas de acesso e de comunicação para facilitar e estreitar a relação público<>galeria virtual. A comercialização das obras, em contrapartida, ainda está distante de estabelecer uma parceria consistente e efetiva nessa relação, considerando o cenário atual das galerias.

Repensar as estratégias adotadas pelos galeristas para atuação na web é necessário. Elas se realizam de modo similar às estratégias de atuação em ambientes físicos, mas não contempla as necessidades de uma galeria virtual. Deve-se levar em consideração o distanciamento físico que existe entre obra<>consumidor e pensar novas possibilidades, a partir da tecnologia, para uma maior aproximação.

Considerações Finais

De acordo com Moulin (2007), as galerias adotaram múltiplos papéis para abranger a nova arte. A atuação do galerista, contudo, se estende a diversos âmbitos. Ele atua, muitas vezes, como curador, ou agente dos artistas, bem como, em alguns casos, como conselheiro dos colecionadores. Nota-se que para todos os agentes do campo da arte é primordial estar atento à arte na contemporaneidade e às transformações e oportunidades de crescimento e de expansão.

Observa-se, entretanto, que as estratégias de atuação se dão com maior consistência se conjugadas em ambientes físicos e virtuais, uma vez que ainda há certa resistência do público, dos galeristas e dos colecionadores em adquirir obras de arte no *e-commerce*.

Entretanto, seja qual for a estratégia adotada, ou a decisão tomada pelo galerista e demais agentes culturais, a necessidade de atualização e de se reinventar é recorrente no que tange àqueles que buscam sua projeção através da internet. Soluções no campo da arte e tecnologia para auxiliar o *e-commerce* e o *M-commerce* podem, contudo, surpreender futuramente e, quem sabe, contribuir para alavancar as vendas das galerias, inclusive através de aplicativos pensados exclusivamente para suprir a necessidade de maior aproximação do público à arte em ambiente virtual.

Referências

- BASTOS, Marcus. **Limiares da rede: escritos sobre arte e cultura contemporânea**. São Paulo: Intermeios; FAPESP, 2014.
- BULHÕES, Maria Amélia (org.). **As novas regras do jogo: o sistema de arte no Brasil**. Porto Alegre: Zouk, 2014.
- CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins, 2005.
- GARCÍA, Iliana Hernández. (Org.). **Estética, ciencia y tecnología: creaciones electrónicas y numéricas**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.
- GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. **Entre Cenografias: O Museu e a Exposição de Arte no Século XX**. São Paulo: EdUSP/FAPESP, 2004.
- GRANET, Daniëlle; LAMOUR, Catherine. **Grandes e pequenos segredos do mundo da arte**. Tradução Procópio Abreu. - 1.ed. - Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2014.
- GRAU, Isabelle. **Cuánto vale el arte? Mercado, especulación y cultura de la celebridade**. - 1. ed. 1. reimp. - Buenos aires: Mardulce, 2013.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **O capitalismo estético na era da globalização**. Portugal: Edições 70, 2014.
- MOULIN, Raymonde. **O Mercado da Arte: mundialização e novas tecnologias**. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- THORNTON, Sarah. **Siete dias en el mundo del arte**. Buenos Aires: Edhasa, 2009.

ARTIGOS E TEXTOS

FIALHO, Ana Letícia. **O mercado de arte e as instituições: uma aliança possível?** Disponível em:

<http://www.forumpermanente.org/event_pres/exposicoes/sp-arte-2011/relatos/o-mercado-de-arte-e-as-instituicoes> [2014].

RIBEIRO, José Augusto. **Dilemas da curadoria**. [Entrevista disponibilizada em 5 set. 2014, a internet]. Disponível em:

<<http://www.culturaemercado.com.br/site/mercado/curadoria-em-questao/>>. Entrevista concedida a Mônica Herculano.

GALERIAS DE ARTE

Aura Arte Contemporânea. Disponível em <<https://www.aura.art.br/>>.

C. Galeria. Disponível em <<http://www.cgaleria.com>>.

ZIPPER GALERIA. Disponível em <<http://www.zippergaleria.com.br>>.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Ana Cláudia Barin

Doutoranda em Educação na Linha de Pesquisa Educação e Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFSM na Universidade Federal de Santa Maria, RS. Mestre em Educação; Licenciada em Artes Visuais e Bacharel em Desenho e Plástica, ambos pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialização em andamento no curso de Metodologia do Ensino de Artes pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), PR., RS. Desenvolve pesquisa na área de Educação e Artes Visuais, com ênfase em Educação, nas temáticas: diários visuais, memória e infância.

Andrea Capssa Lima

Doutoranda em Artes Visuais pelo PPGART/UFSM, Artista Visual Bacharel em Desenho e Plástica pela UFSM. Atua no campo da curadoria e do mercado da arte em ambientes físicos e virtuais. Diretora da MoBlanc Galeria e Acervo – Santa Maria-RS.

Angélica Neuscharank

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Educação; Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação; Graduada em Artes Visuais - Licenciatura, ambos pela Universidade Federal de Santa Maria. Desenvolve estudos nas áreas de Educação e Artes Visuais com ênfase nas filosofias da diferença.

Carla Luzia de Abreu

Doutora em Artes Visuales y Educación pela Universidad de Barcelona/ES, e Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Educación y Artes Visuales: un enfoque construccionista pela Universidad de Barcelona/ES. Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás. Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Católica de Goiás. Atualmente é professora na Faculdade de Artes Visuais (UFG) e do programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV-UFG). Investiga educação da cultura visual, gêneros e visualidades, culturas digitais e pedagogias de resistência.

Carlos Coppa

Licenciado em Artes Plásticas (Pintura) pela Facultad de Bellas Artes/Universidad Nacional de La Plata. Doutorando no Programa de Estudios Arte Contemporânea Latinoamericana na Facultad de Bellas Artes da Universidad Nacional de La Plata onde atua como Docente nas disciplinas de Desenho. Tem realizado exposições nacionais e internacionais.

Felipe Caldas

Artista, professor, pesquisador. Doutor em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (PPGAV-UFRGS). Mestre em Artes Visuais com ênfase em História, Teoria e Crítica de Arte. Licenciado e bacharel em artes visuais pelo Instituto de Artes da UFRGS. No campo acadêmico suas pesquisas estão voltadas aos mercados das artes visuais.

Karina Perdomo

Professora Assistente do curso “Iniciación y Sensibilización: Fotografía y Video Digital”. Docente no curso “Seminario Educación Artística” no Centro Universitario de Paysandú e Centro Universitario Regional Este, Rocha, Uruguai. É Licenciada em Artes Plásticas y Visuales - Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes - Universidad de la República - Uruguai. Integra o Grupo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad.

Lutiere Dalla Valle

Doutorado em Artes Visuais e Cultura Visual e Mestrado em Artes Visuais e Educação: um Enfoque Construcionista, ambos pela Universitat de Barcelona/ES. Mestrado em Educação; Especialização em Arte e Visualidade; Licenciatura Plena em Desenho e Plástica e Bacharelado em Desenho e Plástica, ambos pela Universidade Federal de Santa Maria-RS. É professor do Departamento de Artes Visuais da UFSM. Investiga as relações entre Artes Visuais e Cultura Visual relacionado à formação de artistas e professores de artes visuais. Tem experiência na área de artes visuais, entornos educativos e produção poética. Coordenador do Laboratório Artes Visuais e I/Mediações. Pesquisa a abordagem edu(vo)cativa para as artes e suas i/mediações em contextos de experimentação interdisciplinar, envolvendo Pedagogias Culturais e relações entre Cinema e Educação.

Mabel Larrechart

Licenciatura em Artes Plásticas (ênfase em Desenho) pela Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Mestre em Artes Visuais pela Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional Autónoma de México/UNAM onde está finalizando o Doutorado em Artes Visuais. Atua como docente universitaria na Facultad de Bellas Artes da UNLP e como professora titular dos ateliês de desenho na Escuela de Diseño de la Universidad Anáhuac del Norte, Estado de México, México. Tem participado de exposições individuais e coletivas em diversos países.

Marcela Blanco Spadaro

Possui Licenciatura en Artes Plásticas y Visuales pelo Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes de Montevideo - Uruguay. Atualmente é docente em fotografia, cinema e video do Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: fotografia, educação, cultura visual e video.

Marilda Oliveira De Oliveira

Licenciada em Artes Plásticas e Bacharel em Desenho e Plástica (Cerâmica) pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Antropologia Social e Doutora em História, Geografia e História da Arte pela Universidad de Barcelona/ES. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação-UFSM. Coordenadora do GEPAEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura da UFSM. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Escrileituras da Diferença em Filosofia-Educação da UFRGS e do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação da UFG. Editora Chefe da Revista Digital do LAV. Desenvolve pesquisas na área de Educação e Artes Visuais, com ênfase em Educação, nas temáticas: Docência como campo de experimentação; Educação e cultura visual em processos formativos; Experiência educativa em artes visuais; Educação e Filosofias da diferença para pensar o ler, o escrever e o pesquisar.

Thomas Josué Silva

Licenciatura em Filosofia com Estudos Complementares em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Mestrado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Doutorado em Antropologia - Universidad de Barcelona. Professor adjunto da Universidade Federal do Pampa. Tem experiência na área de Antropologia e Saúde, Artes Visuais e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Arte e Sociedade, Educação e Diversidade, Antropologia Visual e Arte, Ciências Humanas e Saúde Coletiva, estudos etnográficos em Educação, Saúde Coletiva e Ciências Sociais. Saúde Mental e Sociedade.

Vivien Kelling Cardonetti

Pós-Doutoranda junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM. Possui Doutorado em Educação pelo PPGE, na Linha de Pesquisa Educação e Artes, na UFSM - RS; Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Pós-graduação - Especialização em Pré-Escolar pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição - Santa Maria - RS e Graduação em Artes Visuais - Licenciatura, pela Universidade Federal de Santa Maria - RS. Desde 2010 realiza seus estudos e pesquisas na interface dos campos das Artes Visuais e Educação com as Filosofias da Diferença.

Yonhattan Mignot

Assistente acadêmico da Direção de Instituto Nacional Escuela de Bellas Artes – Universidad de la República – Uruguai. Licenciado em Artes, Fotografia pela mesma instituição, em que atua também como auxiliar nos cursos de Fotografia, Cinema e Vídeo, Instituto Nacional Escuela de Bellas Artes – Universidad de la República – Uruguai

