

Thaís Costa Oliveira Calheiros

## Ateliê Itinerante

Projeto vivo em busca de encontros

Brasília, 2015

Thaís Costa Oliveira Calheiros

## Ateliê Itinerante

Projeto vivo em busca de encontros

Trabalho de conclusão do curso de Artes Plásticas, habilitação em Licenciatura, do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Orientadora: Profa. Dra. Tatiana Fernández

Brasília, 2015

## SUMÁRIO

|                                                                                    |           |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....                                                            | <b>5</b>  |
| <b>1 LANÇANDO RAÍZES GARANTO ALIMENTO</b> .....                                    | <b>7</b>  |
| <b>1.1 Referencial teórico</b> .....                                               | <b>7</b>  |
| <b>1.2 Referências práticas</b> .....                                              | <b>12</b> |
| <b>2 CRESCENDO AO SOL TOMO FORMA</b> .....                                         | <b>18</b> |
| <b>2.1 Do projeto</b> .....                                                        | <b>19</b> |
| <b>2.2 Da estrutura</b> .....                                                      | <b>20</b> |
| <b>2.3 Locais e práticas</b> .....                                                 | <b>21</b> |
| <b>2.4 Apresentação de resultados e problema do público subsequente</b> .....      | <b>23</b> |
| <b>3 FORMANDO MAIS FOLHAS EXISTO</b> .....                                         | <b>26</b> |
| <b>3.1 O dia em que tudo falhou... agradeço pelas conversas</b> .....              | <b>26</b> |
| <b>3.2 O pai dela era candango – eu disse que meu avô também</b> .....             | <b>29</b> |
| <b>3.3 ... dia chato e sem ninguém. Preciso de companhia.</b> .....                | <b>31</b> |
| <b>3.4 Elas sujaram as mãos e fizeram perguntas</b> .....                          | <b>34</b> |
| <b>3.5 Alimentei e fui alimentada. Árvores são esculturas por excelência</b> ..... | <b>36</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                                                  | <b>39</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....                                            | <b>40</b> |
| <b>ANEXO 01</b> .....                                                              | <b>41</b> |

## **AGRADECIMENTOS**

Temo não poder ditar todos os nomes daqueles que merecem o meu profundo e sincero agradecimento, pela capacidade por vezes restrita da memória. Limito-me então a dedicar minha gratidão, reconhecimento e sentimento de fraternidade a todos os meus companheiros de caminhada, às minhas irmãs e aos meus irmãos: de sangue, de mente, de alma e de Aia. Agradeço especialmente àquele em quem encontrei um parceiro e cúmplice – por todo o trajeto passado e todo o que ainda virá. Se por acaso qualquer uma dessas pessoas tão queridas se deparar com essa nota, espero que sintam meu afeto exalado em cada palavra. Nesse instante, tenham certeza de que estamos conectados uma vez mais.

## ÍNDICE DE IMAGENS

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1.</b> Prova de contato 1, fotos por Camila de Araújo ..... | 25 |
| <b>Figura 2.</b> Prova de contato 2, fotos por Thaís Oliveira .....   | 28 |
| <b>Figura 3.</b> Prova de contato 3, fotos por Thaís Oliveira .....   | 30 |
| <b>Figura 4.</b> Prova de contato 4, fotos por Thaís Oliveira .....   | 33 |
| <b>Figura 5.</b> Prova de contato 5, fotos por Thaís Oliveira .....   | 35 |

## INTRODUÇÃO

A pesquisa partiu de uma necessidade pessoal de buscar a coexistência da produção estética e da prática de ensino, devido à afinidade com ambas as áreas ao longo do percurso da graduação. As experiências que mais contribuíram para a percepção de tal necessidade foram as de estágio supervisionado obrigatório (efetuado em escolas públicas e particulares) e o trabalho de monitoria e estágio no ateliê de escultura da Universidade de Brasília, junto ao professor e escultor Miguel Simão da Costa. Estar inserida no contexto de sala de aula, em contato com indivíduos que constantemente demonstravam suas características particulares, propiciando questionamentos, discussões, auto avaliação, crescimento individual etc, tornou possível a compreensão do ambiente de ensino-aprendizagem como um espaço de trocas interpessoais constantes. Enquanto isso a produção na área da escultura, especialmente a produção em um ateliê que se faz aberto a diversos grupos, e que pela rotatividade proveniente do próprio fluxo de semestres estão sempre se alterando, foi percebida como uma outra forma de estabelecer o mesmo processo de trocas significativas – quando não com as pessoas presentes, com os materiais manipulados e o ambiente circundante – em um núcleo espaço-temporal.

Mas apesar da similaridade percebida entre os dois campos, o que se percebe continuamente é como ambos são usualmente considerados distantes, quando não se parte para a discussão precipitada e – também usualmente – infundada de qual das atividades seria superior e qual seria inferior. Outro fator complicador é notado ao recapitular a experiência na instituição escolar, em que o foco se transporta das trocas significativas entre sujeitos para a assimilação de conteúdos a fim de responder corretamente questões projetadas, atendendo a um quesito de atribuição de nota. Por outro lado, a produção estética, se pensada como um fim em si mesmo, acarreta no distanciamento entre artista e sociedade, deixando a premissa de contato e relacionamento para concentrar-se em questões substancialmente formais e a inserção posterior desses objetos-produtos em um circuito considerado como o lugar das artes e do artista em si. Como então reaproximar ambos os campos, repensando suas possibilidades dentro de outro contexto, mais despojado e aberto à tais situações de conexão entre indivíduos, fora do âmbito institucional? Em outras palavras, como associar produção estética e ensino de artes visuais em espaços culturais alternativos e não institucionalizados de convívio?

Partindo dessa questão central são estabelecidos objetivos principais da pesquisa, sendo estes: compreender o papel do arte-educador e do artista na contemporaneidade,

fazer levantamento de experiências outras que dialoguem com a proposta e organizar um ateliê itinerante em que o trabalho artístico e o ensino-aprendizagem estejam associados, em um espaço aberto e não institucionalizado.

O desenvolvimento conceitual do trabalho baseou-se em algumas obras principais, tais como *Estética Relacional*, de Nicolas Bourriaud; *Education For Socially Engaged Art*, de Pablo Helguera e *Artificial Hells: Participatory art and the politics of spectatorship*, de Claire Bishop. A metodologia de pesquisa seguiu a linha de pesquisa qualitativa baseada nas artes (PBA ou IBA) à realização de prática (ateliê itinerante).

No capítulo 1 são estendidas as raízes ao substrato teórico e prático que embasou conceitualmente o projeto. No capítulo 2 é trazido um comentário sobre a metodologia de pesquisa baseada nas artes e os passos em que o tronco do projeto tomou forma. No capítulo 3 são discutidos os resultados da investigação, fazendo abrir novas folhas para novas trocas. No último tópico são lançadas as sementes da investigação e quais outras formas poderiam surgir dessa vida inicial.

## **1. LANÇANDO RAÍZES GARANTO ALIMENTO**

Antes da apresentação do referencial teórico e conceitual da presente investigação, ou de seus paralelos com outras experiências realizadas por outros educadores e artistas, é necessário um breve comentário sobre o início e a motivação por trás da investigação, que é igualmente um ponto de referência.

É necessário, portanto, que retorne um pouco ao começo da minha produção em escultura e o começo de uma visão mais ampla de quais situações e quais oportunidades realmente temos de aprendizado, que se espalham por quase toda a vida. Dessa forma retorno à minha participação no coletivo de escultura e intervenção urbana Aia, que é um componente muito caro não só à minha formação acadêmica, artística e pedagógica, mas acima de todos esses aspectos, sem dúvida muito importantes, foi (e ainda é) um dos ingredientes principais para minha formação contínua enquanto indivíduo.

Os trabalhos desenvolvidos no Coletivo, pautados na relação do ser com o meio, dando preferência a materiais naturais e tendo sua origem atrelada também a uma intenção de ativismo social e ecológico, foram aqueles em que encontrei um ponto de identificação e a sensação de pertencimento. Sem essa experiência prévia, muito provavelmente minhas preocupações atuais seriam muito distantes daquelas que aqui se apresentam. Após essa pequena introdução, apresento outras ideias que a essa se somaram e que resultaram no trabalho desenvolvido ao final desse período de graduação.

### **1.1 Referencial teórico**

No primeiro tópico deste capítulo é apresentado o agrupamento de ideias que deram suporte e auxiliaram na contextualização da pesquisa, tanto por intermédio de teorias que se inscrevem no meio artístico quanto por outras que tecem diálogo entre a prática artística e a educação de forma mais direta. São estas ideias a de Estética Relacional de Nicolas Bourriaud, a de Arte Participante de Claire Bishop e a de Transpedagogia de Pablo Helguera. Os conceitos citados têm em comum a condução do foco de práticas artísticas ao campo das relações, e não o objeto artístico, a obra, como fim último da arte. A fim de introduzir o tema com mais clareza são apresentadas suas raízes e implicações teórico-práticas a começar pela Estética Relacional.



Segundo o autor, o prelúdio das práticas mencionadas acima estaria ligado ao contexto da cidade, ao desenvolvimento tecnológico crescente, e a diferença na concepção de público (do espectador passivo para o espectador participante). A cidade seria um fator influente nessa abordagem artística pois seria “o símbolo tangível e o quadro histórico do estado de sociedade, esse ‘estado de encontro fortuito imposto aos homens’”. (BOURRIAUD, 2009 p. 21). De acordo com essa perspectiva, o estado de sociedade, simbolizado pela cidade, impondo aos integrantes desse contexto uma série de encontros casuais, teria tornado possível a forma de arte baseada na intersubjetividade e nesses momentos de encontro, que também levam a “elaboração coletiva de sentido” da obra (BOURRIAUD, 2009 p. 21). A isso se somariam os saltos tecnológicos, que, ao mecanizar as funções sociais, reduziriam – para o autor – o espaço de relações humanas, sendo estas progressivamente substituídas, quando não por máquinas propriamente ditas, por sua lógica de funcionamento e eficiência, repercutindo na maneira como os contatos se estabelecem. O autor também destaca como um fator contribuinte para o desenvolvimento de trabalhos artísticos relacionais a noção de “espectador participante”, que por práticas como os happenings e performances (sendo o grupo Fluxus um dos principais representantes) nos anos 1960, torna-se uma constante em trabalhos artísticos.

Tendo esse complexo de fatores como substrato, as práticas artísticas crescentes, potencializadas desde os anos 1990, são intituladas em Bourriaud *arte relacional* ou *estética relacional*, cujo conceito é dado como “uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e *privado*. ” (BOURRIAUD, 2009 p.19). A estética relacional é importante para a pesquisa aqui pretendida pois, a partir dessas práticas (e de sua teorização), modificam-se as relações não apenas do artista com o público, mas também com o objeto artístico e o próprio entendimento do artista, sua relação consigo mesmo, mudanças que abrem as possibilidades de atuação dentro do campo das artes. Seria possível considerar um trajeto na relação público-obra: suposta independência ou autonomia do objeto em relação ao sujeito que o observa (modernidade), dependência quanto à construção de sentido da obra, ou co-criação de sentido (segunda metade do séc. XX)<sup>1</sup> a um momento em que os sujeitos que constituem um dado público e as relações entre eles estabelecidas *são* a obra. A relação artista-objeto, dentro dessa mesma lógica, teria percorrido o caminho de criador, oferecendo um objeto para contemplação, para

---

<sup>1</sup>Relembrando Marcel Duchamp, para quem a obra de arte se completava no olho do observador.

outro momento em que admite a sua obra incompleta sem a subjetividade agregadora do espectador, para outro em que a relação com os espectadores (ou deles mesmos entre si), são o foco do trabalho, sendo o objeto artístico um mediador dessas relações.

Quanto à própria função ou papel do artista, esta também sofre alterações, visto que a glorificação do indivíduo e de sua função de criador solitário e original, alimentada na modernidade (BOURRIAUD, 2009, p.118), no campo da arte relacional, se não desfeita totalmente seria ao menos diluída, por primar esta pelas trocas interpessoais a partir dos quais a própria subjetividade se constrói: “a subjetividade só pode ser definida pela presença de outra subjetividade; ela só constitui um ‘território’ a partir de outros territórios que encontra” (BOURRIAUD, 2009, p. 127). A noção de subjetividade destacada por Bourriaud é também importante pois, pautada na teorização de Félix Guattari sobre o assunto, vem a contribuir para uma reflexão acerca do papel mesmo da arte enquanto atividade humana, que, assim como as demais atividades, teria a finalidade de “produção de uma subjetividade que auto-enriqueça continuamente sua relação com o mundo” (GUATTARI apud BOURRIAUD, 2009 p. 145).

A finalidade da atividade humana é, portanto, essa produção de subjetividade e as relações por ela estabelecida com e a partir do mundo, o que coincide com a atuação do artista relacional, o qual:

“ (...) ao criar e colocar em cena dispositivos de existência que incluem métodos de trabalho e modos de ser, em vez dos objetos concretos que até agora delimitavam o campo da arte, eles utilizam o tempo como material. A forma predomina sobre a coisa, os fluxos, sobre as categorias: a produção de gestos prevalece sobre a produção das coisas materiais. ” BOURRIAUD, 2009 p.145

Sendo o tempo e as relações estabelecidas no tempo o núcleo, ou o “material” da arte relacional, é possível perceber quão vastas as possibilidades de tais práticas podem ser, e quantas questões podem ser levantadas acerca dos processos pelos quais estas se constroem. Considerando a amplitude desse campo ainda recente, Pablo Helguera elabora, em seu livro *Education For Socially Engaged Art*, propostas metodológicas a respeito do assunto. Helguera, que se refere a essa categoria de projetos participativos como “arte socialmente engajada”<sup>2</sup> ou SEA, organiza pontos importantes para a compreensão e

---

<sup>2</sup>Nas páginas 3 a 5 de seu livro, Helguera discorre sobre a opção pelo termo em lugar da “estética relacional” referida por Bourriaud e a “prática social”.

reflexão acerca do tema, alguns destes apresentados a seguir de acordo com sua relevância em relação à discussão aqui pretendida. São essas questões: a relação com a comunidade, a importância da documentação e o conceito de transpedagogia.

A respeito da comunidade, o autor dedica um capítulo ao tema, tratando das formas de relacionamento criadas pela SEA, reiterando que a comunidade não seria apenas o ponto de partida dos trabalhos, mas os próprios trabalhos também seriam dispositivos construtores de comunidades temporárias, dentro das quais seria possível ao participante (ou colaborador) diferentes níveis de engajamento (HELGUERA, 2011 p.14). De acordo com o autor esses níveis estariam divididos em quatro: 1) a participação nominal, consistindo na contemplação reflexiva do trabalho; 2) participação dirigida, em que o participante executa uma tarefa simples contribuindo com a criação do trabalho; 3) participação criativa, em que o participante oferece componentes para o trabalho provenientes de sua própria subjetividade, mas dentro da estrutura pré-estabelecida pelo artista; e 4) a participação colaborativa, em que tanto a estrutura quanto o conteúdo do trabalho são elaborados por artista e participantes em direto diálogo. Helguera ressalta o caráter mais demorado de práticas pautadas nas duas últimas categorias, dependendo estas de uma maior imersão dentro de um grupo. Os níveis de participação são importantes pois auxiliariam a compreender e melhor projetar a ação desejada.

No capítulo dedicado à documentação, o autor inicia tratando da tensão existente nesse tipo de trabalho entre o princípio de autoria, o produto, o registro e a conexão destes com um tipo de prática que se baseia na ideia de que uma interação social intangível pode ser o núcleo de um trabalho artístico (HELGUERA, 2011 p.73). Helguera aponta, nesse contexto, a incongruência de uma arte que se diz colaborativa e que prescinde da visão do colaborador no momento do registro, tornando assim a documentação do processo incompleta e até mesmo arbitrária, pois nega a visão do colaborador daquilo que teria sido executado, recusa o olhar do sujeito sobre seu próprio processo de relações. Por outro lado, ao abolir o registro de todo, há outro risco: o de realocar a SEA do campo prático, sendo a documentação a confirmação de que esse processo existiu, para o campo do simbólico em que o único acesso a esse núcleo de experiências seria a partir do artista, concentrando novamente um feixe de relações diversas em sua figura única e tornando-o, assim, o detentor da obra, o que escapa à própria natureza de tais projetos. O recomendado por Helguera seria pensar a documentação como enraizada no próprio processo em que a ação é executada, incluindo a visão dos colaboradores e possibilitando

a apreensão mais aproximada da experiência em um segundo momento de visualização pelo público que não tomou parte na ação (apesar de ser a documentação sempre incompleta e insuficiente para substituir a experiência vivida).

Helguera também abarca em seu manual que, além do foco na experiência e na troca interpessoal, os projetos de SEA apresentam muitas vezes um caráter pedagógico (HELGUERA, 2011 p. 77). A fim de contribuir com essa abordagem, introduz o conceito por ele proposto da transpedagogia “para se referir a projetos de artistas e coletivos que misturam processos educativos e fazer artístico em trabalhos que oferecem uma experiência que é claramente diferente das academias de arte usuais ou da educação formal” (Idem, 2011, p. 77). O conceito é fundamental para basear a pesquisa presente e contextualizá-la dentro do meio artístico e educacional simultaneamente. É também importante por desviar-se da arte-educação tradicionalmente pautada na interpretação de obras e no ensino de um conjunto de habilidades (como fazer arte), passando para o trabalho artístico que tem como foco o processo pedagógico, criando ambientes autônomos e, muitas vezes, deslocados dos moldes de instituições formais (Idem, 2011, pp. 77-78).

O autor faz menção à renovação de ideias no campo pedagógico, alimentadas pelas linhas progressistas da pedagogia<sup>3</sup>, que poderiam contribuir com artistas que se propõem a desenvolver trabalhos nesses moldes, assim como o pensamento de ensino se beneficiaria com a consideração dos “padrões únicos da arte de performatividade, experiência e exploração da ambiguidade” (HELGUERA, 2011, p. 81), diálogo esse que fortaleceria o “conhecimento da arte não como um fim em si mesmo, mas como uma ferramenta de compreensão do mundo” (Idem, 2011,p. 80).

Por outro lado, se é importante propor uma prática artística em diálogo com outras disciplinas, é igualmente importante nos questionarmos se essa visão não acarretaria em sua diluição em outros campos do conhecimento, levando assim a seu desaparecimento. Claire Bishop apresenta um contraponto à tal linha de pensamento – que suporia a síntese entre a arte e outras disciplinas inseridas no contexto social (a pedagogia inclusive) – ao final de seu livro *Artificial Hells*, baseando-se para isso em proposições de Guattari em

---

<sup>3</sup> Pedagogia crítica, aprendizado baseado na pergunta e exploração da criatividade na primeira infância são exemplos trazidos pelo autor em seu manual, p. 80.

sua publicação *Chaosmosis*. Bishop apresenta<sup>4</sup> o seguinte pensamento de Guattari: sendo a arte uma “fonte infinitamente renovável de energia vitalista e criação, a força constante de mutação e subversão” (GUATTARI apud BISHOP, 2012,p.273), ela teria um papel importante junto a outras instituições disciplinares, reumanizando-as e desvelando formas de subjetividade mutáveis (BISHOP, 2012, p. 273).

No entanto, isso não implicaria numa estetização do social ou na dissolução de fronteiras entre disciplinas (o que acabaria por reforçar instituições existentes e acarretaria no desaparecimento da arte segundo o conceito apresentado acima). Antes, a proposta seria a de que os trabalhos artísticos sejam dotados de uma finalidade dupla; por um lado a de se inserir em um circuito social dentro do qual estaria sujeito à aceitação ou rejeição, e por outro lado celebrar o universo artístico em si. Bishop relaciona essa dupla funcionalidade, sugerida por Guattari<sup>5</sup>, aos projetos de arte participativa (ou arte participante)<sup>6</sup>, projetos esses que se endereçam tanto ao campo social quanto ao próprio meio da arte, aos participantes na ação e aos espectadores subsequentes, sendo relevante para ambos os meios, mas também questionando nessas ações os padrões e critérios já neles estabelecidos. Os projetos de prática social pedagógicos, para a autora, seriam então uma forma de se endereçar ao circuito artístico e ao circuito de ensino, reinventando ambos em seus atos. (BISHOP, 2012 p. 274).

## 1.2 Referências práticas

Nesse tópico são trazidos artistas e obras selecionados que podem traçar uma linha de trabalhos artísticos pautados no campo dos relacionamentos, de forma a exemplificar quão diversificadas podem se mostrar as práticas que primam por esse foco, a começar por Lygia Clark.

A artista é importante para a pesquisa atual pretendida considerando o papel do observador em sua obra, principalmente naquelas intituladas por ela como *objetos relacionais*. Influenciada pela corrente filosófica da fenomenologia (Merleau-Ponty) onde o sujeito tem consciência do mundo por meio do corpo (MALUF, 2007, p. 82), a artista se aproximou ao longo de sua produção cada vez mais de um momento em que o

---

<sup>4</sup> Em se tratando de uma publicação em língua inglesa sem tradução para o português, foram feitas traduções livres do texto de Bishop no último capítulo, concentrando-se nas páginas 273 e 274 de seu livro *Artificial Hells*.

<sup>5</sup>Guattari, *Chaosmosis*, p. 131 apud Bishop, *Artificial Hells*, p. 273.

<sup>6</sup>Na página 1 do livro acima citado Bishop esclarece a opção pelo uso do termo.

objeto não existiria em si mesmo, mas apenas quando em contato com o sujeito (Idem, 2007, p. 80); motivo pelo qual em obras de Clark é perceptível que a artista “aproxima o espectador da obra a ponto dos dois fundirem-se” (Idem, 2007, p. 5). Esse estado de fusão espectador-obra é considerado para o desenvolvimento da atual pesquisa, estado este que é percebido em obras como as da série *Bichos*, objetos feitos em chapas de alumínio e estruturados com dobradiças, permitindo que a cada ação-manipulação a forma se altere. Quando distante do toque do sujeito, o bicho é bicho-morto ou bicho-nascente; ou um organismo estático ou uma potência ainda não desabrochada. É apenas ao toque, no momento de seu manuseio, que o bicho assume sua vitalidade. O Bicho só é vivo ao contato do que era antes o espectador passivo.

Outro artista que contribui para a compreensão e contextualização do projeto, também na perspectiva de aproximação espectador-obra e discutindo também o princípio de trabalhos artísticos que se utilizam de interfaces pedagógicas é Joseph Beuys. A contribuição de Beuys é aqui pontuada segundo dois critérios: a elaboração de pensamento acerca do espectador e sua relação com as obras de arte; e os projetos ou ações em que ele explorou a associação entre prática artística e prática de ensino.

O conceito proposto por Beuys de “escultura social” (PODESVA, 2007, p. 1) sugere o próprio organismo social e seus agentes como obra de arte, considerando a capacidade que um sujeito teria de “dar forma” à sociedade por meio da participação/atuação em seus diversos níveis<sup>7</sup>. Dessa forma, o conceito tido da própria obra de arte demonstra modificação, expandindo-se para além da figura centralizadora do artista. Além disso (mas tendo ainda como base essa “potência criadora” dos indivíduos evocada por Beuys), o artista passa a considerar o espectador um co-criador de sentido da obra; e sendo ele um operante de sentido, o espectador torna-se conseqüentemente um co-produtor da obra. Essa perspectiva aponta para a necessidade de relação entre sujeito e objeto artísticos, sem a qual o objeto teria uma existência incompleta.

Quanto às interfaces pedagógicas, importante ressaltar que o próprio Beuys era também professor<sup>8</sup>, atuando por um período na Dusseldorf Academy of Art, da qual foi expulso em 1972 por aceitar 142 alunos livremente em seu curso, contrariando a forma

---

<sup>7</sup> A perspectiva aqui apresentada baseou-se no artigo de Kristina Lee Podesva *A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art*.

<sup>8</sup> Além de ter atuado como professor na Dusseldorf Academy, Beuys posteriormente abre sua própria instituição de ensino de arte, a *Free International University for Creativity and Interdisciplinary Research* (FIU).

de ingresso dos estudantes imposta pela instituição. Vê-se por esse exemplo que Beuys, também em sua prática de ensino, mantinha um princípio de subversão e irreverência próprios do campo artístico; motivo pelo qual podemos ser levados a considerar que sua atuação enquanto professor era tão artística quanto sua atuação enquanto performer ou escultor, o que reforça sua declaração de que ser professor era sua maior obra de arte (BISHOP, 2012, p. 243).

Uma artista mais recente que também se conecta a esse contexto de ensino-educação como uma forma artística é a artista cubana Tania Bruguera<sup>9</sup>. Em seu projeto *Cátedra Arte de Conducta* (2002-9), Bruguera concebe uma escola de arte (ou curso) que se mantém por dois anos ensinando arte política e contextual em Havana, com o objetivo de auxiliar a formação de uma nova geração de artistas cubanos, atentos e despertados às suas necessidades e contexto locais. Nesse projeto alguns aspectos podem ser ressaltados. Um deles é o de que a escola de Bruguera funcionou como uma forma de contestação da estrutura do sistema de arte cubano ao propor um curso que ensinaria estudantes de arte possibilidades de atuação além daquelas já estabelecidas. Outro ponto importante é que a artista faz uso do próprio sistema de ensino institucionalizado para executar uma prática que o extrapola: *Cátedra Arte de Conducta* foi realizada em associação com o Instituto Superior de Arte (ISA) em Havana. Oficialmente, a artista aceitava um número limitado de alunos por ano, mas permitia a participação do público em geral dos workshops oferecidos, mantendo por um lado a exigência do vínculo institucional e subvertendo-o em seguida, aceitando o ingresso de terceiros.

Quanto à sua organização, os cursos eram pautados em módulos de aulas teóricas, a prática e a crítica da produção prática, o que autoriza o projeto não só como um projeto pedagógico, mas um espaço de criação igualmente relevante para o campo da produção artística em Cuba, tendo inclusive os trabalhos finais de seus estudantes-participantes organizados em nove exposições coletivas na Bienal de Havana em 2009 (BISHOP, 2012, p. 248).

Pode-se perceber, dessa forma, que apesar de ter como o ponto central do projeto a formação de nova geração de artistas – portanto uma produção imaterial – a escola de Bruguera não dispensou a produção de objetos artísticos – material – nem sua subsequente inserção no circuito artístico – ingresso na Bienal de Havana. Considerando essa característica podemos contrapor à escola de Bruguera um segundo projeto que também

---

<sup>9</sup> As informações e apontamentos aqui apresentados foram baseados na narrativa de Claire Bishop sobre Bruguera, pp. 246 a 250 de *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*.

se utiliza da educação como arte, mas que promove outros questionamentos acerca da problemática do objeto. Trata-se da *Escola Pan-americana do Desassossego* (2006) de Pablo Helguera<sup>10</sup>.

O projeto consistiu em uma viagem pela autoestrada Pan-americana com paradas em diversos pontos. A cada parada era montada a estrutura de uma “escola portátil”, basicamente a estrutura de uma grande barraca em barras de alumínio, lonas que a circundavam formando teto e paredes provisórias, e um sino que tinha a função de convocar ou atrair os moradores para o projeto de arte pública, cujo programa variava de local para local de acordo com o contexto (sociopolítico, histórico e cultural) e os interesses daqueles que participavam da escola (entre esse público artistas locais, curadores e público não-especializado). As ações provinham do diálogo entre aqueles que chegavam à escola móvel, criando em conjunto manifestos, performances, proclamações cívicas e outras situações que surgiam não da direção criativa do artista, mas sim daqueles que lá se encontravam e discutiam. Portanto, torna-se claro que esse trabalho de Helguera tem como foco o diálogo, o momento de encontro, de troca e discussão entre pessoas, e que, se em *Arte de Conducta* observamos paralelamente a esses momentos a produção material (objetos artísticos), na *Escola Pan-americana* é notada a desmaterialização como um aspecto predominante da criação artística, em que a conversação, não liderada, mas realmente tecida e organizada horizontalmente (sem hierarquizações), é a própria obra.

É ainda possível associar uma visão da arte desconcentrada de objetos artísticos no projeto de Helguera a seu histórico enquanto performer e sua atuação junto a programas educativos em museus, que colocam em questão o evento e a troca como uma forma de arte, não só a produção de objetos-obras.

A exemplo dessa utilização de habilidades e/ou competências pessoais em um projeto específico pode ser citado o artista polonês Pawel Althamer, que atua na linguagem da escultura e em projetos colaborativos, vendo ambos como parte de uma mesma “aventura artística” (BISHOP, 2012, p. 255). Seu projeto de maior duração, iniciado com um sentido mais estritamente pedagógico, consiste em uma colaboração junto ao Grupo Nowolipie em Varsóvia, uma organização para adultos com deficiências

---

<sup>10</sup> Informações acerca do projeto extraídas do artigo *Dialogic Encounters as Art Education* de Adetty Pérez Miles (2010).



mentais e/ou físicas, iniciado no começo dos anos 1990<sup>11</sup>, em que Althamer passou a ministrar aulas de cerâmica para os adultos atendidos pelo Grupo.

Na atuação junto a esse grupo, o interesse de Althamer enquanto escultor e enquanto agente de ensino encontram-se, além de oportunizar, ao efetuar-se uma análise de seu processo, questionamentos acerca do papel do artista nesse contexto e do papel do arte-educador. Ao inserir alguns desses trabalhos em exposições coletivas, mas agrupados a seu próprio corpo de trabalho<sup>12</sup>, o artista acrescenta à sua atuação enquanto escultor e professor a função de selecionador de trabalhos e proponente de trabalhos, uma vez que as produções semanais nas aulas de cerâmica tinham um tema norteador indicado por ele. Outro ponto importante dessa ação é o fato de que, ao incorporar os objetos produzidos junto ao Grupo, Althamer faz com que a instituição que abriga as obras autorize-as enquanto obras de arte, incorporando dessa forma suas qualidades estéticas ao próprio circuito artístico e questionando, dessa forma, padrões formais e representativos canonizados.

Além dessa contribuição, é destacada outra característica importante da atuação do artista durante a mostra. Quando Althamer, solicitado por Claire Bishop (uma das organizadoras da exposição), oferece um workshop de cerâmica como parte da exibição, e indica para o papel de professores (ou facilitadores) dois adultos frequentadores de sua aula de cerâmica no Grupo Nowolipie, o artista também inverte seu próprio papel enquanto educador, alterando sua postura de detentor-transmissor de conhecimento para o de catalizador de situações de aprendizagem (BISHOP, 2008, p. 21), trazendo seus próprios alunos, usualmente considerados inábeis, para o papel de liderança de uma situação que reforçaria sua autonomia e o sentido de capacidade, em oposição à ideia de incapacidade ou deficiência.

Todo esse conjunto de exemplos práticos pode nos conduzir à reflexão de que, assim como qualquer trabalho artístico, os artistas envolvidos na arte participante (ou arte socialmente engajada ou estética relacional) desenvolvem seus projetos de acordo com suas intenções e desejos somadas a suas competências e habilidades, o que torna claro

---

<sup>11</sup> Não se obteve informação precisa sobre a continuidade do projeto atualmente, embora seja sabido que em 2008 a aula de cerâmica junto ao Grupo Nowolipie compôs o corpo de obras da exposição *Double Agent*.

<sup>12</sup> Exposição itinerante *Double Agent*, 2008, organizada pelo *Institute of Contemporary Art* em Londres, curadoria de Claire Bishop e Mark Sladen. Ver catálogo da exposição pp. 19 a 21.

seu vasto campo de possibilidades que variam tanto entre um projeto e outro quanto de um artista para outro.

## 2. CRESCENDO AO SOL TOMO FORMA

A metodologia seguiu uma linha principal de pesquisa qualitativa, dentro da qual foi designada a linha de Pesquisa Baseada nas Artes (PBA) ou Investigação Baseada nas Artes (IBA)<sup>13</sup> como base metodológica. Essa metodologia tem como pressuposto o questionamento da pesquisa científica como sendo a única forma possível de investigação e produção de conhecimento, ao mesmo tempo que destaca a investigação artística e a experiência artística como uma forma igualmente válida de conhecer e estruturar o saber. Dessa forma, a IBA pode ser definida como:

“um tipo de pesquisa de orientação qualitativa que utiliza procedimentos artísticos (literários, visuais e performativos) para dar conta de práticas de experiência em que tanto os diferentes sujeitos (investigador, leitor, colaborador) como as interpretações sobre suas experiências desvelam aspectos que não se fazem visíveis em outros tipos de pesquisa.” (HÉRNANDEZ, 2013 p. 44)

Algumas das características da metodologia<sup>14</sup> seriam ainda:

- a) Reflexividade, pois ao se pautar em práticas artísticas, o investigador se coloca em situação de observar (e refletir sobre) seu próprio processo e, portanto, a si mesmo, de maneira mais intensa;
- b) Demanda de atenção sensorial, emocional e intelectual simultaneamente;
- c) Possibilidade de câmbio entre o que é considerado ordinário e extraordinário, tornando situações cotidianas em espaços de “virada simbólica”, extrapolando o nível das percepções usuais;
- d) Corporalização, considerando que ensinamos, aprendemos e investigamos por meio de nossos sentidos;
- e) Flexibilização das fronteiras entre o que é pessoal e social, abarcando o encontro com públicos como fator inextricável à investigação.

Fundamentada nas características da PBA pontuadas anteriormente, a seguir é apresentada a pesquisa desenvolvida, a começar pela explanação do projeto.

---

<sup>13</sup> Informações acerca da PBA ou IBA consultadas no texto *A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa*, de Fernando Hernández Hernández in *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia* (2013).

<sup>14</sup> De acordo com Hernández no texto supracitado, pp. 54 a 56. Foram destacadas algumas das características que dialogam mais diretamente com a investigação proposta.

## 2.1. Do projeto

O trabalho realizado consistiu na elaboração de um ateliê aberto itinerante<sup>15</sup>, um espaço de produção e ensino-aprendizagem artísticos, pautando-se inicialmente na linguagem central da escultura, sendo esta tomada como base por ser a mais explorada pessoalmente. A proposta de ensino nesse espaço se baseou na troca de experiências, de tentativas, de busca, partindo do que cada um tem de si a oferecer naquele espaço-tempo, dando foco mais à possibilidade de aprendizagem do que à necessidade ou obrigatoriedade de assimilação de informações ou conteúdos pré-determinados, até mesmo pelo fator de rotatividade de público e local que tornaria inviável o estabelecimento de um currículo mais específico. Foi privilegiado o entendimento das situações de ensino-aprendizagem como um encontro de subjetividades, em que cada um apenas oferece o que já agregou a si mesmo, e oferecendo o que se tem – englobando saberes diversos – os sujeitos encontram-se em situação de constante permuta com o mundo e com os outros sujeitos no mundo, enriquecendo-se mutuamente.

Antes de apresentar o desenvolvimento da investigação é importante destacar sua característica cambiante e como, devido a esse traço, esta foi se modificando ao longo de suas realizações (em um total de cinco dias não consecutivos), baseando a decisão por essas modificações na execução, na reflexão, na crítica (pessoal e por vezes interpessoal) e na reformulação, permitindo que o próprio processo da investigação indicasse seus caminhos, possibilidades, adequações e inadequações.

Tratando-se de um projeto itinerante a definição de locais onde seria realizado foi uma decisão fundamental. Devido à preocupação de criar circunstâncias de troca desvinculadas de espaços institucionalizados de arte e educação<sup>16</sup> foram priorizados espaços públicos, abertos, que abarcassem um fluxo de pessoas relevante para viabilizar a participação espontânea. A preferência por um ambiente externo também ampliou possibilidades de produção tridimensional, desde o ato de se apropriar de formas já existentes à manipulação de elementos de forma a convertê-los em matéria-prima (a terra retirada do próprio local como matéria para a modelagem, por exemplo). O trabalho em

---

<sup>15</sup> A estrutura do ateliê permite sua migração, sendo montado para a atual investigação em quatro locais diferentes, pontuados adiante no texto.

<sup>16</sup> A esse respeito vale ressaltar que, embora a prática em si tenha acontecido fora de espaços institucionalizados, por exigência de ser ainda um trabalho acadêmico, os resultados dessa prática são apresentados em um contexto institucional.

espaço externo também proporcionou reflexões sobre a relação com o mundo e no mundo como uma possibilidade de ser, fazer e pensar sobre a experiência artística.

Foram definidos ao todo quatro locais de realização: um trecho do Eixo Rodoviário de Brasília (popularmente chamado de Eixão), um ponto próximo ao estacionamento 11 do Parque da Cidade Dona Sarah Kubitschek, uma praça entre área comercial e residencial na Vila Areal (na região administrativa de Águas Claras) e um trecho da via W5 Norte do Plano Piloto.

Foi utilizado como recurso paralelo às práticas nesses locais a documentação escrita em Diário de Bordo<sup>17</sup> e o registro fotográfico, a fim de tornar possível tanto a compreensão mais aprofundada dessa experiência aos futuros leitores do trabalho, quanto o entendimento pessoal de que esse mesmo trabalho é resultado de um processo contínuo; que deve ser revisitado e repensado para que dele se extraia o aprendizado necessário e possível naquele momento.

## **2.2 Da estrutura**

A estrutura do ateliê seguiu um modelo de tenda que dialoga com a precariedade e a memória afetiva resgatadas de vontades da infância, período que para mim evoca mais o estado interno de busca espontânea e de curiosidade legítima tão necessárias a qualquer processo de pesquisa e aprendizagem. O chamamento dos passantes se dá então, inicialmente, por um apelo ao mesmo tempo visual e afetivo, conectando o testemunho de que algo está acontecendo, sem a certeza do que seja e do seu propósito, e uma possível lembrança dessas tentativas precárias e autênticas de fazer um refúgio, abrigo temporário do mundo e de seu próprio espaço costumeiro. Dessa forma o próprio ato da montagem da estrutura se torna um evento, tão válido e necessário quanto o momento mesmo da troca entre indivíduos por provocar o estado interno que precede a troca. Com isso não se pretende afirmar que essa provocação alcançou a todos os transeuntes igualmente, mas sim reconhecer que muitos entre os que abordaram o espaço foram atraídos (sendo algo dito por eles mesmos) pela etapa de montagem da tenda.

A tenda inicial havia sido projetada com canos de PVC, desmontável, que delimitaria um espaço onde se daria a produção. Posteriormente reconheceu-se, porém,

---

<sup>17</sup> Anexo 01.

que essa estrutura não atenderia ao requisito da praticidade e fácil locomoção do ambiente provisório do ateliê. Foi necessário restringir a ideia inicial a algo de fácil transporte e deslocamento mais livre, fazendo com que as situações fossem criadas mais espontaneamente e de maneira mais despojada do que dependendo de cronogramas e definições anteriores que, pela experiência tida no primeiro dia do projeto<sup>18</sup>, não condizem com as características de mutabilidade, casualidade e percepção do fluxo de pessoas no próprio local como forma de determinar o ponto específico da montagem.

Por esse motivo foi dispensada e substituída pelo recurso mais simplificado do tecido para o seu teto, cordas para suas conexões e as próprias árvores como seus pilares, garantindo mais flexibilidade da montagem e vitalidade circundante, um espaço acolhedor como minhas casas inventadas da infância.

### **2.3 Locais e práticas**

Em um primeiro momento o contexto de um parque se mostrou adequado às considerações mencionadas anteriormente (no tópico 1 deste capítulo), definindo o primeiro local de execução da prática como o Parque da Cidade Dona Sarah Kubitschek. A própria experiência de visitar o parque e caminhar por sua extensão, buscando em que ponto específico montar o ambiente da tenda, fez com que se percebesse a adequação do local à proposta, e o próprio acompanhamento do fluxo dos transeuntes e sua direção acabou por levar aos pontos que foram considerados os mais receptivos. Seguir esse fluxo dos caminhantes foi, portanto, um exercício inicial de capacidade de percepção do outro, seu percurso e o objetivo de sua rota, e não é parte do processo do ensino essa sensibilidade disposta a alcançar quem cruza nosso caminho? Esse exercício, portanto, marcou o princípio da realização do projeto e o princípio da itinerância, embora não tenha sido o primeiro onde foi instalado o ateliê-tenda. Em momento posterior, em que a instalação foi possível, a prática no Parque foi baseada na modelagem da terra encontrada no próprio local, havendo escassez do fator interpessoal por falta de participação espontânea dos transeuntes<sup>19</sup>.

O ponto no Eixo Rodoviário foi definido inicialmente por indicação e emergência. Não sendo possível realizar a montagem no Parque da Cidade no primeiro dia de tentativa,

---

<sup>18</sup> Relato contido no Diário de Bordo, Anexo 01.

<sup>19</sup> Relato contido no Diário de Bordo, Anexo 01.

a alternativa foi sugerida e acatada ainda que de forma contrafeita. Apenas chegando ao local foi possível perceber que ele não se distanciava do que se procurava no parque em muitos aspectos, e estando a via fechada para a circulação de automóveis<sup>20</sup>, abria-se para a circulação de indivíduos e se transformava em sua função usual, apresentando-se mais como uma plataforma de encontros possíveis e temporários, lembrando o estado de “encontro fortuito” proporcionado pela cidade a que se refere Bourriaud<sup>21</sup>. Foi selecionado, como no parque, um local estratégico pensando a mobilidade, a praticidade da montagem e desmontagem e buscando como referência um local de fluxo que se mostrasse receptivo. No segundo dia de prática, com melhor reconhecimento da via e seu ambiente circundante, a presença de três ipês foi suficiente para que interpretasse o convite e acolhimento do lugar à minha ocupação transitória. Devido à situação emergencial de mudança – do Parque para o “Eixão” –, a prática nesse primeiro dia foi mais associada ao teste de montagem da estrutura-piloto (e a conclusão sobre sua inadequação) e diversos diálogos causados pelo ato frustrado da montagem, estabelecidos entre mim e pessoas a quem havia solicitado colaboração para essa etapa. No segundo dia, organizado em outro trecho da mesma via, foi coletada a terra do próprio ponto de instalação do ateliê, sendo esta utilizada para a modelagem, dando início à investigação de uso do material e a investigação de como o fator interpessoal – contanto com a abordagem de alguns transeuntes – poderia manifestar-se.

O próximo local também foi escolhido mais por improviso que por determinação prévia, uma vez que o destino inicial era o Parque Areal (localizado na Vila Areal, próximo à região administrativa Águas Claras), não visitado anteriormente e, portanto, sem a etapa de reconhecimento obtida no Parque da Cidade. Não encontrando o destino o desvio foi visto como solução, e a seguida do fluxo dos passantes foi novamente bússola para determinar o espaço a ser utilizado – dessa vez uma praça arborizada – entre comércios e residências. A aproximação de um núcleo mais espontâneo, naturalizado de convivência, foi uma maneira de inserção mais estreita no âmbito cotidiano, na regra e não na exceção, a desestabilização de um espaço costumeiro. Nesse dia foram levadas algumas ferramentas e um antigo trabalho de talha em madeira para dar continuidade, ao mesmo tempo em que foram novamente disponibilizados acessórios para a coleta de material (como baldes e pás, para reunir a terra e a água para a modelagem). Outro

---

<sup>20</sup> Ambos os dias de prática realizada no Eixão ocorreram aos domingos.

<sup>21</sup> BOURRIAUD, 2009, p. 21.

diferencial foi o de que, nesse dia, houve o convite de outra pessoa para participação da montagem previamente, contando então com duas pessoas para ocupação inicial do ateliê. Integraram a produção a modelagem, folhas como elemento decorativo, galho como ferramenta para modelagem, sementes como anteparo para a terra ainda muito molhada que se recusava a sustentar as cavidades feitas em sua massa. Às duas pessoas iniciais juntou-se uma terceira como participante do evento, embora outras tenham se aproximado com curiosidade apenas para se distanciarem em seguida.

O último local, na via W5 Norte do Plano Piloto, foi definido não por mim, mas por outro evento. Tomando conhecimento de que haveria um mutirão de plantio ao longo dessa via, no mesmo dia determinado como o último dia do ciclo de itinerância, a decisão foi de criar um evento a partir de outro evento, tendo a motivação aproximada por ambos. A prática pode ser melhor abordada no capítulo seguinte, mas considero importante adiantar que a inserção e o ato de tomar parte de um evento já existente propiciou outro nível de experiência e análise das possibilidades do trabalho, sendo já por esse motivo uma vivência relevante para o levantamento de questões e reflexão sobre a natureza mesma do projeto. O planejamento inicial era o de integrar-se ao evento e após seu término dar início à etapa do ateliê, mas esse encontro se fez rico e complexo de tal forma que a sensação de saciedade proporcionada pela troca significativa, buscada nos outros dias pela manipulação material – modelagem, coleta, apropriação –, já havia sido alcançada no decorrer do próprio mutirão, no cavar das covas para as mudas, no transportar de ferramentas, no conhecer e reconhecer de indivíduos, no falar e no ouvir. A prática se fez como diálogo-ação e imersão no evento do qual se tomou parte.

#### **2.4. Apresentação de resultados e problema do público subsequente**

Como foi discutido no capítulo 1, os projetos que se utilizam de interfaces pedagógicas, contidos pelo grupo maior de projetos de natureza participativa na arte, teriam como parte do seu processo o endereçamento de suas práticas ao circuito artístico e ao circuito de ensino, a fim de proporcionar reflexões e discussões acerca de ambos, reinventando-os continuamente. A esse respeito um fator importante é o do público, tendo como uma face dos trabalhos nesse campo o público imediato, ou participantes diretos, e o público subsequente, que não chega a partilhar a vivência da obra.



Pensando como realizar esse duplo endereçamento (ao público imediato e público subsequente), fez-se coerente a participação na exposição organizada ao final do semestre, sendo esta uma oportunidade de exposição de registro, considerando que o trabalho propriamente dito já havia acontecido. Porém, como apresentar esse registro de forma a não assumir os indícios como seu fim? Como apresentá-lo ressaltando o aspecto fundamental de uma experiência e não de um objeto artístico em si mesmo, no caso das modelagens produzidas no ateliê, por exemplo?

Foi tomado o recurso das fotos, inicialmente feitas como documentação processual voltada para o trabalho escrito. A foto enquanto registro, nesse caso, acaba por ser o atestado de óbito da experiência. Congela o que ali havia e o mostra, dando-o como morto e reforçando-o como pertencente ao passado. O registro fotográfico, por essa ótica, reforçaria o que foi, não o que é; o que estando ali imagetivamente, não está corporalmente, delimitando uma barreira entre o que nos é acessível enquanto lembrança ou índice e inacessível enquanto vivência. A fotografia mantém o que foi no passado e dá corpo ao instante que já se foi.

Outro problema se apresentou em relação aos objetos (modelagens e matérias recolhidas) produzidos durante o evento-ateliê, e se esses seriam ou não apresentados junto às fotografias, por receio de se cair no equívoco da ambiguidade: com o trabalho se apresenta como proposta relacional e culmina na apresentação de objetos? A esse respeito identifiquei o problema, não na exibição das pequenas modelagens ou dos objetos recolhidos, mas na própria pergunta feita. Esclarecendo: por que via o momento da exibição como a culminância do trabalho?

Além desse momento de suspensão em que o público posterior acessa os registros, o trabalho continua, prolongando-se em seu próprio fluxo que, embora contido temporariamente, prossegue. O momento da exibição, desta forma, não é tido como a culminância do trabalho, mas antes um período de latência, em que ele se condensa transitoriamente para então seguir. O problema foi transferido dos objetos apresentados para o modo de percebê-los dentro de outro contexto, do contexto do ateliê para o contexto do espaço expositivo.

Por outro lado, é necessário reconhecer que o contexto de exposição, e especificamente da exposição coletiva nesse caso, induz uma certa leitura do que está ali exposto enquanto um trabalho artístico, enquanto obras, pelo fato de estarem contidas por

um espaço legitimador que é a galeria. Como então resistir a esse processo de legitimação de recordações (como pessoalmente são vistos os objetos apresentados) enquanto objetos artísticos em si mesmos, desvinculados do seu desenvolvimento relacional? A partir dessa questão foi lembrada a etapa de intitulação, tento o título a função de bússola do sentido atribuído ao que estaria ali presente. Os próprios títulos foram então pensados como uma maneira de ponte e barreira: ponte, por remeter o público subsequente à experiência do projeto; barreira por tornar-se um ponto de resistência entre a presença física (dos objetos) e a sua validação enquanto obra de arte isolada da faceta relacional. O título optado para cada uma das experiências foi “Registro”, apresentando cada dia do trabalho-evento-ateliê em uma caixa contendo os objetos e fotos correspondentes ao dia de sua realização, acrescentando ao título alguma narrativa sintética daquele dia – uma fala de um passante, uma impressão que porventura tivesse sido mais marcante, um relato significativo – e a numeração correspondente à cronologia da realização (“Registro 1” correspondente ao primeiro dia, “Registro 2” correspondente ao segundo dia etc. ).

### 3. FORMANDO MAIS FOLHAS EXISTO

Para discutir os resultados da investigação o mais claramente possível, são apresentados os pontos principais destacados dentro de cada dia de prática, em ordem cronológica. Os tópicos seguiram os títulos dos registros apresentados na exposição de diplomação, acompanhados de síntese visual do dia em forma de prova de contato. Ao longo da discussão também são apontados excertos do diário de bordo e de outros textos que auxiliaram a tecer uma rede de relações possíveis entre as vivências e os campos do ensino-aprendizagem e produção poética.

#### 3.1 O dia em que tudo falhou... agradeço pelas conversas



Figura 1, Prova de contato 1

A primeira tentativa não correspondeu ao que era esperado e um grande fator contribuinte foi identificado como sendo o medo do erro. Relendo algumas ideias trazidas no diário de bordo e aproveitando esse retorno como reflexão, foi possível perceber que o receio da falha e de ter a falha acentuada ou apontada como algo negativo era recorrente, e esse foi um dos motivos pelos quais solicitar a participação ou contribuição de início foi um processo difícil.

“Falhar é algo difícil com que lidar.”<sup>22</sup> e “Nessas situações de erro sempre volto a um momento em que sinto que sou olhada muito, mas muito de cima. E mesmo que não acredite que tenham razão, acabo por concordar, e é aí que me desestabilizo.”;<sup>23</sup> são partes do relato que exemplificam esse receio.

Retomando essa linha de pensamento foi questionado o porquê da concepção do olhar externo como potencialmente nocivo quando associado a situação de falha, de erro. A esse respeito é possível traçar pelo menos dois caminhos, ou formas de interpretação: a concepção do erro negativo, o oposto do acerto; e a concepção do erro como desvio, como oportunidade.

O erro enquanto oposto ao acerto, encontra-se muito próximo a um contexto de avaliação usualmente observado em situação escolar onde “o ato de avaliar (...) tem como propósito principal a classificação”<sup>24</sup>. Dessa forma, tanto aqueles que são vistos no papel de aprendiz quanto os que são vistos como no papel de educador, correm o risco de se habituar a esse modo de funcionamento em que um erro tem uma reverberação quase que punitiva, uma vez que a própria ideia de uma “classificação” não se consolida desatrelada da ideia de uma “desclassificação”.

Além disso, o erro se conecta automaticamente a um “padrão considerado correto”<sup>25</sup>, e não raro é visto em associação “ao ridículo, à deficiência ou ao fracasso escolar”<sup>26</sup>. No artigo *A Virtude do Erro*, que traz um histórico de processos avaliativos e do paradigma do erro no contexto escolar, Silva propõe, em alternativa a essa concepção pesada e excludente, que:

---

<sup>22</sup>Diário de Bordo, p. 40

<sup>23</sup> Idem.

<sup>24</sup> Informação consultada no artigo *A Virtude do Erro: uma visão construtiva da avaliação*, de Eleonora Maria Diniz da Silva (2008) p. 93.

<sup>25</sup> Idem, p. 100

<sup>26</sup> Idem, p. 100

“o erro revela, para aquele que aprende, a inadequação de seus esquemas e evidencia a necessidade da construção de outros e/ou a reformulação daqueles previamente existentes. Esse enfoque leva alunos e também professores a serem sujeitos de seus próprios processos de reconstrução do conhecimento” (SILVA, 2008, p. 102)

Tomo a liberdade de indicar sua proposta como sendo válida não apenas no contexto escolar ou na relação professor-aluno, mas como uma alternativa de perceber situações nos mais diversos campos. Quando por exemplo registrei e reli perguntas como “Qual é o problema em errar?”<sup>27</sup> não conectei de pronto que muitos dos erros atuais são remetidos aos anteriores, a como estes foram interpretados e qual o tipo de resposta obtida a partir deles. Ter mais consciência sobre esses processos e considerá-los como algo a ser revisitado e desconstruído no contexto educacional ampliou essa compreensão de uma dificuldade pessoal para uma construção coletiva que não só pode como deve ser modificada.

A modificação necessária se relaciona a essa outra concepção de erro, apontada pela autora, seguindo a segunda via antes enunciada: o erro como desvio e oportunidade. Para discorrer a esse respeito tomo a liberdade de exemplificar as duas posturas em relação ao processo de talha em madeira. Um bloco de madeira, ao começo da talha, por vezes pode parecer íntegro e maciço. Enquanto é desbastado a golpes, porém, ele começa a revelar sua estrutura interna, exhibe rachaduras, veios, aberturas em decorrência do seu processo de ressecamento, onde por vezes projetamos ou imaginamos uma superfície íntegra, um volume arredondado, projeção essa que é interrompida pela realidade do material que ali se encontra. Diante disso, há pelo menos duas possibilidades: a recusa ou a aceitação. A recusa remeteria ao erro oposto ao acerto, levando à frustração, à sensação de incapacidade e mesmo o abandono do trabalho, já que esse “não havia dado certo”. A aceitação, por outro lado, nos remete ao erro enquanto desvio e oportunidade, ainda mais considerando que, em se tratando de escultura, não se pode ignorar as propriedades da matéria que ali se apresenta (ao menos não sem prejuízos em potencial). As rachaduras, ou o ângulo estranho, ou mesmo as partes acidentalmente mais desbastadas do que se havia pensado de começo, podem ser comparadas às diversas situações de erro, lembrando que essas podem ser oportunidades de recuar, refletir e refazer.

---

<sup>27</sup> Diário de Bordo, p. 40

### 3.2. O pai dela era candango – eu disse que meu avô também



Figura 2, Prova de contato 2

Tendo dispensado os excessos e mantendo o que julgava essencial, a segunda montagem do ateliê foi mais produtiva, principalmente pelo fato de que houve a participação de uma passante. Foi interessante perceber como o nível de participação não se deu pela manipulação do material ou pela produção de objetos, mas antes por meio da conversação, da troca interpessoal propriamente dita; embora a montagem do ateliê tenha sido um catalisador dessa troca:

“Ela, mulher de trinta e tantos anos, me abordou enquanto terminava de estender meu tecido no chão. Disse que havia achado muito interessante o modo como amarrei meu teto provisório de forma triangular, uma ponta para cada árvore(...)”<sup>28</sup>

Por essa aproximação é possível relacionar o projeto à ambas as categorias de projetos de estética relacional enunciadas por Bourriaud, por um lado sendo um momento de

---

<sup>28</sup>Diário de Bordo, p. 41

socialidade e por outro um produtor de socialidade<sup>29</sup>, tendo em vista que a montagem do ateliê (que se aproximaria da produção de objeto) foi o catalisador da aproximação, em seguida assumindo seu caráter de um espaço, onde se deu um momento de socialidade, a partir do instante em que a tenda-ateliê passa de estrutura em processo de montagem à ambiente de acolhimento possível.

Ter a companhia de uma participante espontânea foi também fundamental para mudar os planejamentos iniciais do que seria executado no espaço do ateliê. Inicialmente, ainda mais com a estrutura de canos, a prática pensada se aproximaria mais de um esquema de oficinas e após a experiência do segundo dia, me perguntei se a precariedade do espaço não teria sido uma melhor solução, notando a capacidade agregadora que algo mais simples demonstrou.

Outro ponto importante sobre esse dia de tentativa foi a consciência de que aquela participante talvez teria me ensinado muito mais do que eu a teria ensinado, o que é percebido em algumas falas contidas no Diário de Bordo:

“Ela me explicou que o plantio de pinheiros nessa região do cerrado era algo grave, pois fazem aumentar a acidez do solo e esterilizam a terra ao seu redor, minando a vida da vegetação nativa. Aprendi algo que desconhecia.”<sup>30</sup>.

“Ao invés de tomar um pouco da terra nas mãos, como pensei que pudesse fazer, ela prosseguiu com seus relatos, dividindo tantas memórias com uma desconhecida que me fez refletir sobre minha própria postura”<sup>31</sup>

“Ela disse que era a favor de provar coisas, e que se recusava a definir do que gostava e do que não gostava até que tentasse. Ouvir isso me ajudou de certa forma.”<sup>32</sup>

A partir da leitura de trechos como esses torna-se evidente que qualquer relação de ensino e aprendizagem traçada no espaço-tempo desse dia foi pautada na horizontalidade e mesmo na capacidade, enquanto proponente de uma situação relacional, de ouvir mais que de ser ouvida, de receber a contribuição mais que oferecer alguma.

---

<sup>29</sup> Bourriaud, 2009, p. 46

<sup>30</sup> Diário de Bordo, p. 41

<sup>31</sup> Diário de Bordo, p. 42

<sup>32</sup> Diário de Bordo, p. 42

Por fim, é pontuada a etapa final do dia de prática, trazendo uma última referência do relato produzido nesse dia, referindo-se ao momento em que a participante já havia se retirado:

“Algum tempo depois ainda manipulava a terra, pensando se uma única participante seria suficiente ou seria muito pouco. Concluí que não importava a quantidade, pois dali havia extraído muito sobre o que refletir, e muito de que me alimentar”<sup>33</sup>

A partir desse excerto foi possível refletir sobre a relação quantidade x qualidade, e como esse embate não era tão bem resolvido internamente quanto gostaria. Tendo, em outras ocasiões e disciplinas, discutido tantas vezes essa questão, e como a qualidade não poderia ser suprimida em favor da quantidade – ao menos não sem altos riscos –, mas notei que esse tipo de pensamento é tão recorrente e exerce pressão sobre tantos processos velados, que foi preciso me defrontar com a prática para perceber, muito mais pela via da sensação e da intuição, que apenas um encontro, sendo este significativo, realmente basta.

### 3.3. ... dia chato e sem ninguém. Preciso de companhia.



Figura 3, Prova de contato 3

---

<sup>33</sup> Diário de Bordo, p. 42



O título se refere ao terceiro dia de prática feito no Parque da Cidade, marcado previamente junto à equipe administrativa do Parque, autorizada devidamente pela mesma equipe e enfim colocado em prática. Entretanto a experiência não se apresentou tão recompensadora quanto a anterior, o que se pode concluir a partir de indícios contidos no Diário. Em seguida são destacados trechos para guiar a discussão referente a esse dia: “Mentalmente projetei o que esperava do dia, desde produções a possíveis encontros.”<sup>34</sup>

A frase acima já indica um desvio da proposta original, que seguia os princípios de aleatoriedade, casualidade, encontro fortuito. Pelo princípio mesmo da proposta, tentar prever ou projetar resultados e encontros é algo paradoxal, para dizer o mínimo. Algo já havia criado uma interferência entre o motivo e objetivo do trabalho e sua aplicação. Quase ao final da prática, chegou-se à seguinte conclusão:

“Trabalhar no isolamento não foi uma boa escolha(...)”<sup>35</sup>

Aproveito a frase para refletir sobre a relação entre o trabalho individual e o trabalho conjunto, e como esses dois movimentos são igualmente importantes tanto para a produção quanto para os processos de ensino-aprendizagem e, principalmente, como o fator da coletividade não pode ser deixado à margem quando se tratam de projetos relacionais.

A tentativa de seguir com o projeto de forma mais autônoma foi uma decisão ainda baseada nas dificuldades do primeiro dia, e ainda consequência de uma visão do erro como algo a ser escondido, não compartilhado e discutido para que se chegue a uma solução. Por outro lado, é importante destacar que o que foi vivenciado durante o segundo dia possibilitou um amadurecimento da proposta, o que ela seria e o que poderia se tornar, e nessa fase de amadurecimento trabalhar autonomamente foi necessário. Aí é que entra um critério importante a considerar: o da necessidade. A partir disso rememorei projetos coletivos e como, trabalhando dentro desses projetos, cada um dava a si mesmo o tempo de teste e investigação, e intercalava esses momentos talvez mais introspectivos com outro momento de diálogo, troca, auxílio mútuo e conversação que eram tão intrínsecos ao processo de trabalho quanto as etapas de enfrentamento individual de um bloco de madeira, ou a feitura de um molde.

---

<sup>34</sup> Diário de Bordo, p. 43

<sup>35</sup> Diário de Bordo, p. 44

Partindo dessas considerações recordei um texto de Edgar Morin<sup>36</sup> lido já há algum tempo, tratando do ensino da “condição humana”. Mais especificamente no tópico 2.4 do livro, encontramos uma explanação sobre o circuito indivíduo/sociedade/espécie que faz parte da nossa condição enquanto seres humanos. Para o autor “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.” (MORIN, 2000, p. 55).

A citação corrobora com a linha de raciocínio iniciada anteriormente: como ter um desenvolvimento pleno e enriquecedor nos privando de situações comunitárias em prol de um trabalho “autenticamente individual”? E o quão equivocado esse ponto de vista seria se associado irreflexivamente a um projeto que visa encontros, pontos de conexão e troca interpessoal? Foi preciso o isolamento e a sensação desagradável por ele proporcionada para concluir que, de fato, “preciso de companhia”.

Além disso, retornando à ideia equivocada de um trabalho “autenticamente individual”, é possível retornar às origens desse tipo de pensamento sobre a arte e sobre a obra de arte, que é ainda herança de uma ideologia moderna que enaltece o artista solitário, o criador isolado de sua própria comunidade<sup>37</sup>. Esse estereótipo incorporado e não desconstruído é ainda mais danoso à contemporaneidade se pensado que “a ideologia dominante quer que o artista seja sozinho, sonha com o artista solitário e indômito (...)” (BOURRIAUD, 2009, p. 113) Por essa linha de raciocínio, trabalhos que envolvem coletivos e trabalhos que se baseiam na coletividade e sociabilidade ainda teriam um caráter subversivo, distanciando-se do que já é (ou ainda é) estabelecido e propagado como o papel do artista e de sua produção, golpeando estruturas herdadas de momentos outros da história da arte.

---

<sup>36</sup> Trata-se do capítulo 3 do livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, 2000, pp. 47 a 59.

<sup>37</sup> BOURRIAUD, 2009 p. 118.

### 3.4. Elas sujaram as mãos e fizeram perguntas



Figura 4, Prova de contato 4

Ainda com a impressão de que iniciar o ateliê individualmente não mais atendia ao momento, embora tivesse sido muito importante para que se percebesse a necessidade de um trabalho mais coletivo, nesse dia decidi convidar uma participante-colaboradora, que acompanhasse todo o trabalho – do deslocamento ao local e montagem da tenda à produção em conjunto. Esse acabou sendo um dos dias mais produtivos e em grande parte isso se deu à companhia que, estando à par da natureza do projeto, abriu possibilidade para a modelagem em conjunto, algo que ainda não havia se manifestado durante a investigação.

“Disse a ela que pegasse um punhado da massa de terra, sentisse seu peso, sua consistência, sua plasticidade. Reconheça o material com que está trabalhando, isso é fundamental.”<sup>38</sup>

O ateliê foi ativado pela manipulação da matéria, e a partir desse contato lançou redes de conexões variadas: de exposição de dificuldades pessoais à questões de categorização dentro da escultura (o que era modelagem, talha, apropriação...), da indicação de leituras e referências fora do campo da arte à discussão de padrões dentro da produção artística, de perguntas à respostas e de respostas à mais perguntas. Uma das observações que mais me chamou a atenção foi a respeito da dificuldade em fazer algo “bonito”, demonstrada no trecho seguinte:

“Perguntei se para ela a escultura tinha que ser bonita, o que ela respondeu afirmativamente. Perguntei por que, ela respondeu “porque sim”<sup>39</sup>.

A partir dessa observação busquei chegar ao cerne da ideia a partir de perguntas. Que objetos artísticos eram conhecidos e rotulados como “bonitos”? Se lembrava de outros que poderia ter considerado “feios”? Comparando esses dois exemplos de que se lembrava, por que a um atribuía “beleza” e a outro “feióra”? Infelizmente fomos interrompidas por outra participante que se aproximava, mas gostaria de ter acompanhado até onde e até que ponto chegaríamos continuando num fluxo de perguntas e respostas. Ao mesmo tempo gostaria de poder contar, naquele momento, com outro recurso senão o da memória. O papel do material de estudo e consulta, desde livros à catálogos, era algo pensado na proposta inicial, e descartado posteriormente pela limitação de peso e espaço ocupado que dificultariam o transporte. Para situações futuras, será importante contar com esse recurso. Diante da insuficiência das minhas respostas, ou mesmo das minhas perguntas, para chegar ao ponto central e às origens da ideia de beleza na arte, por falha principal do recurso único da memória, reforcei mentalmente a atualização constante e o estudo contínuo como ferramentas fundamentais, tanto para a produção quanto para o ensino e aprendizagem.

---

<sup>38</sup> Diário de Bordo, p. 44

<sup>39</sup> Diário de Bordo, p. 45

### 3.5. Alimentei e fui alimentada. Árvores são esculturas por excelência



Figura 5, Prova de contato 5

O último dia do ciclo de itinerância, encerrado junto ao mutirão de plantio, acabou sendo uma fonte de considerações mais profundas acerca de uma temática pessoal de produção e a capacidade agregadora de um evento e de uma intenção comum do que era esperado.

Inicialmente, como relatado no Diário de Bordo, a ideia era a de tomar parte do evento e posteriormente iniciar a produção no ateliê itinerante, deixando-o aberto à participação de alguém que demonstrasse interesse na proposta. No decorrer da atividade, entretanto, isso não se fez mais necessário, e valendo-se mais uma vez de alguns excertos, é demonstrado o motivo para isso.

Após algum tempo de plantio conjunto, “poderia dizer que era sensível que a maioria das pessoas já executava sua tarefa maquinalmente.”<sup>40</sup>. Com essa observação pode-se traçar uma crítica à forma com que não raro nos rendemos ao automatismo do

---

<sup>40</sup>Diário de Bordo, p. 46

cotidiano e assimilamos princípios de eficiência e produtividade que são próprios de um sistema de produção e mercado, e como esses princípios bombardeados continuamente afetam nossa forma de perceber e ver (o mundo e as atividades desempenhadas). O plantio como um ato simbólico de relação com a vida tornou-se rapidamente em uma esteira de produção. Essa impressão reforçou a importância da arte e seu convite contínuo ao campo das variadas percepções, e como esse convite, quando aceito, contribui para uma outra maneira de se relacionar e perceber o mundo ao redor. Relembrei o início do curso da graduação e uma das professoras mais queridas pedindo a mim e a meus colegas que exercitassem o olhar estrangeiro em nosso próprio ambiente, e o quanto esse exercício ainda era válido.

Mas apesar dessa triste constatação inicial, o diálogo estabelecido ao final do mutirão com um de seus organizadores trouxe outras considerações, bem contrárias às do automatismo. Ouvindo sobre sua forma de abordar o plantio, para ele um momento de “relação: com o que se planta, com o próprio corpo e relação com o grupo.”<sup>41</sup>, a participação no evento poderia ser facilmente encarada como uma extensão do trabalho do ateliê. Estávamos ainda trabalhando com materiais naturais, nos relacionando com o espaço, estabelecendo trocas interpessoais significativas (mesmo que ao final do evento), trocando informações interdisciplinarmente (em explicações sobre os tipos de mudas, características do solo, trabalhos de escultura de colegas etc) e sem a ideia de hierarquia. Um não ensinava enquanto outro se limitava a ouvir. Antes, ambos trocávamos e compartilhávamos dentro do que nos era possível.

Por fim, um dos pontos mais marcantes desse último dia, foi novamente a sensação de saciedade, que dispensou até mesmo a produção de esculturas dentro do ateliê. O trecho final do Diário de Bordo expressa bem tal sensação de saciedade, e a que conclusão ela levou: “Aquele diálogo havia validado toda a experiência como um momento de troca significativa, e vi o momento de plantio como já sendo parte do trabalho. Sentindo-me alimentada, parti. “Não preciso criar formas”, pensei. “As árvores são esculturas por excelência”.”<sup>42</sup>

Essa conclusão, de que as árvores são esculturas por excelência, foi escrita logo após a despedida do grupo de organização do evento, ao repensar todo o evento do

---

<sup>41</sup>Diário de Bordo, p. 47

<sup>42</sup> Diário de Bordo, p. 47

mutirão e por que não sentia mais a necessidade de manipular a terra ou me apossar de algum elemento natural para efetivar a participação no plantio como produção no ateliê. Buscando elaborar mais a ideia, e tornar compreensível até mesmo para mim essa nota intuitiva, retomei etapas de crescimento das árvores e informações ouvidas a cada semestre junto à monitoria da disciplina de Escultura, traçando paralelos entre umas e outra.

Pensei nas sementes que guardam todos os dados genéticos, e como seriam, portanto, o molde: a árvore que se desenvolve constantemente é a forma que é fundida nesse molde. Quando sofrendo as ações externas, ou exercendo sua capacidade de se alterar de acordo com as necessidades de alimento e sol, seu tronco é o mesmo que a argila que cede à pressão do corpo. Ao mesmo tempo a árvore talha e é talhada – talha o solo lançando raízes que buscam a profundidade das coisas e é talhada pelo golpe de raio que a desmembra e mutila – assim como a ferramenta faz ao bloco –, quando não por animais e outros agentes menos compassivos. É apropriação do espaço, é assemblage de corpos estranhos (musgos, líquens, outras vegetações parasitárias), e é apropriada como morada de outros seres. É construção contínua de si mesma no tempo e no espaço. Árvores são esculturas por excelência.

Com essa breve divagação, busco apenas tornar o mais claro quanto possível que a relação com o outro, que é a base de todo ensino e de toda aprendizagem, é também fonte, meio e matéria de amadurecimento, reflexão e produção artísticas. Teriam ainda as árvores tomado esse sentido escultórico declarado se não fosse todo esse longo percurso?

A partir da explanação dos resultados pode-se perceber que cada dia do ciclo de itinerância possibilitou diferentes níveis de experiência. Se no primeiro dia foi possível retornar à questão do erro e como essa ideia repercute em situações cotidianas (reverberando além do contexto escolar), no segundo dia pôde-se pôr em prática uma forma de ensino horizontal, que não designa hierarquias. Se no terceiro dia foi possível reconsiderar a postura estereotípica do “artista solitário”, no quarto dia foi o momento de associar o artista relacional à pedagogia da arte. E se em cada um desses dias houve apontamentos tão importantes, o último dia culminou em um amadurecimento das ideias anteriores, com o acréscimo de um amadurecimento do pensar sobre a própria produção em escultura, que foi fruto de uma produção relacional. Cada uma das vivências alimentou, de formas específicas, a artista em formação, a professora em formação e a pessoa em formação em mim.

## **SOPRANDO SEMENTES PROMETO**

Esse trabalho contribuiu ainda mais com minha formação enquanto indivíduo que busca se construir e reformar continuamente, buscando ver nas situações uma outra oportunidade, um outro aprendizado, alguma competência ainda a ser desenvolvida. A investigação foi importante para vivenciar uma pedagogia que perpassa seu próprio campo e percebe a si mesma como potência poética, criando um ambiente diferenciado e talvez mesmo uma predisposição (novamente falando sobre a percepção e intuição) de habitar o mundo e suas situações cotidianas de forma mais consciente, reflexiva e poética, por serem esses fatores tornados não em um objetivo final, mas intrínsecos às motivações mesmas dos processos de ensino e aprendizagem.

Fazendo um retrospecto desse projeto desde seu início, sinto que cada etapa (das dificultosas àquelas um pouco mais fáceis) foi essencial para o seu seguimento dentro de um caminho natural, e busquei sempre a reflexão como um recurso que auxiliasse para que esse caminho se mantivesse assim, o mais íntegro, coerente e prazeroso quanto possível. Reconheço que com essa primeira experiência outros caminhos podem se apresentar e espero estar alerta e receptiva a essas possibilidades que ainda virão.

Uma das sementes que gostaria de lançar, a partir dessas considerações finais que nada mais são que o começo de outro ciclo, seria a do trabalho cada vez mais coletivo, integrado, que busca não só as áreas de competências mais próximas ou mesmo a área de conhecimento em que se tem uma certa formação. Espero poder replicar e expandir o ciclo de itinerâncias, contanto com outros colegas, desconhecidos, amigos, enfim, pessoas outras que definitivamente ainda terão muito o que oferecer. Espero expandir a investigação pelos rumos da interdisciplinaridade, do compartilhamento, da busca conjunta pelo auto-enriquecimento. Por fim, espero que essas sementes encontrem abrigo em bom solo, que cresçam, floresçam e frutifiquem.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BISHOP, Claire. *Artificial Hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. Londres: Verso, 2012.
- BISHOP, Claire; SLADEN, Mark (org.). *Double Agent*, 2008. Londres: The Mall, 2008.
- BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- HELGUERA, Pablo. *Education For Socially Engaged Art: a materials and techniques handbook*. Cidade do México: Contemporáneo, 2010.
- HERNÁNDEZ, Fernando Hernández. *A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa*. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa maria: Ed. Da UFSM, 2013.
- MALUF, Daniela Pinotti. *Lygia Clark e Merleau-Ponty: Paralelos*. Campinas: [s.n.], 2007
- MILES, Adetty Pérez. *Dialogic Encounters as Art Education*. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*. Florida, vol. 51, No.4, p.375-379, verão de 2010. <<http://kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFV0405.pdf>>.  
Data de acesso: 17 de setembro de 2015.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- SILVA, Elonora Maria Diniz da. *A Virtude do Erro: uma visão construtiva da avaliação*. *Avaliação Educacional*, Vol. 19, No. 39, pp. 91-114. Jan./Abr, 2008
- PODESVA, Kristina Lee. *A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art*. *Fillip Vancouver*, vol.6, pp. 1-5, verão de 2007.  
<<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjZ9o3ky8jJAhVFgpAKHZOzCtgQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.kultur-vermittlung.ch%2Fzeit-fuer-vermittlung%2Fdownload%2Fmaterialpool%2FMFV0405.pdf&usg=AFQjCNGkTPOxuMNBSTXeh7PqJp8QXV9G5w&sig2=VFxv0FBk7scMf4A9mUkK1w>> Data de acesso: 23 de setembro de 2015.

## ANEXO 01

Diário de Bordo

### Dia 1 – Parque da Cidade/Eixo Rodoviário

Tendo canos de 2,70m para transportar, tive que pedir ajuda para levá-los até o Parque. Ansiedade e constrangimento são os piores ingredientes para qualquer situação que pretenda ser aberta e espontânea.

Chegando ao parque, a bateria de escola de samba começando, pessoas passando, dia nublado sem chuva. “Pode dar certo”. Um vigia caminha até o local onde já descarregava os canos, do carro à grama: sem autorização, sem montagem. Falhar é algo difícil com que lidar.

Mudamos a locação e fomos para o Eixão. Passantes, local aberto, tudo para funcionar dentro de um improviso. Montagem dos canos; a tenda começa a ganhar forma. Mas a instabilidade da estrutura somou-se ao peso do tecido impermeável, e dessa forma minha casa nunca funcionaria... tudo errado. Vento demais, insegurança, dificuldades... pelo menos houve algumas boas risadas. Nessas situações de erro sempre volto a um momento em que sinto que sou olhada muito, mas muito de cima. E mesmo que não acredite que tenham razão, acabo por concordar, e é aí que me desestabilizo.

Mas a melhor parte foi o que veio após a desistência, recolhendo tudo e saindo dali: uma conversa, movida pela vontade sincera dos que me ajudaram de saber, entender e acolher. Mais tarde, em uma casa propriamente dita que me serviu de abrigo, aprendi que uma flor que acho linda é europeia, e é possível ver como ela se revitaliza quando cuidada, bem ali diante dos olhos. Aprendi que mais cabeças pensam melhor que uma. Que planejamento é fundamental, o teste é fundamental, mas que a flexibilidade é a mais importante em projetos que visam a encontros fortuitos, situações passageiras. Qual é o problema em errar? Foi o que me perguntaram. Como abraçar erros e desvios sem esse aprendizado do erro sereno? Lidar com a ideia do fracasso não seria muito mais importante do que fazer algo supostamente elogiável? E elogiável por quem? Para quê? O que se faz com um elogio?

Talvez um dos meus maiores equívocos foi tentar dar ares de formalidade ao que inicialmente veio das minhas habitações precárias da infância. Pensei em trabalhar diretamente o que seria mais elaborado, o que conteria mais elementos..., mas observando

o crescimento de brotos da mesma flor – que nesse momento era podada e regada – era perceptível o desenvolvimento a partir do mais simples.

As árvores não se formaram a partir de mais nada além de uma pequena semente e uma única folha, que encontrou e guiou seus próprios caminhos gerando a forma total, mas que para culminar em sua totalidade não prescindiu das etapas mais simples, frágeis e – por que não dizer? – precárias. Pensando essa relação, e buscando aprender sempre com os exemplos diretos dessas existências, proponho-me o exercício: começar do simples, do mais precário, do mais básico, e constituir o que se tornar a experiência propriamente dita a partir daí. Não faz sentido forçar o caminho inverso, nascer adulta.

Dispensei o uso dos canos e limitei o que carregaria a duas malas com os materiais necessários. Para o tecido que protegeria do sol ou da eventual chuva, cordas nas extremidades serviriam. Como estrutura, tomaria emprestadas árvores próximas. E haveria estrutura mais firme do que aquela que enterra suas raízes cada vez mais?

## Dia 2 – Eixo Rodoviário

Ela, mulher de trinta e tantos anos, me abordou enquanto terminava de estender meu tecido no chão. Disse que havia achado muito interessante o modo como amarrei meu teto provisório de forma triangular, uma ponta para cada árvore, e que havia gostado muito da cor: cor de violeta, violetas na janela. Lembrei que esse era o título de um livro e perguntei se minha memória estava correta. Ela confirmou minha impressão e perguntei se ela saberia me contar qual era a história. A partir daí...

Enquanto cavava a terra e a reunia em um dos baldes, juntando material para a modelagem, ouvi sobre a história do livro e como ela também usava jeans desbotados quando era jovem, como um dos personagens da narrativa. Convidei para que se sentasse ali perto, escapando do sol forte; convite que ela aceitou de bom grado. Do mesmo tempo antigo dos jeans desbotados também eram o gosto de pequi, e o seu cheiro ainda hoje a fazia lembrar de outra época. Comentamos sobre como a memória é ativada pelos sentidos e por minha vez comentei que tinha a mesma sensação quando sentia cheiro de pinheiros. Ela me explicou que o plantio de pinheiros nessa região do cerrado era algo grave, pois fazem aumentar a acidez do solo e esterilizam a terra ao seu redor, minando a vida da vegetação nativa. Aprendi algo que desconhecia.

Notando que eu acrescentava ao meu monte de terra água e cola branca perguntou por que a água e por que a cola. Respondi que preparava uma massa com que faria modelagens, e que ela poderia se sentir à vontade se quisesse fazer o mesmo. Ao invés de tomar um pouco da terra nas mãos, como pensei que pudesse fazer, ela prosseguiu com seus relatos, dividindo tantas memórias com uma desconhecida que me fez refletir sobre minha própria postura defensiva diante de situações similares – o que é novo, o que é desconhecido, o que é imprevisível – e como essa postura foi um dos motivos da minha intranquilidade no primeiro dia. Ela disse que era a favor de provar coisas, e que se recusava a definir do que gostava e do que não gostava até que tentasse. Ouvir isso me ajudou de certa forma.

Enquanto amassava a terra e testava sua consistência para a modelagem, ela dividiu ainda sua experiência em um curso de cerâmica, descrevendo o busto por ela produzido de uma mulher com a cabeça reclinada, como se saísse da água depois de um mergulho. Disse que enquanto modelava a mulher percebia o quanto não tinha consciência de seu próprio corpo, de seus próprios volumes, uma vez que sempre se perguntava como alcançar a profundidade dos olhos, a saliência da face, a distância do queixo à ponta do nariz; então mostrou com as mãos que recorria a seu tato, em seu próprio rosto, para perceber como as profundidades são sentidas e, a partir disso, como podem ser manipuladas na argila. Em seu gesto, mantendo o polegar na cavidade que encontramos atrás da orelha, movimentando os dedos como que marcando a distância entre um ponto e outro, apenas lembrei da escultora Louise Bourgeois em seu documentário, fazendo o mesmo gesto enquanto mostrava a dificuldade de esculpir uma pequena peça de mármore. Sorri para mim mesma pensando que talvez, naquele momento, estivéssemos as três conectadas. Minha peça começava a tomar forma.

Mais relatos pessoais, mais trocas de informações, mais perguntas e mais respostas. Uma das últimas coisas que me disse foi de sua origem e como ela havia se mudado para cá quando o pai havia adoecido, e que seu pai era candango. Eu disse que meu avô também. As raízes dos outros se ligam às nossas mais do que imaginamos. Ela se despediu e agradeceu pela conversa. Agradei igualmente. Algum tempo depois ainda manipulava a terra, pensando se uma única participante seria suficiente ou seria muito pouco. Concluí que não importava a quantidade, pois dali havia extraído muito sobre o que refletir, e muito de que me alimentar. Sentindo-me saciada desmontei meu ateliê temporário e retomei minha migração.

### Dia 3 – Parque da Cidade

Dessa vez tinha uma autorização, nada de canos, nada de caronas, nada além do que eu pudesse carregar por mim mesma. Mentalmente projetei o que esperava do dia, desde produções a possíveis encontros. Ensaiei falas sobre o que era a escultura e por que estava ali, imaginei o movimento do local e como muitos curiosos poderiam se aproximar.

Chegando ao ponto determinado iniciei o mesmo processo: identificar as árvores que seriam a estrutura, retirar o tecido da mala, passar as cordas pelos troncos, puxar as cordas estendendo o tecido, repetir as etapas para cada ponto da triangulação. Reparei algumas pessoas que observavam e alimentei expectativas.

Novamente juntando a terra dentro do balde algo que me chamou a atenção foi sua tonalidade, mais avermelhada e viva em comparação à terra escura coletada no Eixão. Após o preparo da massa comecei a modelagem, mas ninguém se aproximava.

Dois integrantes da equipe de socorro que acompanhava outro evento se aproximaram, e mais uma vez ouvi alguém comentar sobre a cor do meu tecido. Um deles perguntou por que eu a tinha escolhido. Achei engraçado ser a primeira vez que ouvia essa pergunta. Em seguida me perguntou o que eu estava fazendo, o que era meu projeto. Disse do meu ateliê e de uma proposta participativa. Me perguntou o que eu amassava dentro do balde, eu falei da terra e do uso de materiais preferencialmente naturais para as esculturas. Ele disse que gostava da ideia. Logo em seguida se retirou, dizendo que não mais me incomodaria. Achei uma pena perder a participação de uma pessoa tão curiosa. As perguntas movimentam as respostas.

Começando o ensaio da bateria de escola de samba – que imprevisivelmente se organizou logo atrás da tenda-ateliê – houve uma aglomeração voltada para o grupo de percussão. Mesmo os poucos que se aproximavam do meu espaço tiveram dificuldade de estabelecer um diálogo devido à potência sonora dos surdos e das caixas. Entretanto, no fim do ensaio, aqueles que se aproximaram não foram por mim recebidos da mesma forma. Fiquei tão preocupada de seguir produzindo, que me perdi do objetivo de agregar pessoas. Queria companhia, mas não sabia como fazer o movimento de aproximação/recepção mais espontâneo. Intuitivamente rememorei a reunião feita com os responsáveis pelos eventos do parque, minha apresentação como graduanda em artes plásticas, a definição da minha proposta de oficina de produção-ensino. Sem querer, já havia definido para aquele momento uma certa atuação que me limitava e me impedia de fazer a proposta fluir. Se

anteriormente minha sensação foi de saciedade, nesse dia a sensação foi de insuficiência. Trabalhar no isolamento não foi uma boa escolha, pensei. E sem o alimento da troca a proposta para o dia minguou. A conclusão a que cheguei: preciso de companhia.

#### Dia 4 – Praça na Vila Areal (Areal – Águas Claras)

Percebendo a necessidade de companhia, convidei uma participante para que me acompanhasse no trabalho, do deslocamento ao local até a desmontagem ao final da atividade. Chegando a um espaço razoavelmente arborizado, foi possível iniciar a montagem. Minha participante convidada me repreendeu algumas vezes por não pedir ajuda para estender o tecido, ou para passar as cordas pelos troncos, ou fixar o pino da tenda no solo. Ela disse que eu não precisava dar conta de tudo sozinha... ela tinha razão.

Nos alternamos para reunir a quantidade de terra suficiente para iniciar os trabalhos, preparamos a massa, encontramos caixas descartadas que nos serviram de mesa. Ao se confrontar com a massa disforme ela fez uma pergunta que constantemente me faço, sempre ao iniciar um outro trabalho: “E agora, o que faço com isso?”.

Disse a ela que pegasse um punhado da massa de terra, sentisse seu peso, sua consistência, sua plasticidade. Reconheça o material com que está trabalhando, isso é fundamental. Enquanto ela começava, retomei um antigo trabalho de talha em madeira, e então éramos duas trabalhando e dialogando. Ela me perguntou se eu fazia uma escultura, enquanto ela fazia modelagem. Por minha vez perguntei se, para ela, modelagem e escultura eram coisas diferentes. Para ela, a modelagem era o que se fazia com materiais maleáveis e escultura com materiais estáveis – a pedra, a madeira – que eram cortados a golpes de ferramenta. Disse que a princípio o ato de “esculpir” se referia a esses processos, mas a escultura enquanto categoria de produção artística abraçava tanto a modelagem quanto a talha. Ela disse que havia entendido.

Notei sua maneira de dar forma à terra: formando pequenos blocos, um por um, empilhando-os como uma casa. Ela disse que modelar a terra era muito parecido com cozinhar, e que para ela ambos eram extremamente terapêuticos pois possibilitavam um alto nível de imersão.

Reparando sua forma que continuava a ganhar corpo, ressaltai a importância da estrutura, tendo visto que suas paredes estavam muito finas e provavelmente sucumbiriam logo. Ela

acatou a sugestão, mas disse que começaria outro trabalho. Sem nenhum apego ela derrubou sua casa de terra ainda não terminada em um gesto. Começou outro trabalho. “Mas não sei fazer algo bonito”, ela disse. Perguntei se para ela a escultura tinha que ser bonita, o que ela respondeu afirmativamente. Perguntei por que, ela respondeu “porque sim”. Dividi com ela minha preocupação de manter uma ideia do que é artístico associado ao que é “bonito” ou imediatamente agradável aos olhos, e como o próprio conceito do que é “bonito” ou “feio” era algo relativo (temporalmente, culturalmente...). Me pergunto como ela se apossou dessa visão de que a arte tem que ser bonita, e desde quando ela pensa assim...

Algum tempo depois aproximaram-se três meninas, duas delas na faixa de doze anos. Reconheci as duas de outros encontros cotidianos, assim como elas nos reconheceram. Perguntaram o que fazíamos ali, pergunta que minha colega-participante respondeu, convidando-as para a atividade; convite aceito por apenas uma delas. Sentou-se conosco e foi logo exigindo mais terra: “Só isso aqui? Pega mais que eu preciso de muito! ”. Perguntou para que eu fazia aquilo “no meio da rua” e que se não me conhecesse não teria parado, porque parecia mais é que estávamos “fazendo macumba” no meio da praça. A colega-participante inicial lhe disse que a macumba era uma madeira usada para fazer instrumentos. Sinto que ela não tenha acreditado na informação.

Ela disse que mexer com terra era bom, não sabia por que. Perguntei se em sua escola não fazia atividades assim. Ela respondeu que não, pois na aula de artes eles faziam era o dever de história. A participante inicial perguntou por que. A resposta: eles badernavam demais e a professora desistiu de dar aula.

Ela permaneceu conosco e decidi modelar cada uma de nós, por vezes delegando-nos tarefas. “Você, pega água ali pra mim”. “Eu preciso de um graveto pra fazer o olho, acha um aí”. “Vai cavar mais terra que eu vou juntar essa aqui pra jogar em alguém depois”. Perguntei se, ao invés de jogar em alguém, ela não gostaria de manter aquela esfera de terra úmida e fazer outra peça mais tarde, já que, tendo ficado ali há um bom tempo, começaríamos a desmontar o espaço. Ela mudou de ideia e me deu a esfera. Disse também que poderia ficar com as duas modelagens que ela havia feito, pois não as queria. Ela nos ajudou com a desmontagem, a guardar as peças com cuidado no balde, a dobrar o tecido e se ofereceu para carregar a mala até o pedaço comum que faríamos do percurso de volta para casa. Naquele momento não me pareceu tão baderneira assim.

## Dia 5 – Via W5 Norte

Decidi testar o ateliê junto a outro evento já existente: um mutirão de plantio. Gostaria de tomar parte da iniciativa e, sabendo que esta aconteceria no mesmo dia-limite de montagem do ateliê, decidi primeiramente participar do mutirão e ao seu termino iniciar os trabalhos; e se os outros participantes se aventurassem a me acompanhar, seriam bem-vindos. Levei ainda menos elementos: apenas uma das malas, com baldes, pás e a câmera fotográfica.

Chegando ao local não havia nenhum conhecido e o mutirão começou logo depois de orientações gerais e a retirada das mudas do carro que as transportara até ali. Foi interessante perceber que cada um tomava para si naturalmente a tarefa que lhe era mais apta. Alguns já tomavam emprestadas as ferramentas com que fizeram as covas, outros encarregavam-se da água de que precisariam para preparar o solo, outros voluntariamente transportaram os pertences acumulados à sombra até outro ponto mais adiante, acompanhando o fluxo.

Troquei poucas informações com alguns dos participantes, identificando em conjunto quais árvores ali tínhamos pela estatura, forma e folhagem. Tempos depois, percebendo a rapidez com que nos deslocávamos de um ponto a outro, tomei um momento para olhar ao redor. Poderia dizer que era sensível que a maioria das pessoas já executava sua tarefa maquinalmente. O mutirão havia rapidamente tomado a forma de uma esteira de produção, e os participantes perguntavam “quantas faltavam” para serem acolhidas pelo solo. Tendo a percepção de que a potência estética da ação era substituída pela ideia de eficiência e meta, me entristeci.

Ao final do mutirão muitos dos participantes já haviam se despedido e retornado às suas atividades rotineiras, e embora tenha agradecido sinceramente a oportunidade, a sensação de insuficiência retornava. Não havia atingido um nível de troca significativa, que era o que buscava. Começava a fazer o percurso de volta ao longo da via, buscando uma sombra protetora onde pudesse iniciar meus trabalhos. Mais à frente, alguns dos organizadores do evento se reuniam e faziam juntos o mesmo caminho. Passei por um deles e o cumprimentei. Ele então me perguntou como soubera do mutirão, e respondi que pela divulgação via mídias sociais. Em seguida perguntou se já havia participado de uma iniciativa assim, coletiva, o que respondi afirmativamente. A partir daí...



Ele me disse da importância do evento como um espaço de relação: com o que se planta, com o próprio corpo e relação com o grupo. Apontou que as mudas recém-plantadas guiavam nosso olhar pelo espaço, por estarem intercaladas. Eu lhe disse que nosso olhar dançava, passando de uma árvore à outra. Ele acrescentou que a ação de plantar transformava a paisagem, pois ao invés de criar portais, pelos quais passamos de forma linear, os espaços entre as árvores eram de fluidez e desvio. Ele havia percebido essa possibilidade pedalando e em seus passeios de bicicleta era constantemente obrigado a exercitar seu olhar e sua relação com o local.

Ele disse que a relação com o que é plantado mudava nossa forma de viver e de lidar com o tempo. Enquanto quem plantou ia embora, ou mesmo se mudava para outro lugar, o que havia sido plantado permaneceria ali. Comentei que compartilhava dessa impressão, e que de certa forma o plantio nos levava à ubiquidade, e que criávamos raiz junto do que foi enterrado no solo, virtualmente retornando àquele ponto. Ele concordou.

Ouvi explicações sobre o tipo de solo da área (latossolo) e por que, de acordo com suas propriedades, o plantio contínuo e em larga escala de um vegetal específico era danoso; e como, para atender à demanda produtiva, o solo recebia aditivos que contaminavam as águas profundas. O ciclo de exploração e produção de resíduos ainda é forte.

Recordei o trabalho de um amigo escultor que trata dessas questões e comentei a respeito. Ele me perguntou se também era escultora e respondi, acrescentando que levava comigo material para tentar alguns trabalhos após o mutirão. Ele concluiu que, para mim, o momento do plantio poderia receber uma carga a mais, pois ainda seria possível relacionar as mudas com as formas produzidas. Achei essa conclusão extremamente pontual.

Em seguida, tendo comentado sobre a aparente fragilidade de algumas das mudas, ele disse que nem todas viveriam, e a tranquilidade com que isso foi dito funcionou como um golpe. Refleti sobre meu apego e desejo de controle.

Chegado o ponto em que as rotas se dispersavam, despedi-me do grupo, agradecendo novamente a oportunidade e o aprendizado. Retomava o objetivo de me realocar à sombra, quando notei que não mais havia a necessidade de colocar algo em ação. Aquele diálogo havia validado toda a experiência como um momento de troca significativa, e vi o momento de plantio como já sendo parte do trabalho. Sentindo-me alimentada, parti. “Não preciso criar formas”, pensei. “As árvores são esculturas por excelência”.