

GREGÓRIO SOARES RODRIGUES DE OLIVEIRA

“Exercícios em espera”: desenho expandido e prática poético-pedagógica

Brasília, 2013

GREGÓRIO SOARES RODRIGUES DE OLIVEIRA

“Exercícios em espera”: desenho expandido e prática poético-pedagógica

Trabalho de conclusão do curso de Artes Plásticas, habilitação em Licenciatura, do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Ms. Atila Regiani

Brasília, 2013

AGRADECIMENTOS

Aos meus avós, Nestório de Paula Soares (*in memoriam*), Zilda Almeida Soares, João Baptista Rodrigues de Oliveira e Aecy Silva Rodrigues (*in memoriam*). Aos meus pais, Marco Rodrigues e Vileni Soares Rodrigues. Às minhas irmãs Melina e Júlia Soares Rodrigues. Às minhas tias Virginea Liz e Viviane Louise Soares e seus respectivos filhos. À família do meu tio Marco Aurélio Silva Rodrigues.

Aos meus queridos e indispensáveis amigos: Thales Noor, Luccas Encio, Claudio Mattos, Nina Trindade, Ana Rita Almeida, Carolina Mello, Débora Amor, Dani Gutfreund, Márcio da Costa, Gabriel Couto, Stenio Alves, Enos Sadok, Gustavo Arruda, Natan Lacerda e todos que apoiaram e contribuíram para meus desenvolvimentos sensível, intelectual e profissional ao longo desses anos de formação.

Ao meu orientador de iniciação científica, Piero Eyben, que tem me apresentado ao espanto necessário do pensamento *impossível* na urgência da escritura.

Ao meu orientador, Atila Regiani, que com total atenção, dedicação e disponibilidade, amparou e conduziu este trabalho.

SUMÁRIO

4	Memorial <i>expoético-descritivo</i>
9	Lista de imagens
10	Introdução
11	1. O desenho no campo expandido
24	2. A obra de arte como projeto pedagógico ou “correr o risco” de um mundo como um emaranhado de linhas
32	3. “Exercícios em espera”: Nicolás Paris, duas (ou mais) experiências
33	3.1 Decisões metodológicas
34	3.2 Relatos críticos de experiência
40	3.3 Registros
44	Considerações finais
46	Referências

MEMORIAL *EXPOÉTICO-DESCRITIVO*

começo aqui e meço aqui
este começo e recomeço e
remeço e arremesso e aqui
me meço quando se vive sob
a espécie da viagem o que
importa não é a viagem mas o
começo da [...]

Haroldo de Campos

Aqui, num limite, no fim da palavra, na primeira e última palavra, “começo”, “meço” e “arremesso” (palavras próprias do ato de desenhar [e de escrever]). Em minha lembrança: 2/2008. “Licenciatura ou Bacharelado?” A pergunta do funcionário do SAA, no momento da matrícula, repercute até hoje em todos os meus passos em formação. De prontidão, a resposta foi a intuída pela necessidade de ser um profissional regulamentado: professor. E o artista? Desde então, as perguntas se multiplicaram e, dentre elas, uma prevalece: qual o limite entre o professor de arte e o artista?

É importante dizer, antes, que nasci dentro de um ateliê. Meu pai, autodidata e artista de profissão, sempre trabalhou em casa. Pintor e escultor começou sua carreira em uma agência de propaganda, determinando o rumo de seu trabalho. Muito habilidoso com as mãos, com domínio do desenho anatômico, sempre manteve uma preocupação com o primor técnico na realização das obras. Cresci escutando, portanto, na linguagem daqueles conhecidos e familiares mais distantes em encontros corriqueiros: “tal pai, tal filho”, “filho de peixe...”, etc. Acho que desde então minha árdua tarefa tem sido desconstruir esses preconceitos, em uma dupla medida: poética e pedagógica. As questões vigentes, então, passam a ter o seguinte tom: arte é profissão? O que é meu, o que adquiri com meu pai e o que e com quem ele adquiriu o que sabe, sendo autodidata? E, por fim, o que é arte?

Na escola, sempre fui aquele que “sabia” desenhar. Na verdade, era só o que eu me predispunha a fazer. E, volta e meia, me via na função de “ensinar” os colegas. Dessa forma, o desenho me tomou em todo o percurso escolar. Por fim, era aula de desenho em casa, na escola e na rua. Então que a última questão, iminente, surge: ensina-se arte?

Hoje, me pergunto novamente sobre algumas das questões acumuladas e, me proponho a discorrê-las junto com quem também se preocupou em fazer o mesmo. Uso “discorrer”, e não responder, porque são exercícios, felizmente, em espera.



Fig. 1: *Lectura de casualidades o Incertidumbre calculada*, Nicolás Paris, 2011.

desaprender

descobriu no meio de uns papéis o seguinte poema japonês: *meu talento é verde / minha prosa é pálida / minha arte imatura*. como se fosse um trovão sentiu algo parecido à compreensão: o processo de aprendizagem e desaprendizagem são um só. através da experiência aprendemos a abrir portas e janelas, a caminhar corredores. a arte e sua maior expressão, a vida (ou ao menos assim preferia pensar) é comunicação que o tempo converte em uma ideia coletiva. Isto pode ser tanto ruim como bom, flutuando como estamos dentro de valores subjetivos. o único valor objetivo (como alguma vez escutou dizer, frase que fez sua, ainda que depreciasse qualquer coisa que parecia a categórica) é a vida e, sua filha, a experiência. sempre recorreu (e segue fazendo) em uma via (o rigor, a disciplina, que o fazem livre) e numa contravia (como também deve ser, pensa). aprender, desaprender e logo desaparecer: sempre gostou de pensar que esse é o processo da arte e da vida. logo volta a recordar: *meu talento é verde / minha prosa é pálida / minha arte imatura...*

nicolás paris

Um homem se propõe a tarefa de desenhar o mundo. Com o passar dos anos, povoa um espaço com imagens de províncias, de reinos, de montanhas, de bahias, de navés, de ilhas, de peixes, de habitações, de instrumentos, de astros, de cavalos e de pessoas. Pouco antes de morrer, descobre que esse paciente labirinto de linhas traça a imagem de sua cara.

Jorge Luis Borges

Como acontece que um leitor distraído que rabisque nas margens de uma obra e produza, ao sabor do alheamento ou do lápis, pequenos seres ou vagas ramagens, ao lado das massas legíveis, assim farei, segundo o capricho da mente, em torno desses poucos estudos.

Paul Valéry

Viver, por definição, não pode ser aprendido.

Jacques Derrida

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: *Lectura de casualidades o Incertidumbre calculada*, Nicolás Paris, 2011.

Figura 2: Desenho de De Kooning apagado, Robert Rauschenberg, 1953.

Figura 3: *Expanded Arts Diagram*, George Maciunas 1966.

Figura 4: *Peça de Desenho Usando Quatro Cores e Todas as Variações do Plano*, Sol Lewitt, 1970.

Figura 5: *Annual Rings*, Denis Oppenheim, 1968.

Figura 6: *Whirpool Eye Storm*, Denis Oppenheim, 1973.

Figura 7: *Mile Long Drawing*, Walter de Maria, 1968.

Figura 8: *O grande vidro e Caixa verde*, Joseph Beuys, 1915-1923.

Figura 9: *Caderno de desenhos sobre os “Códices Madrid”*, Joseph Beuys, 1975.

Figura 10: *Caminhando*, Lygia Clark, 1964.

Figura 11: *Linhas de Erro*, Fernand Deligny, 1975.

Figura 12: *Sixteen Miles of String*, Marcel Duchamp, 1942, New York.

Figura 13: *The Hamburg Line*, Hundertwasser, 1959, Lerchenfeld Art Institute, Hamburg.

Figura 14: Oficina de desenho (FE), 2013, acervo pessoal.

Figura 15: Oficina de desenho (FE), 2013, acervo pessoal.

Figura 16: Oficina de desenho (FE), 2013, acervo pessoal.

Figura 17: Oficina de desenho (IdA/VIS), 2013, acervo pessoal.

Figura 18: Oficina de desenho (IdA/VIS), 2013, acervo pessoal.

INTRODUÇÃO

O título do qual este trabalho empresta de forma tributária o nome (“exercícios em espera”), faz referência a uma série de trabalhos do artista colombiano Nicolás Paris, que têm como objeto principal a realização de oficinas de desenho como projetos artísticos. Como norte e desafio teórico, arrisca-se nas questões artísticas e pedagógicas que tais oficinas colocam e propõe-se a desenvolver em dois capítulos, correlacionando-as historicamente.

Fragmentando as principais questões que se camuflam nos “exercícios em espera”, chega-se a dois eixos centrais: a presença (e persistência) da prática do desenho, somado à dúvida e a insegurança da arte contemporânea que afeta claramente a realidade social em que é ativada; e, o segundo eixo, que também se faz presença por meio da sobreposição das atividades artísticas atuais com os processos pedagógicos.

Como pensar o desenho (expandido) na arte contemporânea? Quando uma aula, de cunho educativo, pode ser também uma obra de arte? Em que contexto histórico se dá tais presenças? Quais são as consequências objetivas e subjetivas que delas se dão? Essas são as principais dúvidas que se debruçam os dois primeiros capítulos.

Uma contribuição, como relato de experiência, por meio da narrativa como discurso, é o que se propõe o último capítulo, baseado na realização de uma oficina de introdução ao desenho expandido, ocorrida como cumprimento das exigências da disciplina Estágio Supervisionado em Artes Plásticas III. Objetivando a dimensão da memória como noção de experiência e do intercâmbio das subjetividades advindas em função da oficina.

1. O DESENHO NO CAMPO EXPANDIDO

O esboço igualou-se ao quadro.

As formas informes não deixam outra lembrança senão a de uma possibilidade...

Não conheço arte que possa envolver mais inteligência do que o desenho.

Paul Valéry

O desenho não é a forma
é a maneira de ver a forma.

Edgard Degas

There is no way to make a drawing, there is only drawing.
Anything you can project as expressive in terms of drawing
– ideas, metaphors, emotions, language structures-
results from the act of doing.¹

Richard Serra

Propor uma discussão que aborde a ideia de *desenho* no campo expandido, no campo ampliado, ou em qualquer outro sinônimo em voga, pressupõe a reconstrução de uma tessitura de teorias da arte que caberia a um único estudo, específico, deste conceito que é amplo por si. Porém, faz-se necessário traçar um breve recorte histórico, sem partir para uma categorização, mas que nos permita a compreensão de como esta “linguagem” se insere no contexto da (história da) arte contemporânea.

São várias as origens do termo *desenho*². Do latim, o termo é proveniente de *DESIGNARE*, “marcar, traçar”, assinalado por DE-, “fora”, mais -SIGNARE, “marcar, apontar”, de SIGNUM, “sinal, marca”. Em alemão, *Zeichen* – “signo, sinal” – remete a *zeichnen*, “desenhar”. Assim como em outras línguas, como *dessein*, no francês (que distingue atualmente *dessin* [desenho] de *dessein* [projeto]), *diseño*, em espanhol, *disegno*, no italiano e *design* ou *drawing*, em inglês. As palavras, portanto, basicamente se distinguem entre o conceito original (de-signo) e variações possíveis de *projetar*, *arrastar*, *extrair* e *traçar*, mantendo dois principais sentidos: traçar, contornar, (sentido prático); e projetar, conceber (sentido teórico).

¹ Não dá para fazer um desenho, existe apenas desenhar. Qualquer coisa que você pode projetar expressivamente no que diz respeito ao desenho - ideias, metáforas, emoções, estruturas de linguagem - resulta do ato de fazer. (tradução livre)

² Em *A etimologia da palavra desenho (e design) na sua língua de origem e em quatro de seus provincianismos: desenho como forma de pensamento e de conhecimento*, em http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/FAU/Publicacoes/PDF_IIIForum_a/MACK_III_FORUM_LUIZ_MARTINS_2.pdf.

Das possibilidades, o termo proveniente do latim, *de* (fora) + *signare* (marcar, apontar), é o que melhor introduz a questão aqui, permitindo pensar o traço para além dele mesmo; signo que vem de fora e que possibilita a expansão da marca.

No entanto, essa ambiguidade que se pode extrair do termo acompanha a história da arte desde seus primeiros expoentes. Vasari, por exemplo, “define o desenho segundo dois aspectos, teórico e prático” (Vasari *apud* Lichtenstein, 2006, p. 19), conferindo à pintura um estatuto intelectual. Essa concepção, de significado, acompanhou as teorias da arte e suas disputas acadêmicas durante o Renascimento ao século XIX, até ser superado por completo no século XX, onde se perde a necessidade proeminente de comprovar “uma arte que procede essencialmente do intelecto”.

Com a Arte Moderna o desenho acompanha as conquistas paulatinas da autonomia dos gêneros artísticos junto com a não mais insistente hierarquização acadêmica. Concomitantemente o questionamento da representação fidedigna da realidade é instaurado de forma decisiva. O que vale, a partir de então, é a “alteração particular que o modo de ver e executar de um artista impõe a essa representação exata” (Valéry, 2012, p. 140), ou seja, o caráter individual, íntimo, que a obra revela do artista, tido como único. Mas, observa-se que, o artista “moderno” ainda mantém uma relação com os materiais tradicionais, sobretudo, retomando as temáticas anteriores, supervalorizando o *perceptual*³.

No entanto, é o século XX que se encarregará de subverter radicalmente as categorias hierarquizadas, bem como o constante questionamento do estatuto do artista, que ainda mantinha a imagem de *gênio*, e do objeto artístico ainda mantedor da *aura*⁴. É nesse contexto de mudanças que se encontra também o objeto desse estudo: os conceitos de “*desmaterialização da obra de arte*” e de “*campo expandido*”.

No final da primeira metade do século, uma série de recursos alternativos aos materiais convencionais já é usada pelos artistas, criando “interdisciplinaridades entre vários domínios artísticos” (Elias, Vasconcelos, 2009, p. 1185). Tais como:

Alguns artistas passaram a desenhar o seu trabalho delegando noutros profissionais a execução. Outros quiseram levá-lo a locais não legitimados pelas instituições culturais e construir novas estratégias de relacionamento com a audiência. Outros ainda, procuraram meios visuais alternativos aos da pintura e escultura, que incluíam a possibilidade de refletir sobre dimensões como tempo e espaço. (idem, p. 1185)

³ Segundo Sol Le Witt em *Paragraphs of Conceptual Art*, 1967.

⁴ Na concepção de Walter Benjamin de *aura*.

Nesse momento, literalmente, esboços, projetos e quaisquer rabiscos podem ser considerados trabalhos artísticos, onde o conceito de arte passa a flutuar entre Arte como Ideia e Arte como Ação. Um importante trabalho, que ajuda demarcar a chamada Arte Conceitual, é o *Desenho de De Kooning apagado*, apresentado por Robert Rauschenberg em 1953:

Como o próprio título enuncia, em um desenho de Willem de Kooning, artista ligado à abstração gestual surgida nos Estados Unidos no pós-guerra, Rauschenberg, com a permissão do colega, apaga e desfaz o seu gesto. A obra final, um papel vazio quase em branco, levanta a questão sobre os limites e as possibilidades de superação da noção moderna de arte. (Enciclopédia Itaú Cultural, 2012)



Fig. 2: *Desenho de De Kooning apagado*, Robert Rauschenberg, 1953.

Na mesma época, no final da década de setenta, um importante ensaio é publicado no número 8 de *October*, com o título original *Sculpture in the Expanded Field*, da crítica de arte contemporânea Rosalind Krauss. No texto a autora aponta a dificuldade de se definir a palavra *escultura* mediante as novas experiências ocorridas na lógica da representação do “monumento”, que, a partir do século XIX, vai “operar em relação à perda de local, produzindo o monumento como uma abstração, como um marco ou base,

funcionalmente sem lugar e extremamente auto-referencial” (Krauss, 1978, p. 132). As intervenções escultóricas adquirem, então, a partir dos anos 1950, uma “condição de negatividade” e uma “combinação de exclusões”, onde prevalece a soma da “*não-paisagem*” com uma “*não-arquitetura*”, convertendo-se, assim, num campo expandido. Tais premissas mostram a importância que nas décadas de 1960 e 1970 tem a ideia de “espaço” na compreensão dessa “ausência ontológica”, segundo Rosalind Krauss, e relevam o interesse de obras com preocupações de ordem “topológica”, que refletem “sobre o problema do *lugar*: formas de exterioridade” (Flórez, 2012, p. 557). Obras caracterizadas como *land art*, por exemplo, partem dessas premissas, questionam a ordem do *escultórico* e também do desenho, somando a escala do corpo em contraponto à paisagem.

O conceito de “expandido” nesse período, portanto, torna-se recorrente⁵ e passa a designar processos que mantêm um “afrouxamento das categorias e o dismantelamento das fronteiras interdisciplinares [...] em que a arte assumiu muitas formas e nome diferentes: Conceitual, *Arte Povera*, Processo, Anti-Forma, *Land*, Ambiental, *Body*, *Performance* e Política” (Archer, 2008, p. 61).

Um aparente desapego a determinados aspectos *formais* e de *feitura* é implantado pela Arte Conceitual, em benefício da “ideia” e do “conceito” da obra, permitindo que artistas se fixem nos projetos (e nos processos) dos trabalhos. Aqui, cabe lembrar, as anotações, desenhos e projetos realizados por Marcel Duchamp entre 1912 e 1923, reunidos em sua *Caixa Verde*, que integra, segundo o artista, sua importante obra *O grande vidro* ou *A noiva despida por seus celibatários, mesmo* (1915 – 1923). Segundo Cristina Freire:

A incompletude de *O grande vidro* indica um processo criativo que não se esgota na realização de um objeto e sugere o papel fundamental da dimensão do projeto do desenho articulado à escrita nas poéticas contemporâneas, isto é, a relação do desenho com uma obra por fazer ou a ser refeita.

[...]

Trata-se de uma apologia ao caráter mental e “seco” da arte como ideia. Como projeto, o desenho, assim como a linguagem (escritura), é índice de uma obra ausente e ocupa um lugar híbrido, intermediário entre a obra de arte e sua documentação (Freire *in* Derdyk, 2007, p. 140-141).

⁵ Por exemplo, o *Diagrama de Arte Expandida* (1966), do artista do movimento *Fluxus*, George Maciunas (Figura 2).

Esses trabalhos reconfiguram, inclusive, uma noção de tempo da obra contemporânea. Sua forma de circulação é alterada, por meio de publicações, impressos, revistas. Desenhos para projetos murais como, por exemplo, “*Dez mil linhas, cinco polegadas de comprimento, dentro de uma área de $6\frac{3}{4} \times 5\frac{1}{2}$ polegadas*” (1971) e “*Quatro tipos básicos de linhas e retas e suas combinações*” (1969), do artista norte-americano Sol Le Witt, “sugerem que o domínio da documentação para a arte contemporânea tornou-se decisivo”, “os desenhos, como projetos, permanecem quando a existência do trabalho é temporária” e podem ser refeitos a partir da documentação (2007, p. 143).

Outro importante legado fica a cargo de Joseph Beuys. Muitos de seus desenhos projetam e se situam dentro de um percurso ou processo de trabalho, no âmbito de suas aulas, performances, ações e, mesmo, em séries de trabalhos (*Códices Madrid*, 1974/1975). Para o artista “o desenho foi uma forma de pensamento ou um modo de pensar articulado a sua ação”, contribuindo para configurar sua noção de *escultura social*. “Nesse sentido, a ampliação da linguagem seria a chave para o processo de transformação do pensamento e, para Beuys, essa ampliação viria pelo desenho” (2007, p. 144), como afirmou o artista:

Onde ocorre o alargamento do domínio da língua, devo procurar o impulso fundamental para o ato de desenhar. Aí é possível expressar muitas coisas, e arrisco expressar coisas ali onde a língua falha. Eu tento manter esta “linguagidade” na maior fluidez e mobilidade possível, a fim de ultrapassar a usurpação da língua causada pela racionalidade do desenvolvimento cultural. (Beuys *apud* Freire in Derdyk, 2007, p. 144)

Nessa perspectiva, abrem-se caminhos para um desenho que considera, ou deve considerar, em função de sua existência, uma relação com o *outro*, agora, um espectador que ativa e/ou participa da ação prevista no desenho/documento/mapa/projeto ou “partitura para a arte contemporânea”, como propõe Cristina Freire.

EXPANDED ARTS DIAGRAM

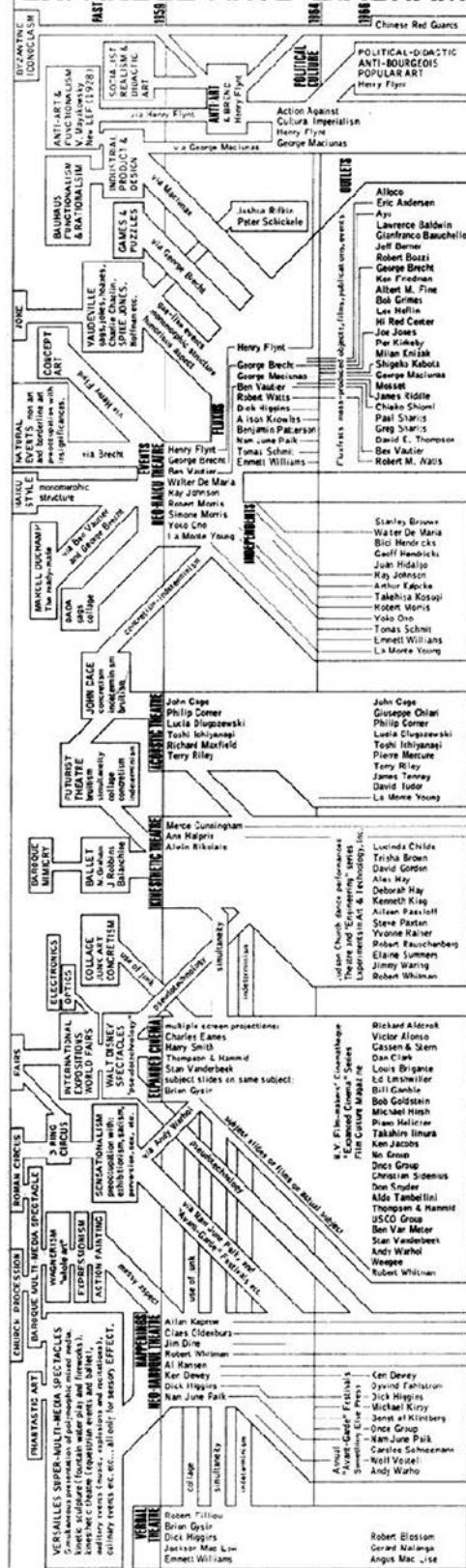


Fig. 3: Expanded Arts Diagram, George Maciunas 1966.

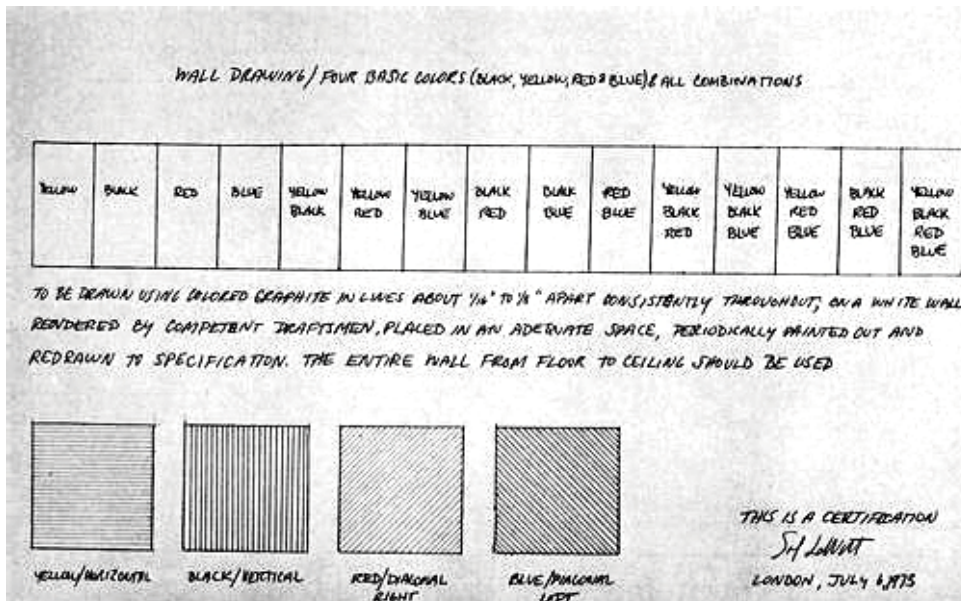


Fig. 4: Peça de Desenho Usando Quatro Cores e Todas as Variações do Plano, Sol Lewitt, 1970.



Fig. 5: Annual Rings, Denis Oppenheim, 1968.



Fig. 6: *Whirpool Eye Storm*, Denis Oppenheim, 1973.



Fig. 7: *Mile Long Drawing*, Walter de Maria, 1968.



Fig. 8: O grande vidro e Caixa verde, Joseph Beuys, 1915-1923.

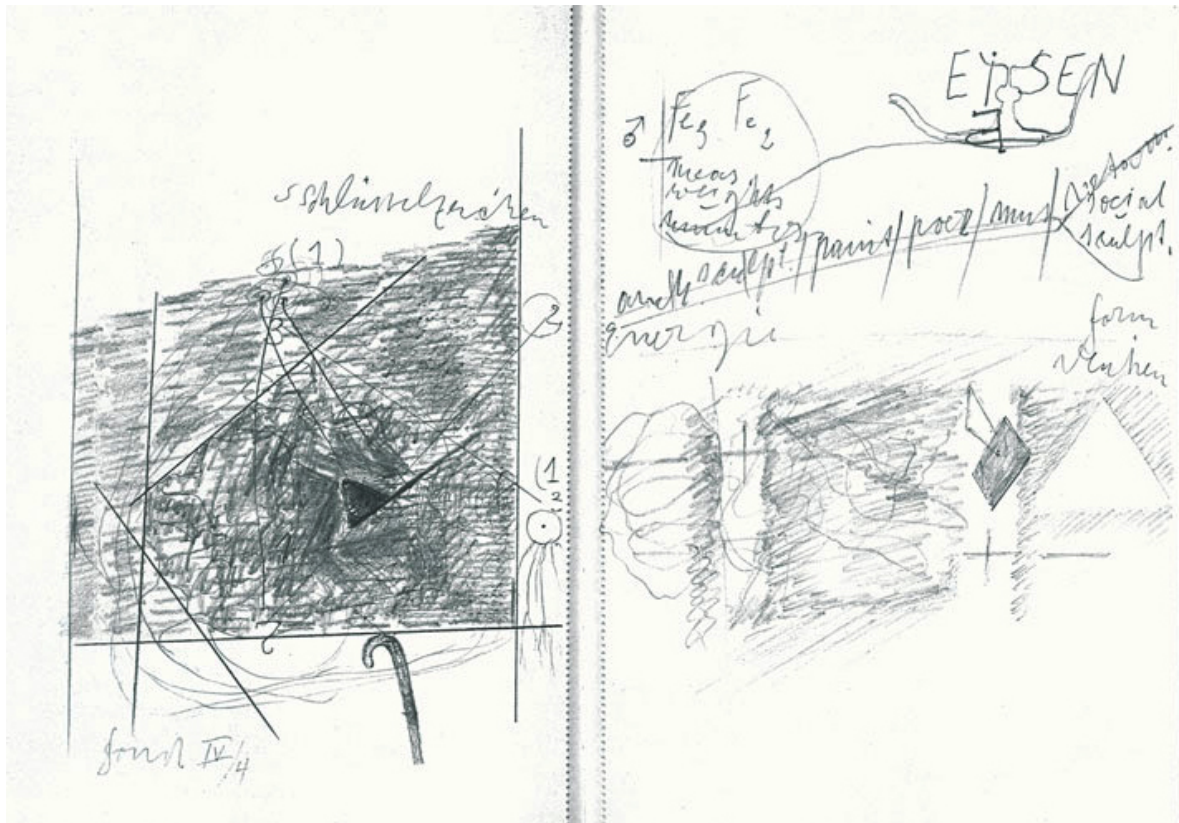


Fig. 9: Caderno de desenhos sobre os "Códices Madrid", Joseph Beuys, 1975.

No Brasil, artistas e teóricos também se debruçaram sobre essa “espacialidade” da obra de arte, a sua maneira. Em 1960, Ferreira Gullar, publica *Teoria do Não-Objeto*, expressando as ideias fundamentais do neoconcretismo, onde, segundo o autor, os objetos tomam-se “especiais – não-objetos” e “as denominações de pintura e escultura já talvez não tenham muita propriedade”. Esse texto indica e corrobora para uma ideia do rompimento da representação e da apropriação de um espaço outro (mesmo que fictício, até então) “que se pretende realizada a síntese de experiências sensoriais e mentais: um corpo transparente ao conhecimento fenomenológico, integralmente perceptível, que se dá à percepção sem deixar resto. Uma pura aparência”.

Hélio Oiticica, interlocutor de Ferreira Gullar, em 1967 escreve *Esquema Geral da Nova Objetividade*. No texto, Hélio, aponta sobre um “estado típico da arte brasileira de vanguarda”, e reconhece no neoconcretismo a formulação primeira da “desintegração do quadro” (Oiticica, 2012, p. 156) que culmina na ideia de *não-objeto*, primeiro, desde 1954, com Lygia Clark e posteriormente com a “proposição de poemas-objetos (Gullar, Jardim, Pape)”. O artista propõe ainda, no mesmo texto, apontamentos para uma inédita, segundo ele, participação do espectador, inaugurada no Brasil.

Um exemplo emblemático desse período é o trabalho “*Caminhando*” (1964) de Lygia Clark. Utilizando uma fita de *Moebius* a artista propõe, além da fundamental ideia de participação absoluta, a ruptura dos “hábitos espaciais: direita-esquerda, anverso-reverso etc. Ela nos faz viver a experiência de um *tempo sem limite* e de um *espaço contínuo*”, nas palavras da própria Lygia, a experiência dessa obra “permite a escolha, o imprevisível, a *transformação de uma virtualidade em um empreendimento concreto*”⁶. Na obra, “existe apenas um tipo de duração: o ato. O ato é que produz o “*Caminhando*”. Nada existe antes e nada depois.” Nessa obra, o conceito se abstrai ou deixa de existir, não há documentação, texto, ou fotografia que a substitua ou nos faça compreendê-la. Ela só pode ser “compreendida” sendo realizada, por qualquer “espectador-autor”, expandindo a ideia de autor. Autor este que, pouco tempo depois, vai ser declarado morto por Roland Barthes em “*a morte do autor*”. Segundo Barthes, e é possível interpretá-lo junto à obra “*caminhando*”:

[...] *escrever* já não pode designar uma operação de registro, de verificação, de representação, de “pintura” (como diziam os Clássicos), mas sim aquilo que os linguistas, em seguida à filosofia oxfordiana, chamam de *performativo*, forma verbal rara, na qual a enunciação não tem outro conteúdo (outro enunciado) que não seja o *ato* pelo qual ela se profere.

⁶ Grifos do autor.

[...] a mão, dissociada de qualquer voz, levada por um puro gesto de inscrição (e não de expressão), traça um campo sem origem – ou que, pelo menos, outra origem não tem senão a própria linguagem, isto é, aquilo mesmo que continuamente questiona toda a origem (Barthes, 2004, p. 61-62).



Fig. 10: *Caminhando*, Lygia Clark, 1964.

“*Caminhando*”, portanto, configura-se em uma síntese (e em um acesso) importante para pensar o desenho na arte contemporânea. Sobretudo, no contexto do “ensino” do desenho e das artes visuais. Ele permite vislumbrar uma “estratégia”⁷ que é baseada na incerteza, na insegurança, na imprevisibilidade de qualquer “sucesso”, autorizando, ao mesmo tempo, uma reflexão do ato criativo de sentido, que não minimiza o conflito diante da tomada de decisão (“direita-esquerda, anverso-reverso”). E, ao mesmo tempo, não permite a segurança de um método. Não é possível, nesse trabalho, passar duas vezes pelo mesmo local da folha de papel. Ele concretiza a não repetição, apesar do *gesto* de cortar ser o mesmo: o resultado é sempre um paradoxo: de ser único e similar.

⁷ No sentido que *Juan José Gómez Molina* dá ao termo, na introdução do trabalho “*Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo*”, 2012.

Desenhar, com a *estratégia* de “*caminhando*”, se aproxima do que Molina sugere comparando o desenho ao jogo do acaso: “não é um problema de representar objetos ou de fazer presente o real, senão de transformar a realidade pela modificação do imaginário” (Molina, 2012, p. 17).

Assim, pensar o desenho expandido é também compreendê-lo como um modo de pensar a imagem antes de um processo racional, lógico (marcado por um modelo ocidental “logocêntrico” e “fonocêntrico”, como adverte Jacques Derrida), que não pode ser *previsto*. O desenho é aquilo que não se pode *prever*. Para algo acontecer, para haver *experiência do acontecimento*⁸, não se pode ver esse algo vir, nas palavras de Derrida:

A experiência do acontecimento é uma experiência passiva, rumo à qual, e eu diria contra a qual, acontece o que não pode ser predito; é próprio do conceito de acontecimento que ele venha sobre nós de maneira absolutamente surpreendente, inesperadamente.

[...]

Que relação pode ter o desenho com o que acontece? O desenhista é alguém que vê vir, que pré-desenha, que trabalha o traço, mas o momento em que isso traça, o movimento em que o desenho inventa, em que ele se inventa, é um momento em que o desenhista é de algum modo cego, em que ele não vê, ele não vê vir, ele é surpreendido pelo próprio traço que ele trilha, pela trilha do traço, ele está cego.

[...]

Em todo desenho digno desse nome, naquilo que faz o traçamento de um desenho, um movimento resta absolutamente secreto, isto é, *separado* (*se cernere, secretum*), irreduzível à visibilidade diurna (Derrida, 2012, p. 70-88).

Igualmente, pode-se concluir com Fernand Deligny, artista e pedagogo francês, citado por Luis Pérez-Oramas, “que viveu trinta anos com crianças carentes de linguagem e desenhou seus fazeres de derivas e demoras,” recordando que “há um nó do mundo ao qual a linguagem nunca poderá ter acesso”, e nesse mesmo lugar “silencioso e murmurante, sem palavras, existiu, desde sempre, a imagem”⁹.

⁸ Ambos grifos são para demarcar palavras e expressões de Derrida.

⁹ Trecho de Luiz Pérez-Oramas, extraído do texto “*Sob a insígnia de Filóstrato*”, publicado no Caderno do Professor do Material Educativo da 30ª Bienal de São Paulo.



Fig. 11: *Linhas de Erro*, Fernand Deligny, 1975.

2. A OBRA DE ARTE COMO PROJETO PEDAGÓGICO OU “CORRER O RISCO” DE UM MUNDO COMO UM EMARANHADO DE LINHAS¹⁰

Se eu pudesse escrever por intermédio
de desenhar na madeira ou de alisar a
cabeça de menino ou/e passear pelo campo,
jamais eu teria entrado pelo caminho da palavra.

Clarice Lispector

Mas como podemos esperar
salvar-nos naquilo que há de mais frágil?

Italo Calvino

Seria preciso ao mesmo tempo transpor
a linha e torná-la vivível, praticável, pensável.
Fazer dela tanto quanto possível, e pelo
tempo que for possível, uma arte de viver.

Gilles Deleuze

A ampliação dos processos de experimentação do fazer (e pensar) artístico, que se tornou mais acessível ao público com a arte contemporânea, ainda parece manter um descompasso com os processos educacionais. E, cada vez mais, suspeita-se de ser menos um problema de “metodologias eficientes” do que um problema, em última instância, *político*. No sentido em que por política se entende aqui “o campo das partilhas, do que é comunicável em algum nível, especialmente no nível dos afetos e dos desejos” (Tiburi, 2010, p.10), em que há a participação efetiva e livre nas decisões de alguma ação específica, que por menor que seja, como pode ser a ação do desenho, perpassa diferentes âmbitos sociais.

Para isso se pensa aqui as práticas artísticas como projetos culturais, amplos, portanto, que propõem ações com alto poder de alcance social e que intervêm de fato no cotidiano. De modo geral, então, entende-se que as práticas artísticas contemporâneas se constituem na possibilidade do que se acordou chamar: “uma arte *relacional*”, conforme propõe Nicolas Bourriaud,

(uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço

¹⁰ Expressão retirada de empréstimo do texto “*A arte de viver nas linhas*” de Peter Paul Pelbart, publicado em Derdyk, 2007, p. 288.

simbólico autônomo e *privado*) atesta uma inversão radical dos objetivos estéticos, culturais e políticos postulados pela arte moderna (Bourriaud, 2009, p. 19-20).

Há muito tempo já é sabido o desejo de justificar o papel das artes “como ferramenta intelectual de comunicação e descoberta de mundo quanto como agente subconsciente de questionamento e relativização do real”, que contribui efetivamente para formação humanista de futuros profissionais e, assim, “para a melhoria de resultados através de equações equilibradas que devem articular conhecimento técnico, curiosidade intelectual, capacidade de liderança, sensibilidade artística baseada na experimentação, rapidez nas ações decisórias e interesse constante pelo conhecimento e pelo saber” (CNI SESI, 2010, p. 9-11).

Porém, esse discurso, um tanto progressista e comprovador de uma garantia de sucesso, tende a sublimar um determinado campo, de experimentação livre da arte, sobretudo contemporânea, invertendo sentidos reais da “necessidade” de uma ação poética em função de uma sistematização outra, que mascara paulatinamente o exercício da subjetividade e do inconsciente (coletivo ou individual), do *aluno* e/ou do espectador.

Vale fazer a pergunta, sempre deslembada: de que arte está se falando nas ditas mediações educacionais? Como se chega a esse *conhecimento* e a essa *reflexão* por meio de uma economia progressista e assertiva? Haja vista que, se há um campo capaz de produzir conhecimento, por meio da reflexão e do pensamento, mas que não se opõe ao erro e à insegurança desses meios, pois, em certa medida, até dependem deles, esse campo é o da experimentação artística.

Desde o velho “olhar da Missão Francesa”, trazida ao Brasil em 1816 por dom João VI, com a criação da Academia Imperial de Belas Artes, o desenho sofre dos males da necessidade da cópia fiel na representação naturalista da realidade (Martins *in* Derdyk, 2007, p. 267), deturpando todas as tentativas de diferentes lições do “desenho pedagógico”. Em seguida, “trocou-se o desenho mimeografado pelo desenho livre (com tema e materiais predeterminados)” até chegar às tão repetidas releituras “que frequentemente desvelam ressonâncias da Missão Francesa, na valorização da cópia e daquele que “desenha bem”, no reconhecimento das formas desenhadas” (Martins *in* Derdyk, 2007, p. 267-269).

Mais recentemente, em 1940, Lucio Costa apresenta o “programa para reformulação do ensino do desenho no curso secundário”, com diferentes frentes de atuação, prevendo múltiplos objetivos, dentre eles:

[...] desenvolver nos adolescentes o hábito da observação, o espírito de análise, o gosto pela precisão, fornecendo-lhes meios de traduzirem as ideias e de predispô-los para as tarefas da vida prática, concorrerá também, para dar a todos melhor compreensão do mundo das formas que nos cerca, do que resultará necessariamente, uma identificação maior com ele (Costa, 1940, p. 2).

Mas, o programa, com esta pluralidade de se reverenciar, que ainda guardava espaços para um pensamento acadêmico e modernista, influenciado pela Bauhaus, nunca foi oficializado pelo Ministério da Educação e somente resistiu na base de influências em frágeis experiências posteriores.

Assim, apesar de “esforços”, como tais exemplos, observa-se que o ensino do desenho se manteve por um longo período num eixo de entendimento que corrobora para uma conquista de habilidade tecnicista, de instrumentalização, que nada corresponde à radicalidade poética presente nas obras de arte.

Pode-se perguntar: como recorrer a uma obra de arte com pretensões educacionais sem cair no jogo de uma “economia do conhecimento” (Rogoff *apud* Bishop, 2012, p. 3)? De forma mais geral, em que medida arte e pedagogia podem compartilhar dos mesmos objetivos, sem interromperem mutuamente seus processos discursivos de legitimações? Ou ainda, como Claire Bishop coloca, “o que significa fazer educação *como arte*? Como julgamos estas experiências? Que tipo de eficácia procuram?”¹¹ (Bishop, 2012, p. 7).

Uma corrente da arte contemporânea, dos anos 1960, segundo Bishop, começa a se corresponder com questões de crítica institucional, logo política, ao mesmo tempo em que a pedagogia também se questiona de seus próprios princípios. A partir de então muitos artistas se destacam com pesquisas poéticas que se relacionam a questões educacionais¹².

Com um dos objetivos de transformar qualquer “pessoa em um ser criativo”, Joseph Beuys, que já contribuía para o conceito de obra expandida e relacional, é sem

¹¹ Todas as citações dos textos de Claire Bishop neste capítulo são traduções livres.

¹² Para maiores reflexões sobre tais práticas artísticas, ver “Pedagogic Projects: ‘How do you bring a classroom to life as if it were a work of art?’” em “Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship”, 2012.

dúvida a principal referência histórica desse cruzamento entre arte e pedagogia. Em 1971 cria seu próprio modelo de instituição de ensino, a Universidade Livre Internacional (F.I.U.), na Academia de Belas-Artes de Düsseldorf. Porém, “o desejo de liberdade de Beuys – e sua noção de que toda formação, todo treinamento, toda vida intelectual só podia se desenvolver sob o princípio da autodeterminação e da autonomia” (Rappmann *in* Beuys, 2010, p. 45), ultrapassou os limites de aceitação da instituição e resultou no afastamento do artista/professor. Após outras tentativas de manter o projeto de forma independente (1973), Beuys apresenta como contribuição à Documenta 6, em 1977, um trabalho que ocorrera em uma sala da F.I.U., “na qual Beuys e seus colaboradores passaram cem dias discutindo os problemas e os princípios de um novo modelo de sociedade”, denominado de *escultura social*. Portanto, “a F.I.U. é uma ideia e uma substância invisível, criada por Joseph Beuys com a ajuda de seus colaboradores (...) e a partir de seu conceito ampliado de arte”, que apostava no “capital” intelectual do ser humano, possível de se “aumentar, aperfeiçoar, desenvolver e ensinar” (*idem*, p. 46), por meio de suas propostas, que se multiplicaram em instalações, oficinas, performances-debates e ocupações de espaços de exposições.

Vale mencionar o valor da *voz do artista* nas ações de Beuys, que sempre se manteve *presente*. “Pessoalmente envolvido em suas explicações, Beuys, se expõe ao comentário e expõe seu trabalho como obra da fala, mas na medida em que a fala desenvolve um projeto global, unificante”. Segundo Alain Borer, a pedagogia criativa de Beuys já é obra, suas entrevistas e declarações se transformam em esculturas, *a fala é escultura*: “A voz (o seu volume, sua plasticidade, seus tons) participa do espaço criado, (in)forma-o como um lugar de intercâmbio, um lugar de instantânea renovação” (Borer, 2001, p. 14). Para Beuys, a matéria da escultura, da voz ao feltro, “constitui um espaço pedagógico, ela oferece *matéria para a reflexão*” (*idem*, p. 15).

No entanto, a necessidade de afirmação política de Beuys o manteve em vias demasiadamente discursivas e “progressistas”, sobretudo, num contexto onde o discurso ainda não era tido como meio de arte. Portanto, o que restaria de *problemas poéticos* nessas experiências? Porque não chamá-los apenas de intervenções sociais? Se todos, segundo Beuys, são artistas, porque suas proposições eram desdobramentos de questões pessoais, do próprio Beuys, para a coletividade? Essa estranha contradição talvez seja a questão mais difícil de ser esquecida: como, em arte, pode haver um pressuposto do ensinamento, alguém que possui uma verdade própria e tende, com ela, à condução da coletividade?

Retornam, dentre outros, os problemas da autoria e da arte como função, ou da funcionalidade da arte. Que, em última instância, também se constituem como problemas políticos, (ou seja, como eles se legitimam perante os sistemas de compreensões e institucionalização), e necessitam de reflexões de cunho epistemológicos, que estabeleçam novos critérios de julgamento dessas obras e que permitam haver intersecções sem que se enfraqueçam mutuamente.

Desse modo, tais questões já tomam forma e ganham contornos expressivos (como visto no capítulo anterior) desde os anos 1960. Essas produções artísticas (e pedagógicas) só podem ser apreendidas, e legitimadas, se levarem em conta uma forma relacional: *comportamental* e *processual*. Tais obras estão livres da necessidade de representação de um mundo mesmo, repetitivo, e não se veem separadas de *processos sociais reais*, como pressupõe Bishop; *elas não pretendem ensinar nada*, são desejos de *singularidades preservadas*, para dialogar com Guattari; a obra de arte “é uma empresa de *desenquadramento*, de ruptura de sentido, de proliferação barroca ou de empobrecimento extremo, que conduz o sujeito a uma recriação e uma reinvenção de si mesmo” (Guattari, 1992, p. 159).

Tanto as obras de arte quanto os ambientes da educação, em intersecção, tendem a permanecer em seus próprios limbos de sobrevivência, ao mesmo tempo em que clamam pelo *diálogo* e exigem seus lugares de autonomia. Atuar nestes espaços, desde então, pressupõe uma atividade de pensamento crítico constante e exigente, correndo o “risco da disponibilidade” e do “saber-se inacabado” como propõe Paulo Freire. De outro modo, é assumir o legado de um pensamento da emergência e do desconhecido:

Admite-se facilmente que há perigo nos exercícios físicos extremos, mas o pensamento também é um exercício extremo e rarefeito. Desde que se pensa, se enfrenta necessariamente uma linha onde estão em jogo a vida e a morte, a razão e a loucura, e essa linha nos arrasta. Só é possível pensar sobre esta linha de feiticeira, e diga-se, não se é forçosamente perdedor, não se está obrigatoriamente condenado à loucura ou à morte (Deleuze, 1990, p. 129).

A linha, da qual fala Deleuze, é sem “contorno” e “cavalgamos” sobre ela, “cada vez que pensamos com suficiente vertigem ou que vivemos com bastante força” (*idem*, p. 136-137). Portanto, *cavalgar*, como pensar ou traçar linhas, torna-se uma atividade

arriscada, e demanda de quem traça, ou risca (e se arrisca), uma política do *traçamento*¹³. Segundo Pelbart:

Deleuze privilegia a linha, pois ela se faz continuamente, pois ela está sempre no meio, pois ela corre e escorre entre as coisas, pois ela passa e faz passar coisas que antes não eram possíveis nem pensáveis. Mas também porque ela atinge o impensável, e por vezes o invisível (Pelbart *in* Derdyk, 2007, p. 288).

Pode-se dizer, então, que o espectador fundante da experiência estética, também responsável pela (auto) poética, não atua mais imerso numa interioridade e sim “dirigido para uma gama de registros expressivos e práticos, diretamente conectados à vida social e ao mundo externo” (Guattari, 1996, p. 127). Um espectador não só político, mas também ético-estético, constrói o tempo da obra de arte, que é o tempo da criação (Santos, 2004, p. 220).

O problema último do paradigma estético de Guattari, para Bourriaud, é “como uma aula pode ser uma obra de arte?”. Esta pergunta é o teste pungente de um novo entendimento das práticas artísticas contemporâneas e seus diferentes modos de assimilação: “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” (Bourriaud, 2009, p. 145).

Uma criação do tempo se encontra no âmbito do *inantecipável*¹⁴, da *experiência*, segundo Derrida, que excede as categorias de subjetividade e de objetividade. Assim, em outras palavras, uma experiência pedagógica que se intersecciona às obras de arte “dão a ver” o mesmo que os desenhistas, um emaranhado de linhas, que é diferente de “alguma coisa”:

[...] eles dão a ver a visibilidade, o que é uma coisa completamente diferente, absolutamente irreduzível ao visível, que permanece invisível. Quando se fica sem ar diante de um desenho ou de uma pintura, é porque não se vê nada; o que se vê essencialmente não é o que se vê, mas imediatamente, a visibilidade. E, portanto, o invisível (Derrida, 2012, p. 82).

¹³ Palavra do vocabulário Derridiano.

¹⁴ *Idem*.

Ver, ou “correr o risco”, nas entrelinhas emaranhadas, portanto, é um exercício também, além de urgente, pedagógico, político, ético e estético consecutivamente: desde o momento em que se pensa o desenho: na educação e na arte; numa sociedade que negligenciou paulatinamente todas as tentativas de manter o desenho como prática social de entendimento e expressão de mundo.

Enquanto a prática do desenho permanece “fora da lei”, não institucionalizada, assim, permanecerá, como proposição permanente, como exercício de reflexão subversiva, que insiste em ultrapassar os limites estabelecidos por qualquer poder vigente.

Como sugestão de reflexão, por analogia visual, propõem-se (antes do segundo fim) dois registros fotográficos de experiências que se arriscaram na mesma penumbra tracejante, com objetivos, numa dupla medida, próximos e distantes:

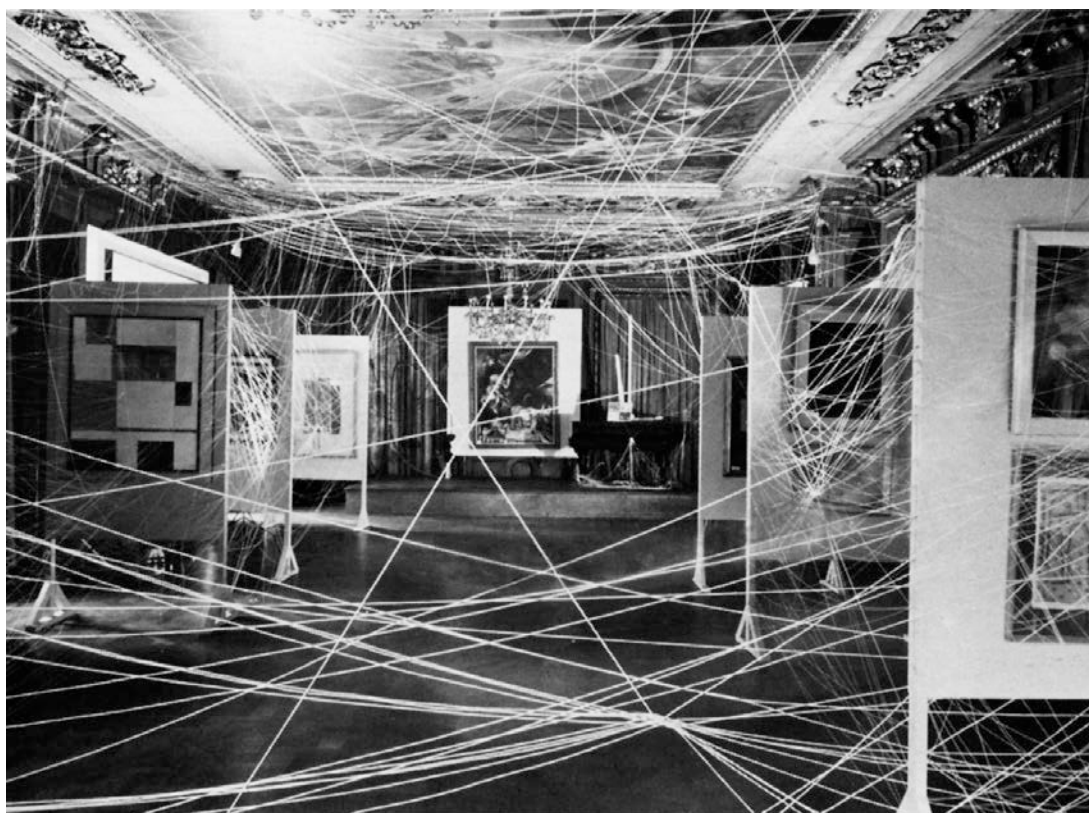


Fig. 12: *Sixteen Miles of String*, Marcel Duchamp, 1942, New York.

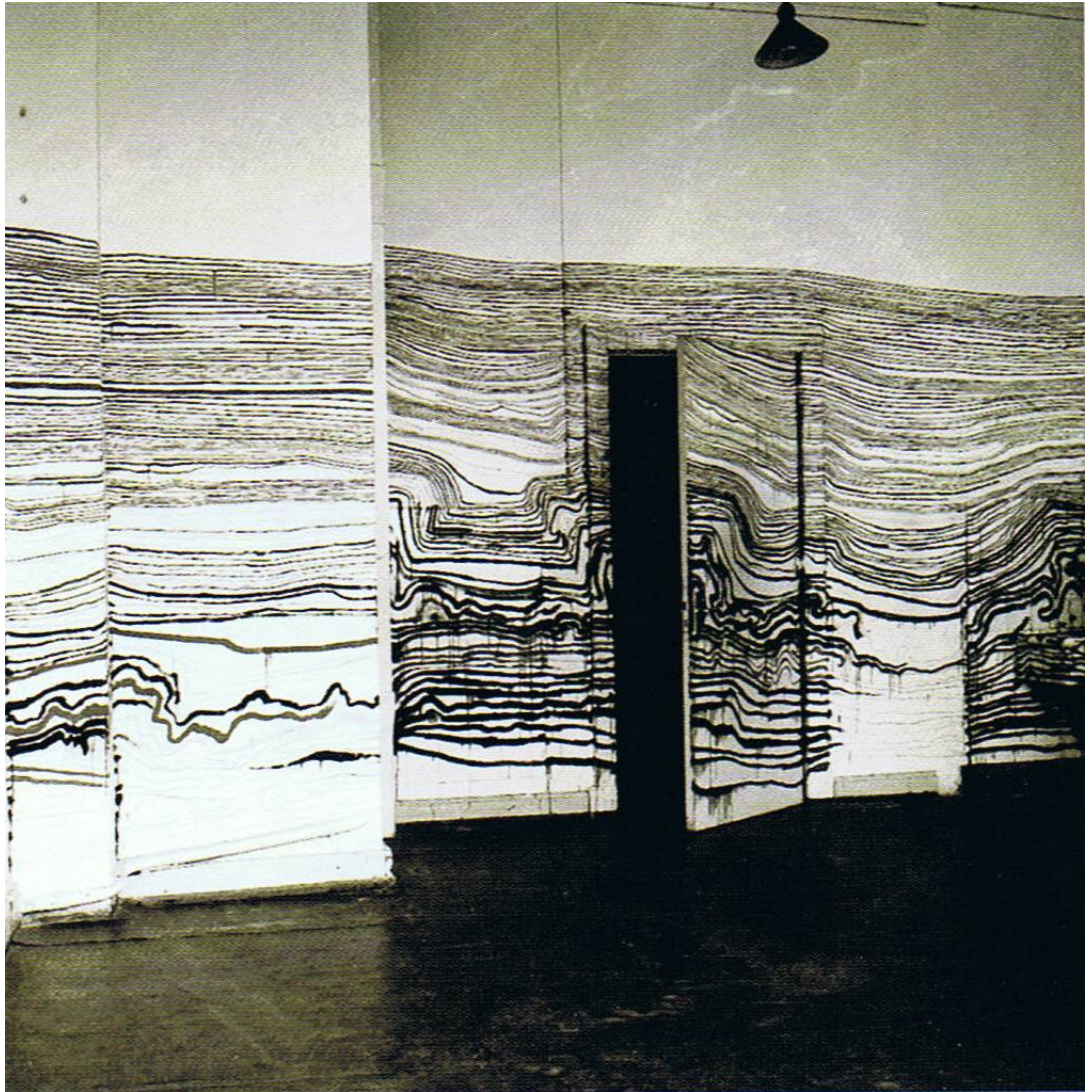


Fig. 13: *The Hamburg Line*, Hundertwasser, 1959, Lerchenfeld Art Institute, Hamburg.

3. “EXERCÍCIOS EM ESPERA”: NICOLÁS PARIS, DUAS (OU MAIS) EXPERIÊNCIAS

É como se estivéssemos privados de uma faculdade
que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de
intercambiar experiências.

Walter Benjamin

A leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Paulo Freire

Qualquer coisa, até mesmo um desenho de ruínas:
sempre posso dizer: “É isso, é um autorretrato”.

Jacques Derrida

Por ocasião da 30ª Bienal Internacional de São Paulo, *a iminência das poéticas*, na qual integrei¹⁵ o corpo do Educativo, tive a oportunidade de trabalhar nas oficinas oferecidas pelo Nicolás e, desde então, me serviu como referência ímpar em todas as reflexões acerca dos temas tratados anteriormente.

Posteriormente, em uma tentativa de aproximar questões relativas ao desenvolvimento de novas possibilidades metodológicas (com todas as ressalvas que delas sucedem) no ensino das artes plásticas, tornou-se plausível pensar em uma oficina baseada nas atividades dos “exercícios em espera”, de Paris, que pude identificar com o que se pode chamar de um “desenho expandido”, conforme discutido no primeiro capítulo. E, logo, a oficina apresentou-se como uma experiência concreta em virtude dos objetivos da disciplina Estágio Supervisionado em Artes Plásticas III, realizada ao longo do segundo semestre letivo de 2012.

Dentre os objetivos iniciais da oficina situam-se: possibilitar aos participantes o reconhecimento do desenho como difusor reflexivo, expandido do papel e do lápis, e distinto das leis do naturalismo e dos dogmas da representação; além de promover o diálogo como propulsor para a disponibilidade da experiência e da troca (saber-se “inacabado”, “risco da disponibilidade”; nas palavras de Paulo Freire).

¹⁵ Neste capítulo se faz necessário o uso da primeira pessoa no singular, em determinadas situações, por se tratar de relatos de experiências pessoais. Fora tais casos manterão o uso impessoal.

Tentar-se-á, portanto, aqui na medida retrospectiva¹⁶, trazer um panorama de tal *experiência*, por meio do *relato crítico*, analisando-a a partir das reflexões dos capítulos anteriores, elencando onde as questões práticas ocorridas se cruzam, exemplificam e problematizam os conceitos propostos, perfazem e contribuem para o recorte crítico, teórico e histórico já realizado.

Ao final, compila-se em “*registros*” um conjunto de fotografias dos grupos que deixam a ver os rastros históricos da experiência e protela, para as *considerações finais*, ou um porvir outro, as conclusões provisórias.

3.1 Decisões metodológicas

Dados gerais

Foram realizadas quatro oficinas, de duas horas de duração, com dois grupos distintos:

- Grupo 1: faixa etária média de quarenta (40) anos, composto por doze (12) pessoas, entre homens e mulheres, realizado na Faculdade de Educação, FE/UnB;
- Grupo 2: faixa etária entre vinte (20) a cinquenta e cinco (55) anos, composto por vinte (pessoas), entre homens e mulheres, realizado no Departamento de Artes Visuais, do Instituto de Artes, IdA - VIS/UnB.

Apesar de ambos os grupos serem locados dentro da Universidade, nenhum deles possui vínculo institucional de ensino formal. Portanto, optou-se pelas vias do ensino não formal, como possibilidade de ampliar a discussão do modelo de oficina como método possível de ensino e aprendizagem.

Disposições gerais

Desde os primeiros esboços do planejamento, os principais pontos que pautaram a decisão de propor uma oficina de desenho fundamentada nos exercícios propostos por Nicolás Paris foram o reconhecimento da impossibilidade de realizar qualquer atividade artística que não leve em conta o conhecimento empírico (baseado na experiência). E essas, na visão do artista, são as principais questões de seus trabalhos: propor uma obra que coloque a experiência e a noção de conhecimento por meio do fazer (que já é

¹⁶ Como se trata de uma revisão da experiência, ocorrida com outros pressupostos, tentarei ao máximo reservar espaços de atualização, fundamentado na pesquisa dos capítulos anteriores. Porém, reconheço os limites de tal releitura, haja vista que os objetivos de realização da oficina não correspondem à radicalidade das considerações pesquisadas, nem havia como pressuposto o aspecto poético e artístico, *a priori*, das oficinas do artista Nicolás Paris.

artístico por si). Portanto, a minha revisão, ou “releitura”, dos exercícios pautaram tais decisões como objetivos. Assim, a oficina de desenho expandido, que sugeri, apropriou-se desse método como pressuposto básico de suas atividades.

Outra importante decisão, e reconhecimento, foi o indispensável papel do *diálogo* nas atividades, que permitiu, por exemplo, dentre outras coisas, desmistificar a ideia recorrente de “não saber desenhar”. Para essa suposição, pergunta-se: saber desenhar segundo quem ou que regras de desenho? Quem diz o que é um bom desenho? Segundo que pressupostos? Saber desenhar é saber desenhar bem? Por quê? Entende-se que perguntar é conquistar o distanciamento para identificação dos problemas e aproximar a ideia de um “sujeito histórico”, comprometido com seu tempo e espaço. Estas perguntas auxiliam, em suma, a compreender um dos principais objetivos da oficina que foi o de entender o desenho, assim como a escrita, como uma linguagem e, portanto, possível produtor de significados e discursos sobre a vida e o mundo. Assim, porém, o desenho leva vantagem sobre a escrita na medida em que ele pode estabelecer, sob o pressuposto da autonomia da arte, suas próprias “regras” e “códigos” de significação.

3.2 Relatos críticos de experiência

Após a conclusão do planejamento das oficinas, o primeiro passo dado foi conseguir os grupos de trabalho que atendessem as seguintes expectativas: faixa etária relativamente homogênea, com interesses e/ou práticas cotidianas em comum, disponibilidade de horário e que operassem em espaços não formais de educação.

1º dia, Grupo 1

Os encontros com o Grupo 1, na Faculdade de Educação (FE) da UnB, ocorreram sempre às sextas, às 13h40, no descanso após o almoço. O grupo foi constituído de trabalhadores e trabalhadoras da limpeza dos prédios. Responsável pelos prédios da FE, o grupo se mostrou habituado com desafios propostos pelos estudantes de Pedagogia.

No primeiro encontro, com frio na barriga, chegamos¹⁷ à pequena sala onde eles ficavam todos juntos, no horário combinado. Eram doze, dois homens e dez mulheres, somados a mim e à Laís, estagiária (ESAP II) e minha assistente informal.

¹⁷ Uso a primeira pessoa no plural, pois tive a companhia de uma assistente nas oficinas, aluna de Estágio Supervisionado em Artes Plásticas II e dos grupos.

Entramos e sentamos, compondo um estreito círculo. Com receio de assustá-los, começo a explicar meus objetivos ali e proponho um acordo: sob o pressuposto de que eles estavam nos ajudando (sendo voluntários de nossa oficina), propus que tudo que nós aprenderíamos fosse um veículo para nos conhecermos e trocarmos nossos conhecimentos; ou seja, através do desenho é que iríamos, aos poucos, nos reconhecer e nos aceitar como um grupo. Assim, foram estabelecidos neste primeiro instante, dois objetivos ao mesmo tempo: iríamos realizar exercícios de desenho e estes seriam viabilizados pelo diálogo. Após esta pequena introdução fizemos uma rodada de apresentação, cada um falava seu nome, onde morava e o que mais quisesse dizer.

Quando se fala em desenho, em qualquer circunstância fora do meios esclarecidos das artes visuais, o que se tende a repercutir é uma autodeterminação como não-desenhista. Chovem afirmações como “não sei desenhar nada”, “nunca soube desenhar” etc. Enfrentar tal preconceito tornou-se urgente. Por isso, comecei a perguntar ao grupo onde existia desenho ali, na sala, onde estávamos. Alguém foi rápido e disse “em tudo tem desenho!”. Em seguida, tomei tal afirmação como sendo de todos(as) e questionei porque e/ou onde eles viam desenho. A partir dessa questão puderam identificar que em tudo (que era construído, industrialmente ou manualmente pelo homem) havia desenho como projeto, como *design*; e essa ideia torna possível perceber que o desenho não é só linha no papel, mas, também, ideias (desenhando na imaginação), projeto e construção, formas e objetos (que podem ser constatadas por meio da etimologia da palavra desenho).

Deste modo, introduzimos o conceito de desenho expandido e propusemos o primeiro exercício, inspirado em uma frase do artista visual e gráfico italiano Bruno Munari e revisto pelo artista colombiano Nicolás Paris em suas oficinas de desenho. A proposta é sugerida com uma pergunta provocativa: *“Me creerías si te digo que cada hoja de papel tiene la capacidad de convertirse en árbol del cual fue hecha?”*¹⁸.

Este exercício foi realizado com tesoura e papel, cortando e dobrando a folha. A estratégia estabelecida foi realizar os exercícios passo-a-passo. Eu fazia cada etapa explicando, esperando e certificando-me de que cada participante havia concluído a seu modo. Não tivemos dificuldades e árvores foram aparecendo.

Ao final, todos os exercícios iam para o centro do círculo, no chão, e iniciávamos uma conversa, como uma maneira de tornar possível a significação dos trabalhos. Fizemos perguntas e propusemos relações: provocamos a capacidade dos participantes

¹⁸ Tradução livre: “Você acreditaria se lhe dissesse que cada folha de papel tem a capacidade de se converter em uma árvore da qual foi feita?”.

de identificarem a mesma forma que realizamos em outras formas da natureza ou do mundo. Muitos comentários foram disparados: a forma dos rios, das veias sanguíneas, dos pulmões. Concluímos identificando a tendência da natureza de crescer, a partir de princípios de ramificações semelhantes aos desenhos realizados. Além de termos como exemplo a própria ideia de desenho, como marca ou signos que se dão ao se realizarem e, consecutivamente, se multiplicam com as interpretações.

Propusemos um segundo exercício: construir um corpo humano, de papel, seguindo os mesmos princípios de construção da árvore feita anteriormente. Por etapas, todos atingiram o objetivo. Mas desta vez, identificamos especificidades. Os desenhos estavam mais carregados de individualidades e características próprias, e os participantes relacionaram esse fator à identidade de cada um deles. Perceberam que por mais sistemático que seja o exercício, feito passo-a-passo, cada desenho terá suas qualidades próprias e poderá assumir as características de quem produziu; inclusive os valores simbólicos de cada interpretação. Esbarramos, inesperadamente, no conceito de autoria, mas não ampliamos a discussão devido o esgotamento do tempo.

Finalizamos, assim, o primeiro encontro com uma última conversa, perguntando individualmente suas opiniões sobre as atividades. Esclarecemos que o objetivo final (previsto no planejamento) era a noção de conhecimento empírico; que nossos exercícios fazem parte de um método que pode ser passado de uma pessoa para outra, por meio do diálogo. Ou seja, ao mesmo tempo, a partir da experiência do compartilhamento ocorre a apropriação do “método”.

2º dia, Grupo 2

Por meio do instrutor e responsável pelas oficinas de desenho de modelo vivo, que ocorrem aos sábados no Departamento de Artes Visuais, conseguimos combinar com o grupo de iniciarmos nossa oficina antes dos desenhos de anatomia.

O desafio foi grande. O grupo era maior, 16 pessoas, sendo 4 mulheres e 12 homens, com uma faixa etária mais variada, de 20 a 55 anos. Mais uma vez sentimos o peso de uma ação voluntária e obrigatória, em que tivemos que contar com a colaboração e disponibilidade dos grupos.

Neste caso, o sentimento de expectativa geral do grupo era grande. Porém, parecia que não era próximo de nossos objetivos. Mas, de certa maneira, esperávamos que encontraríamos um grupo muito preocupado com conceitos estabelecidos quanto às técnicas de desenho; afinal, estavam ali para treinar o desenho da anatomia humana, um

exercício clássico das academias de arte. E esse foi nosso desafio maior: mostrar para o grupo um modo de pensar o desenho para além da representação fidedigna, um desenho que parte do princípio da reflexão, onde através de pequenos gestos desencadeiam desenhos em espera, que podem vir a acontecer ou já estão no mundo e precisamos apenas identificá-los, reconhecê-los para dialogar com eles; em síntese, o desenho, como entendemos, *é veículo de significação e reflexão sobre o mundo e não se preocupa com um resultado propriamente bem sucedido ou virtuoso.*

Decidimos, portanto, aplicar o mesmo exercício do primeiro grupo, a fim de identificarmos relações e comparações possíveis entre ambos. E as conversas se deram conforme o esperado. As referências levantadas sobre os exercícios foram, em princípio, baseadas na técnica, calculadas e rigorosas. Quando questionamos sobre as diferenças entre os desenhos expostos no chão, as afirmações, em geral, eram sobre as diferenças no “fazer” escolhido por cada um.

Diante disso, sugerimos nossas reflexões: “a que esses exercícios fazem referência, onde podemos ver processos de construção semelhantes na natureza, o que ele nos diz sobre a vida e nossas relações pessoais?” Assim, aos poucos, fomos construindo coletivamente sobre nossos objetivos com o grupo.

3º dia, Grupo 1

Retornamos para uma nova oficina com o grupo um. Eles pareciam animados e com muitas expectativas para os novos exercícios. Ficou nítido que já parecíamos velhos conhecidos e um estreito vínculo foi criado rapidamente.

Iniciamos realizando uma prática de retomada do último encontro e, em seguida, perguntei se lembravam dos exercícios e se o tinham realizado com alguém. Muitos afirmaram que sim, realizaram principalmente com os filhos.

O exercício escolhido para a ocasião, dentre muitas opções, era, *a priori*, mais complexo; pois fazia parte de um conjunto de etapas e teria que ser feito paulatinamente um após o outro, a fim de compreenderem que cada parte comporia o todo para funcionar como reflexão.

A pergunta disparadora foi: *“Puede contener el infinito, una tira de papel?”*¹⁹. E o conjunto de etapas tinha o objetivo, ao final, de construir duas fitas; uma comum, circular,

¹⁹ Tradução livre: “Uma tira de papel pode conter o infinito?”.

e a outra, uma fita de *Moebius*²⁰ (ou *Möbius*). Porém, como base para as fitas, construímos duas régua feitas de papel de mesmo formato. Uma com trinta centímetros (sem usar a régua com medida real) deveria conter as marcações dos centímetros e dos milímetros feitos à mão; e a segunda com uma medida inventada por cada um (por exemplo, foram feitas perguntas como “qual a medida do som que sai de nossa boca?”, “qual a distância de nossos sonhos ou sensações?”). Cada régua deveria conter um nome ou marca.

Em seguida, com a primeira régua criada, construímos a primeira fita circular. O exercício foi de realizar o mesmo processo de construção da fita de *Moebius*, sem ainda, de fato, fazê-la; para que, em seguida, os participantes pudessem fazer a comparação entre os percursos de ambas.

Ao cortar a fita circular ao meio pudemos perceber que, previsivelmente, temos duas fitas. O que não acontece, em seguida, com a fita de *Moebius* (feita com a régua criada com o *modelo de medida* de cada um), onde percebemos que, com uma simples dobra, ao colar os extremos opostos da régua, temos uma fita que forma o infinito, sem interior e exterior como a fita circular. Ao ser cortada ao meio, a fita não mais se divide em duas e, surpreendentemente, aumenta de tamanho, o que é difícil prever sem ter conhecimento do exercício.

Com o tempo esgotado, e todos surpreendidos com pelo resultado, finalizamos apressadamente nossa última oficina com o grupo (ainda sem saber se voltaríamos para um último encontro, o que não ocorreu de fato). Agradecemos (eles também nos agradeceram muito) e fizemos um pequeno fechamento.

4º dia, Grupo 2

Ao chegarmos no horário combinado percebemos que quase não havia participantes para darmos início à oficina. Dos dezesseis presentes no encontro passado havia no máximo cinco, que não demonstraram muito interesse em repetir a experiência. Como era sábado de carnaval desconfiamos que a data tenha nos prejudicado. Optamos por esperar as pessoas chegarem para a aula de desenhos de modelo vivo e, quando terminasse, proporíamos a oficina a um grupo com mais participantes. Fizemos isso e embora parecesse que ninguém queria perder o dia ali, conosco, quando quase desistíamos, um grupo de três meninas e um rapaz, todos estudantes de artes, decidiram ficar e conhecer a proposta (nenhuma delas, nem ele, estavam no último encontro).

²⁰ O exercício é o mesmo proposto por Lygia Clark, comentado no primeiro capítulo, de título “caminhando”, 1964, e também apropriado nas experiências de oficina do Nicolas Paris.

A vontade deles em ficar nos deu um incentivo. Sempre achamos que um dos principais pressupostos para o bom andamento da oficina é a vontade das pessoas quererem participar. Por isso é tão difícil fazer este tipo de *voluntarismo* (nosso e do grupo).

Como o grupo era totalmente novo, e se transformou em um “grupo 3”, primeiro nos conhecemos, introduzimos toda nossa proposta de oficina e só então partimos para as atividades.

Para nosso espanto, esse pequeno grupo foi o que mais se impressionou com os exercícios. Aplicamos os mesmos exercícios da oficina anterior, realizada com o grupo um. Porém, o susto e o maravilhamento do grupo ao fazer e ver a fita de *Moebius* surgir foi algo que nos impressionou muito. Foi como ver uma pessoa se deparar com o desconhecido e virar uma criança, independentemente da idade. Aqui, pude constatar a *experiência do acontecimento* da qual nos falou Derrida (2012): “*é próprio do conceito de acontecimento que ele venha sobre nós de maneira absolutamente surpreendente, inesperadamente*”.

Durante o percurso do exercício, que é um conjunto de etapas, nos deparamos com uma série de revisões a fazer no enunciado das propostas. Como o grupo era de Artes Plásticas, acostumados com o fazer lúdico e individual, teve momentos em que cada um, com o mesmo enunciado, fez uma etapa diferente. Ao realizarem as réguas, algumas meninas do grupo, optaram por criar formatos diferentes, como em “L”, tiras muito pequenas, em ziguezague etc; o que impedia que depois construíssem uma fita em círculo. Mas, na urgência, utilizamos os imprevistos, os acasos e nada foi descartado. Aproveitamos para mostrar o quanto é importante a questão do enunciado no exercício proposto. Os exercícios foram sendo avistados e, assim, fomos percorrendo e concluindo as etapas até o quarto dos últimos fins.

3.3 Registros

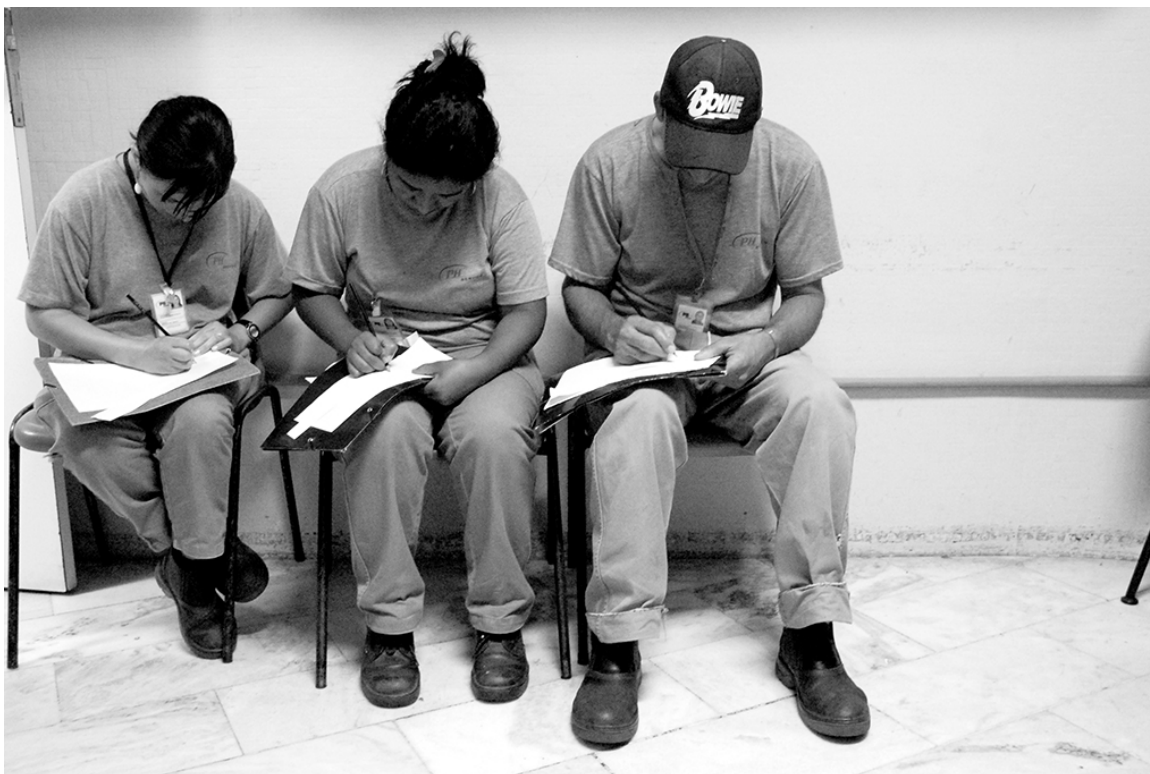


Fig. 14: *Oficina de desenho* (FE), 2013, acervo pessoal.



Fig. 15: *Oficina de desenho* (FE), 2013, acervo pessoal.



Fig. 16: *Oficina de desenho* (FE), 2013, acervo pessoal.



Fig. 17: *Oficina de desenho (IdA/VIS)*, 2013, acervo pessoal.



Fig. 18: *Oficina de desenho (IdA/VIS)*, 2013, acervo pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante afirmar, de antemão, que a revisão da oficina “exercícios em espera” não tem o objetivo, neste trabalho, de responder as questões pesquisadas nos dois capítulos anteriores. Ela não trabalha como uma possibilidade de saída viável para um problema complexo que é o da institucionalização do desenho no âmbito educacional; mas, traz um plano de fundo, por meio do relato e da narrativa das experiências, promover a possibilidade de um acontecimento que viabilizou as reflexões anteriores, na prática, traçando paralelos reais e projetando outras questões futuras, pontuando as questões em jogo (por meio do conceito de desenho expandido) entre a arte e a educação.

No entanto, é possível verificar que a oficina de desenho expandido, alcançou mesmo em um caráter elementar, por meio dos exercícios em diálogo, desamararrar a ideia de desenho da representação fidedigna da realidade e inseri-lo ao âmbito da construção e da proposição poéticas: o desenho persiste intenso no campo das artes visuais, capaz de incorporar subjetividades e concepções formais, da gravura à instalação, da *performance* à ilustração, incluído à capacidade de formular diversos discursos sobre o indivíduo (seja ele artista, professor, estudante ou espectador) e sobre o mundo; sem que este instrumento se transforme num meio de manipulação, mas sim, em um propulsor de debates amplo e democrático.

O que está em jogo, nos “exercícios em espera”, é o que tal “linguagem” se torna capaz de dizer ao *outro*, por meio de metáforas e da imaginação, sobre ele mesmo e seu contexto social, histórico e, em última instância, político; qual resposta, improvisada e transitória, pode o outro (esse que faz e produz poeticamente) dar a si mesmo perante o mundo?

Trata-se de uma obra/aula começada, projetada, esboçada. Seus rastros permanecem (em espera), sem limite, na iminência de operações que discorrem no tempo. Em que as certezas se desmoronam sem deixar espaços vazios: são preenchidos com a intermitência da voz e da forma em contínuo processo, dentro ou fora das instituições.

A criação narrativa e subjetiva, proposta com as oficinas e por este trabalho, é uma maneira expansiva do desenho que divaga pensante no tempo que virá. Os “exercícios em espera” são também, aqui, os da esperança, que demora nos efeitos da mudança e aceita os da errância.

REFERÊNCIAS

- ARCHER, Michel. *Arte contemporânea – uma história concisa*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BEUYS, Joseph. *A revolução somos nós*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2010.
- BISHOP, Claire. *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. New York: Ed. Verso, 2012.
- BORER, Alain. *Joseph Beuys*. São Paulo: Cosac Naify, 2001.
- BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins, 2009.
- Clark, Lygia. *Caminhando – Livro – Obra*. Disponível em: http://www.lygiac Clark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=17. Acesso em maio de 2013.
- CNI SESI. *A arte contemporânea em ações transversais com a escola: uma contribuição do Prêmio CNI SESI Marcantonio Vilaça para as Artes Plásticas*. Brasília, 2010.
- COSTA, Lucio. *O ensino do desenho*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ip000001.pdf>. Acesso em abril de 2013.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1990.
- DERDYK, Edith. *Disegno. Desenho. Desígnio*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.
- DERRIDA, Jacques. *Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.
- ELIAS, Helena; VASCONCELOS, Maria. *Desmaterialização e campo expandido: dois conceitos para o desenho contemporâneo*. Disponível em: <http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/lusocom/8lusocom09/paper/viewFile/200/177>. Acesso em maio de 2013.
- Enciclopédia Itaú Cultural. *Arte Conceitual*. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3187. Acesso em maio de 2013.
- FLORÉZ, Fernando Castro. *Robert Smithson. El dibujo en el campo expandido*. In: *Estrategias del dibujo contemporâneo*. Espanha: Cátedra, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

GULLAR, Ferreira. *Teoria do não-objeto*. Disponível em: <http://poars1982.wordpress.com/2008/02/28/teoria-do-nao-objeto-ferreira-gullar/>. Acesso em maio de 2013.

KRAUSS, Rosalind. *The Expanded Field of Sculpture*. In: October. Cambridge: MIT
LICHTENSTEIN, Jacqueline. *A pintura: O desenho e a cor* (vol. 9). São Paulo: Ed. 34, 2006.

MARTINS, Luiz Geraldo Ferrari. *A etimologia da palavra desenho (e design) na sua língua de origem e em quatro de seus provincianismos: desenho como forma de pensamento e de conhecimento*. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/FAU/Publicacoes/PDF_IIIForum_a/MACK_III_FORUM_LUIZ_MARTINS_2.pdf. Acessado em abril de 2013.

MOLINA, Juan José Gomez. *Estrategias del dibujo en el arte contemporâneo*. Espanha: Cátedra, 2012.

OITICICA, Hélio. *Esquema Geral da nova Objetividade*. In: Escritos de Artistas: Anos 60/70. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

PARIS, Nicolás. *Desaprender*. Disponível em: <http://www.galerialuisastrina.com.br/artists/nicolas-paris.aspx>. Acesso em janeiro de 2013.

PÉREZ-ORAMAS, Luiz. *Sob a insígnia de Filóstrato*. Caderno do Professor: Material Educativo da Trigésima Bienal de São Paulo, 2012.

SANTOS, Marcos Ferreira. *Educação e razão sensível na paisagem escolar*. Disponível em: http://www.marculus.net/textos/educa_e_razao%20sensivel.pdf. Acesso em janeiro de 2013.

TIBURI, Marcia. *Diálogo/Desenho*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

VALÉRY, Paul. *Degas Dança Desenho*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.