

Universidade Federal de Juiz de Fora

Pós Graduação em Educação

Luís Felipe de Souza Carbogim

APRENDIZAGEM OBSCURA:

FRAGMENTOS ARRANJADOS POR PROPOSIÇÕES ARTÍSTICAS.

Juiz de Fora

2011

LUÍS FELIPE DE SOUZA CARBOGIM

**APRENDIZAGEM OBSCURA:
FRAGMENTOS ARRANJADOS POR PROPOSIÇÕES ARTÍSTICAS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sônia Maria Clareto.

Juiz de Fora (MG)
2011

Carbogim, Luís Felipe de Souza.

Aprendizagem obscura : fragmentos arranjados por
proposições artísticas / Luís Felipe de Souza Carbogim. – 2011.

188 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de
Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

1. Artes – Estudo e ensino. I. Título.
2. CDU 37.036(07)

Dedico este escrito:

*À Nati – companheira, esposa, amiga – seu corpo está
com esta escrita, seu corpo é esta escrita:
atravessamentos poderosos com esta composição, apoio
incondicional e vigor inabalável.*

*Ao vô Domingos com quem aprendi o sabor que tem um
viver.*

*Ao professor Carlos Alberto Marques, o Beto, que me
revelou uma academia outra.*

*À professora, Neide Aparecida Marinho, com suas
provocações, incentivos e apoio fundamentais.*

Agradeço todos intercessores que compõe com esta multiplicidade.

Agradeço especialmente estas singulares-múltiplas:

Ao pai e à mãe – por sempre terem me apoiado por um caminhar obscuro; à irmã e ao irmão – por aprender com eles como irmãos e além; à esposa, à filha e ao filho – por estarem, amorosamente, sempre comigo no compor deste *corpo-escrita*. À família Souza pelos encontros familiares. À família Carbogim pelos ensinamentos mateiros. À família Borba e seu existir festeiro. Aos 47 amigos do João XXIII – borrão de fuga. À professora e amiga Regina Kopke – conversaçãõ decisiva para um rumo outro na graduaçãõ. À Soninha com quem aprendi a olhar para o que aumenta a potênciã de existir – corpo-afirmativo. Ao Adlai por ter “bancado” um projeto obscuro, pelo seu corpo-ouvido e seu *existir obscuro* – inspiraçãõ estéticã. À Maria Helena – vida transbordante, porosidade e suporte para arriscar-me. À Érica e seu devir-criança *por aí*. Ao Grupo de Pesquisa Travessia pelos atravessamentos *violentos* – *corpocoletivo*. Ao NEC pelo acolhimento. Aos amigos do NEPED pela “iniciaçãõ” acadêmicã. Ao PPGE pelo apoio e estrutura. Ao aprendizado com o alunado, as desvelações váriãs, entre elas como pode ser uma *aulaproposiçãõ*. À UFJF por receber-me desde o ensino fundamental. Aos professores Serginho, Oswaldo, Begma e Marilda por terem ajudado a tornar o colégio algo que ele *nãõ* era. Ao Seu Valmir e ao Alexandre por inundarem os espaçõs com alegria. Ao grupo de *rpgistas* lá do bairro – descanso e provocações. Ao futebol de botãõ pela concentraçãõ e precisãõ. À este *corpoescritacoletivo*, que me ajuda a compor-me outro, suspender o ressentimento e a prescriçãõ. E por fim, aos “estados *suprasensoriais*” – definidores de uma escrita outra, *escrita de si*.

RESUMO

Esta dissertação é um escrito que se compõe com multiplicidades que atravessam um professor de artes no seu formar-se, ou, deformar-se. É o exercício de trazer com a escrita, uma escrita de si, o processo da pesquisa, não um falar sobre a pesquisa, mas a pesquisa em si – perseguindo e sustentando a problemática *como aula?* Agenciando Hélio Oiticica, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Friedrich Nietzsche, na busca de uma um corpo outro, uma aula outra em última análise. O conceito de proposição, tal como aparece na obra de Oiticica, é definido por ele como o declanchar de processos inventivos coletivos, deslocado aqui para a imanência das aulas, das leituras, das escritas, dos corpos... da vida. A proposição abala qualquer concepção dicotômica e disso deriva um campo problemático de encontros entre professor, arte, alunado, fruição, produção, poética, estética, política e ética. Esta problematização persegue a aula enquanto proposição: *aulaproposição*, mas não se trata da apresentação de uma didática para o ensino de artes, tampouco uma pedagogia da arte, está mais próxima de um abalo no campo educacional que faz tremer, especialmente, os alicerces da Arte/Educação, reverberando na questão tão cara à Arte/Educação escolar que traz como que um senso comum o objetivo do ensino de arte em formar um público crítico para as artes. *Aulaproposição*: processo de invenção coletivo anônimo, no qual os participantes são produtores, em busca de um “estado de invenção”, como coloca Hélio Oiticica. Daí, especialmente com Oiticica, um corpo interroga: como formar artistas e não formar público? Como formar público e não formar artistas? É possível, tendo em vista a proposição, um caminhar outro, o impossível? Relato alguns processos-aulas a partir do “método” investigativo da cartografia, produzido por Deleuze e Guattari, no qual a pesquisa, pesquisador e pesquisado não se dão em separado. O processo de pesquisa é processo de invenção, importa ao pesquisador estar à espreita do acontecimento, atento às virtualidades que pululam no campo de pesquisa. Nesta “perspectiva” o campo de pesquisa é jogo de forças, oficina de signos, e, a atenção do pesquisador-cartógrafo deve flutuar e pousar num movimento *com* o movimento vivo de um campo-jogo. Assim, preparo um corpo para estar atento difusamente aos processos que vivi com alunos e alunas de seis, sete, quinze e dezesseis anos, para exercitar a cartografia rente aos processos inventivos da experimentação dos propositores. Parte da pesquisa fora realizada a partir do meu arquivo pessoal produzido *com* um colégio da cidade de Juiz de Fora, especialmente interessado no processo poético-inventivo em aulas de artes visuais.

PALAVRAS CHAVE: proposição, invenção, arte, educação, produção poética experimental.

ABSTRACT

This dissertation is a written that is formed for multiplicities that cross an arts teacher on his auto form or auto deform. It is the exercise to bring with a written the research process, not to talk about the research, but the research itself – accompanying and supporting the problematic *how class?* Hélio Oiticica, Gilles Deleuze, Félix Guattari and Friedrich Nietzsche's touted consists in the search for, ultimately, another body, another class. The proposition concept, such as it appears in the Oiticica work, is defined by him as the collective inventive process initiate displaced here to the immanence of the classes, readings, writings, bodies...life. This proposition unsettles any dichotomous conception and causes meetings problematic field among teacher, art, pupils, fruition, production, poetic, aesthetics, policy and ethics. This problematization tries to understand class while proposition: *classproposition*. It's not the didactic presentation to the arts teaching, neither an art pedagogy. It's more closely of a seism on the educational field that especially making shake the Art/Education foundations, reverberating in the special question to the school Art/Education that brings like a common sense the objective of the art teaching to form a critical public to the arts in general. *Classproposition*: process of the anonymous collective invention in which the participants are producers in search of an "invention state" according to Hélio Oiticica. So, especially with Oiticica, a body questions: how to form artists and public doesn't? How to form public and artists don't? Is it possible considering the proposition, another walk, the impossible one? Some class-processes are related based on the cartography investigative "process" produced by Deleuze and Guattari in which the research, researcher and researched don't happen on the separate way. The research process is an invention process. It interest to the researcher to be lurking to the event, to be aware to the virtualities that sprout on the research field. In this "perspective", the research field is forces game, signs workshop and the cartographer-researcher attention must float and land in the movement *with* the living movement of a game-field. Thus, a body is prepared to be diffusely aware to the processes lived together pupils with six, seven, fifteen and sixteen years old to exercise the cartography close to the inventive processes of the proponents' experimentation. A part of the research was done from a personal portfolio produced *with* a Juiz de Fora school, especially interested in the inventive poetic process in visual arts classes.

Key-words: Proposition. Invention. Art. Education. Experimental Poetic Production

ARRANJO

0. Convite para <i>uma</i> leitura: do como arranjei <i>um-meu</i> arranjo_____	9
1. Um trago além filosófico_____	13
2. Escrita viva, <i>escrita-de-si</i> : Uma leitura, uma <i>criança</i> e a criação_____	15
3. Sobre escrita, pedras e sapatos_____	19
4. <i>Leiturafruição</i> _____	22
5. Fragmentos arranjados: uma política da narratividade_____	24
6. Os fragmentos são o arranjo_____	27
7. Manifesto: Ainda política, ainda narratividade – pensar sem dualismos, sem dicotomizações..._____	29
8. 2008: antes do mestrado_____	32
9. Travas no Ensino de Artes: parte da problemática de um <i>leão-luís</i> _____	37
10. Contornando o Campo Problemático_____	39
11. Questão; questionamentos para a questão; questionamentos da questão..._____	41
12. Lançando garrafas ao mar: a agonia do problema; da questão; do campo problemático; de produzir na e para a academia_____	45
13. “Primeiros passos” com Deleuze (e Nietzsche): em busca do tempo perdido... (em busca daquilo que se é...)_____	50
14. Signos. Aprendizado. Professor._____	53
15. Busca: solidão e decepção_____	56
16. Por um nome próprio..._____	59
17. Passeio pedagógico. José Domingos: a obscuridade de um professor entrópico_____	63
18. Professor. “Estilo”: poética_____	68
19. Arte, estética e educação: como aula?_____	72
20. Professor. Poder. Uma carta do exílio-caatinga existencial ou o rugido cantarolante de um <i>leão</i> que clama por uma <i>criança</i> _____	76
21. Dispositivo: <i>aulaproposição</i> _____	82
22. Qual é a do professor? E este “ <i>qualé</i> ” como aula_____	87
23. Abrindo parêntese vagamundo..._____	91
24. Terça-feira, 19.10.2009: <i>Corposolange</i> – linha de fuga <i>criança</i> _____	95

25. Peça em ato único: <i>Experiência da arte, saber da experiência da arte?</i>	100
26. Texto-qualificação. Um campo de pesquisa se oportuniza: Quem sabe os “cadernos” do alunado?	107
27. Proposições de HO-aula proposição: explosão de contiguação	112
28. Proposição: “Quero nadar no <i>Spyral Jetty</i> ”	121
29. <i>Proposição</i> parangolé pamplonaula	129
30. <i>Proposição</i> Escadão: travessia através da travessa	144
31. Arte na educação escolar: formação de público crítico <i>versus</i> formação de artistas ou <i>Aula</i> proposição: para além do artista e do público, um <i>leão</i> clamando pela <i>criança</i> num rugido poético	164
Alguns intercessores	182
Outros intercessores	189

*Ouve-me. Ouve o meu silêncio.
O que falo nunca é o que falo e, sim, outra coisa.
Capta essa outra coisa de que na verdade falo
Porque eu mesma não posso.
Clarice Lispector*

0¹.

**Convite para *uma* leitura:
do como arranjei *um-meu* arranjo**

A *angústia* é o móbil. Outros a chamam *violência*. E existem tantas palavras quantos possíveis desarranjos arranjarmos. Mas a tarefa a que irei prestar-me aqui, não é bem esta de tatear o “nome” do arranjo, é sim a de compor e quem sabe introduzir “como arranjei meu arranjo”.

Meu arranjo vem desarranjado por fragmentos, ou melhor, a composição dos fragmentos, a ordem em que eles encontram-se dispostos no texto é o próprio *arranjo*. Não poderia prestar-me a falar de uma coisa, qualquer que fosse ela, sem que esta fala tomasse posse daquilo que falo e esta posse fosse a fala. “Estou possuído”². Então o texto não é um *falar sobre* uma pesquisa, mas a própria pesquisa; não é um falar sobre a obra, mas uma *fala em obra*: a tentativa é ser a própria processualidade da pesquisa em ato.

A ordenação dos fragmentos é a que escolhi. Poderia ser outra. Poderiam ser várias. Mas esta que aqui segue foi a que neste dado momento existencial considere a mais apropriada. Então, existe sim um arranjo. Existe sim um-meu desencadear. Mas declanchado por mim, o seu, leitor, é outro: *dissertaçãoproposição*.

A grande angústia que me perpassa nesta escrita é como *tornar-se* professor de artes enquanto poder vitalista. Este texto faz parte então da composição de um corpo, da composição de um território existencial.

¹ O texto segue todo numerado, os números indicam os fragmentos e ajudam a forçar/explicitar a vacuidade entre eles, é uma tentativa de fazer soar coisas outras – o além/aquém desta escrita. São fragmentos separados por números, fragmentos dentro dos fragmentos separados por números, um sem numero de fragmentos, uns cem fragmentos fragmentados.

² Texto incorporado em um dos “Parangolés” de Hélio Oiticica.

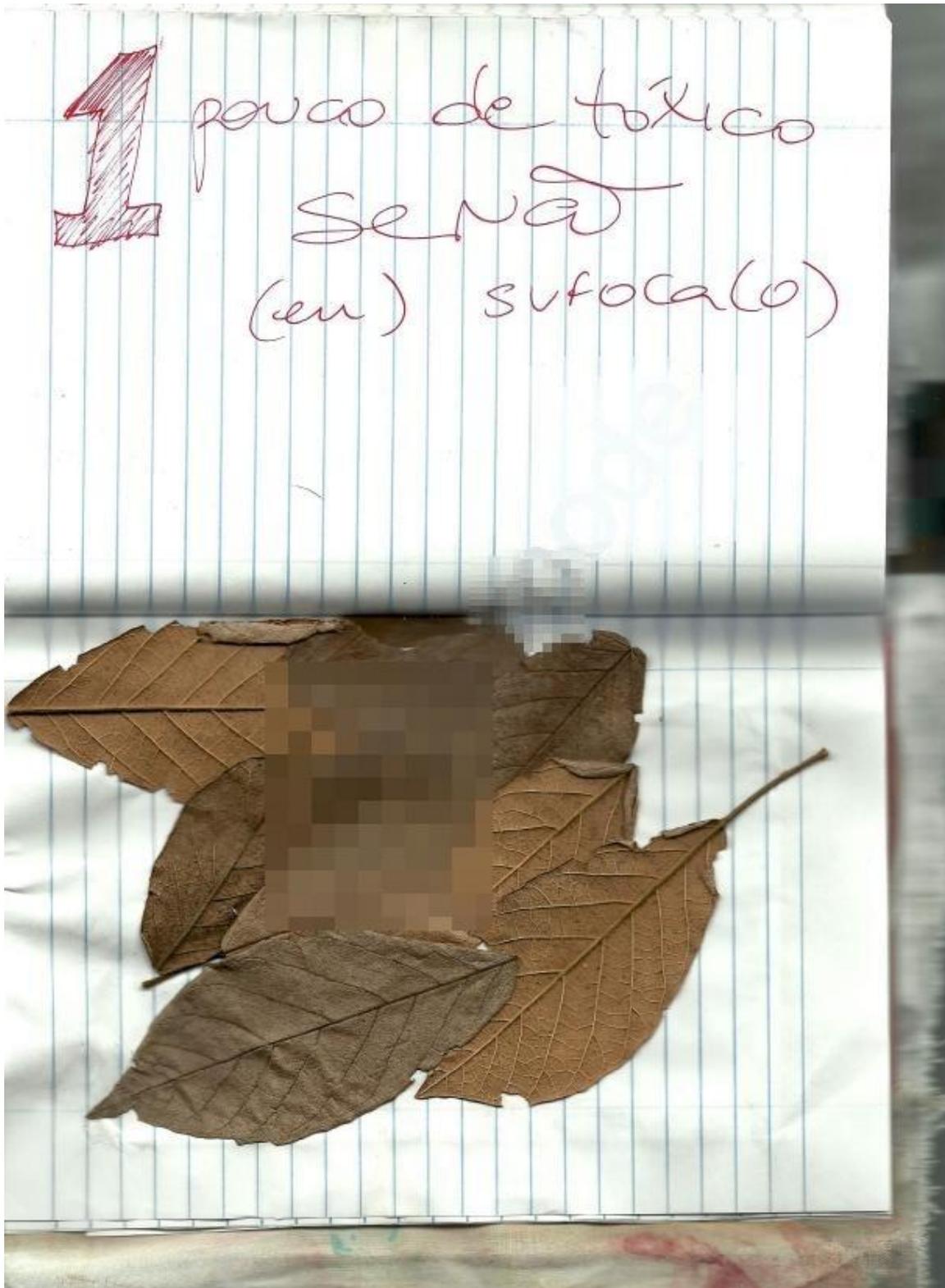
Estarei sempre atento, em toda techedura, aos fios-guia: proposição; arte; educação; estética; processo de invenção; experiência e experimentação. Fios estes – alguns dos vários – que são tecidos em uma *Aprendizagem Obscura*.

Ao estimado leitor, digo ainda, que poderia dizer-lhe tantas outras coisas, mas, prefiro eu, guardar estas falas para os fragmentos que seguem arranjados pelo texto – e pela vida.

Bons *encontros*!

Às vezes o arranjo não gruda. Em outras vezes, parece funcionar: Fragmentos atualizam-se em inéditas composições, estabelecem conexões transversais sem que se possa centrá-los ou cercá-los. Um alvoroço desejante que relaciona tudo que enlaça, tudo que captura. Encontro com o que força a pensar. Coisas de naturezas diversas aglomeram-se através da experimentação, relacionam-se com o mesmo plano tecendo consistência. Efeitos da reunião que acaba de ocorrer.

Carla Gonçalves Rodrigues



3

³ As epígrafes-texto e epígrafes-imagem, sem a identificação do autor, são escritos e visualidades de minha autoria.

1.

Um trago além filosófico

Trago uma conversação de Deleuze, que serve pra mim também como advertência. Tragar esta fala, sua abrangência pulmonar, entupimento de vasos, entorpecimento do corpo, absorvê-la, vivê-la afirmativamente – é este o exercício de todos e qualquer outro e quando tragada arde a garganta... Um pouco de ar, de ar, ar, ares...

ADVERTÊNCIA:

Eu tentei em meus livros precedentes escrever um certo exercício do pensamento; mas escrevê-lo ainda não era exercer o pensamento daquele modo. (Do mesmo modo, gritar "viva o múltiplo", ainda não é fazê-lo, é preciso fazer o múltiplo. E tampouco basta dizer: "abaixo os gêneros", é preciso escrever, efetivamente, de tal maneira que não haja mais "gêneros" etc.) (DELEUZE, 1998, p.24)

Traguemos, pois:



Profeta Gentileza.

Fotografia de texto poético-gráfico em pilastra do Viaduto do Caju, RJ.

[Tudo que eu diga seja poesia]
 moinho de versos
 movido a vento
 em noites de boemia
 vai vir o dia
 quando tudo que eu diga
 seja poesia
 Paulo Leminski

2.

Escrita viva, escrita-de-si:

Uma leitura, uma *criança* e a criação

Como seria isto? Sentar-me para escrever (embora escreva não apenas sentado) sem que a escrita seja uma escrita sobre a vida e sim um *escrever a vida*. Pintar as forças como Paul Cézanne? Pintar *com as* forças como Iberê Camargo? Mais do que escrita, ser *escrevido*, escrever de dentro da escrita, *in*-escrever, escrever-se.

Escrever é um processo de criação marcado pela movimentação atrituosa de um gradiente de forças, materializados por letras, que em último ou primeiro caso são desenhos também, são dedos cansados também, são formas borradas. Este texto é uma produção coletiva anônima, atravessamento. Aqui⁴. Escrita por um, junta em si várias vozes, vozes que perturbam à noite, ressoam no corpo, insônia. Falas do não falante e também do falante, pausas e não-falas, silêncios, quietudes esburacadas *com* corpo. Esse “anonimato” é intrínseco à vida, o mundo é fluxo, relações de forças, vento, caos, *aquis impessoais*. Este Aqui *espaçotemporal* é um território indócil, é um “aqui” sem âncora, ou que se ancora na lama do manguezal. Abertura, fluidez, farto na escassez, ampliado por ser múltiplo, diverso, inverso, em verso, prosa, contrário aos modelos, sem modelos, sem contrários, mas que contraria, que resiste, *impossíveis*... Uma escrita que não é concreção de um pensamento⁵ ou exposição de algo, mas exercício do pensamento, violência registrada no *corpoescrita*, contra-uniformização: “Uniformizando a

⁴ “[...] Eu canto/ Aqui/ Eu olho/ Daqui/ Eu ando/ Aqui/ Eu vivo/ Canto/ Aqui/ Eu grito/ Aqui/ Eu sonho/ Aqui/ Eu morro[...]” (LIRINHA et al, 2006)

⁵ “Zumbi/ bateu no tombo e correu no chão/ de dentro pra fora/ de fora pra dentro/ onde o pensamento apareceu/ pela primeira vez no mesmo lugar”. (SCIENCE, 1996a).

linguagem acadêmica educacional, homogênea-se os modos de pensar a vida mesma”. (RODRIGUES, 2006, p. 48).

Tomar a escrita com a certeza frouxa da ação criativa. Disparar proposições que não se esgotem e que implantem *com* o leitor um estímulo de inventividade, um incentivo à *Criação* – entendida aqui, próxima do sentido que Orlandi dá a esta palavra em sua palestra “Ética em Deleuze” – criação: “Como recomeçar o novo?” Criação: partir desta pergunta motriz – *como recomeçar o novo?* Como a *criança* – e o *sempre novo* pulsante nela – na última metamorfose do espírito em Nietzsche:

É que a criança é inocência e esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira por si própria, primeiro móbil, afirmação santa. Na verdade, irmãos, para jogar o jogo dos criadores é preciso ser uma santa afirmação; o espírito quer agora a sua própria vontade; tendo perdido o mundo, conquista o seu próprio mundo. (NIETZSCHE, p.31, 1989)

A criança do espírito faz a pergunta: “como recomeçar o novo?”. Mas não apenas pergunta, ela é o recomeçar, ela é a *diferença* que instaura o **nOVO**, ela é potência afirmativa, ela é o *aprendiz obscuro*. O “jogo dos criadores” é pura imanência. A “santa afirmação” não é metafísica. Está tudo **Aqui**. A criação, aqui entendida, é uma criação sem criador, é *um* criar-se imanente, é a invenção.

Escrever um *textocriança*, que favoreça uma leitura atravessada, leitura viva⁶ e que pulverize em sua pulsação uma possibilidade “educativa”: “Há uma dimensão educativa que reside no exercício da escrita, pela sua capacidade de alterar o pensamento tanto daquele que escreve como do seu leitor”. (RODRIGUES, 2006, p. 72).

Ler o texto atravessando-o, gingando, patinando, caranguejando, sambando, silabando... na superfície vertiginosa: papel branco e letras pretas. Leitor rastreador, farejante, tátil – *sensóriocognição*.

A tentativa é *incorporar as* intensidades, eterno exercício *com...*

Escrever não é certamente impor uma forma (de expressão) a uma matéria vivida. A literatura está antes do lado do informe, ou do inacabamento [...]

⁶ “A experiência da leitura não consiste somente em entender o significado do texto mas, em vivê-lo.” (LARROSA, 2009, p. 16).

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir [...]. (DELEUZE, 1997, p. 11).



Yves Klein
Salto no vazio, 1960.

*tem uma sensação estúpida
 que é pílula de uso diário
 não concordo com quase nada
 não concordo com um quase mim
 não me fiz ou fui feito
 aquilo
 que pensaram que seria eu
 me disseram por culpa minha
 minha língua de andar nas pedras
 um escuro remoto e sólido
 desfalece por entre mim 'as entranhas
 e...
 sem ao menos remeter
 evocar ou aludir
 me capturam ou juram capturar-me
 num instante que estava lá.⁷*

3.

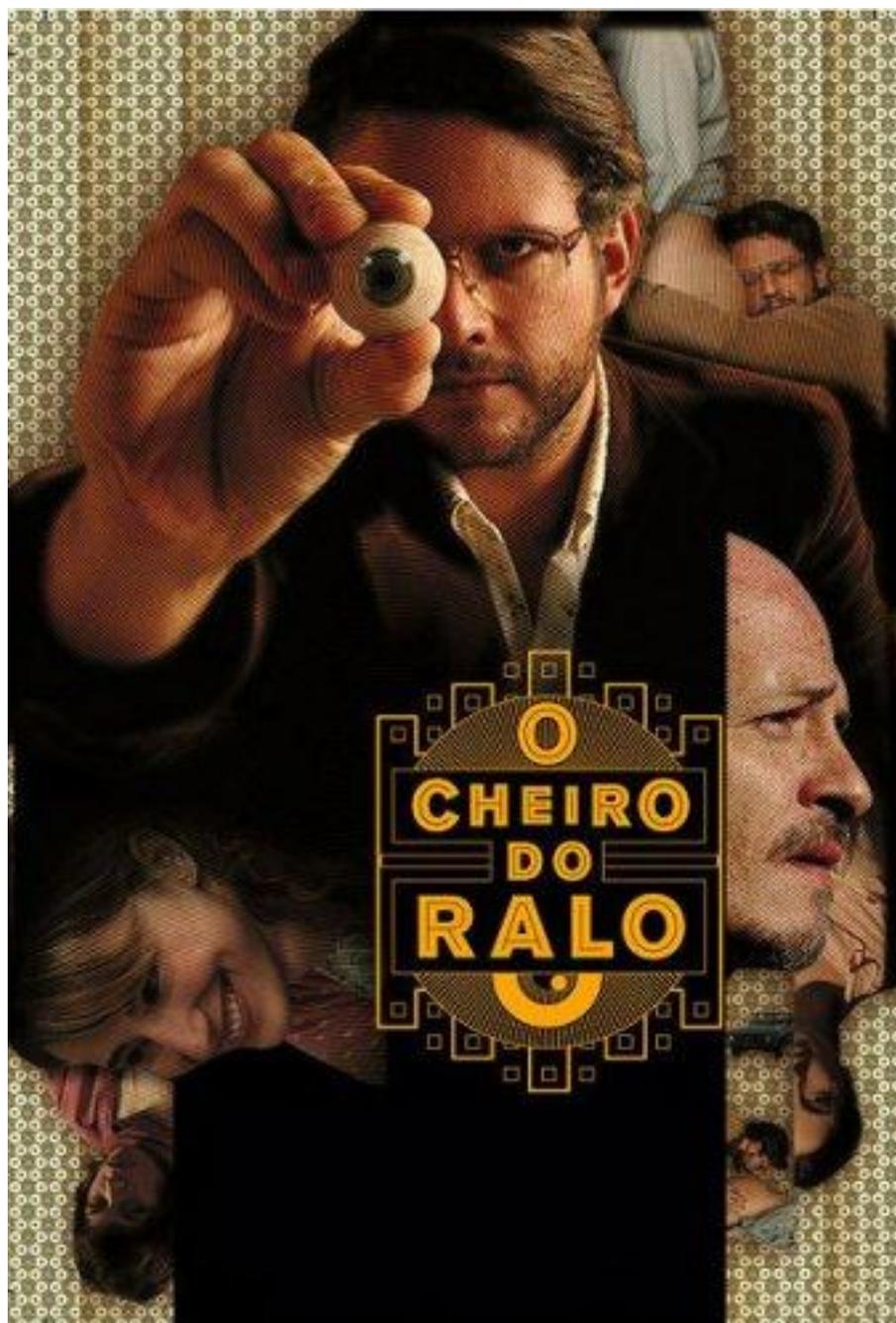
Sobre escrita, pedras e sapatos

Sempre quando tentei escrever sobre algo, ou melhor, *em* algo que estou produzindo, uma palavra é recorrente: “incômodo”. Esta palavra é o movimento de busca, mas não uma busca que irá achar um fim, um ponto final, mas uma tentativa de livrar-me daquele incômodo, incômodo principalmente abdominal. E aí se instaura um problema, porque comigo, livrar-me de um incômodo é sempre um contínuo desdobrar-se – que aflige a espinha, arrepio. O fato é: o que me move em direção à ilusória sensação de comodidade, de estar confortável, de sentir-me tranquilo é também *um/o* incômodo que se desdobra sempre. Esta inquietação, (que é cotidiana para o professor no seu desafio, no seu *tornar-se* professor) que é o incômodo sem nome, não identificado, me desassossega, não paro, e, nesta ação de farejar o incômodo vou produzindo coisas que às vezes não compreendo, mas as empreendo.

Então desta ânsia por *achar* que é a inquietação-incômodo, *mudo*, o frio na barriga é o movente. Mas não é uma *mudança* no sentido de rompimento e sim de deslocamento. Não deixo de ser aquilo para ser isto outro, mas sim, sou isto e aquilo ou nem isto nem aquilo, sou *deslocação*. Diferente de falar e dizer que sabe, é sentir que

⁷ As *epígrafes-texto* e *epígrafes-imagem*, sem a identificação do autor, são escritos e visualidades de minha autoria.

vive. Este espaço de mudança, a mudança fundida no corpo me deixa sempre descentrado e *cafeinado*, amplia o raio, mas não um raio de um círculo, um raio de uma forma amorfa ou um raio de sol, este raio tem sua expansão luminosa pronta a *embaraçar-se com*. Raio e trovão, raio e ofuscação visual, raio e aro, aro, pedra e tombo. Hematomas, dor e marcas-corpo. Sangue e lágrimas correm – cicatrizes de batalha, diretrizes excêntricas.



O cheiro do ralo, cartaz do filme, 2007.
Direção: Heitor Dhalia

*poderia ser o texto de um filme
mas não assisto filmes
poderia ser um texto...
mas...
já não posso mais
poderia mas não pode
pode e iria
só passado
mas quero presentes...*

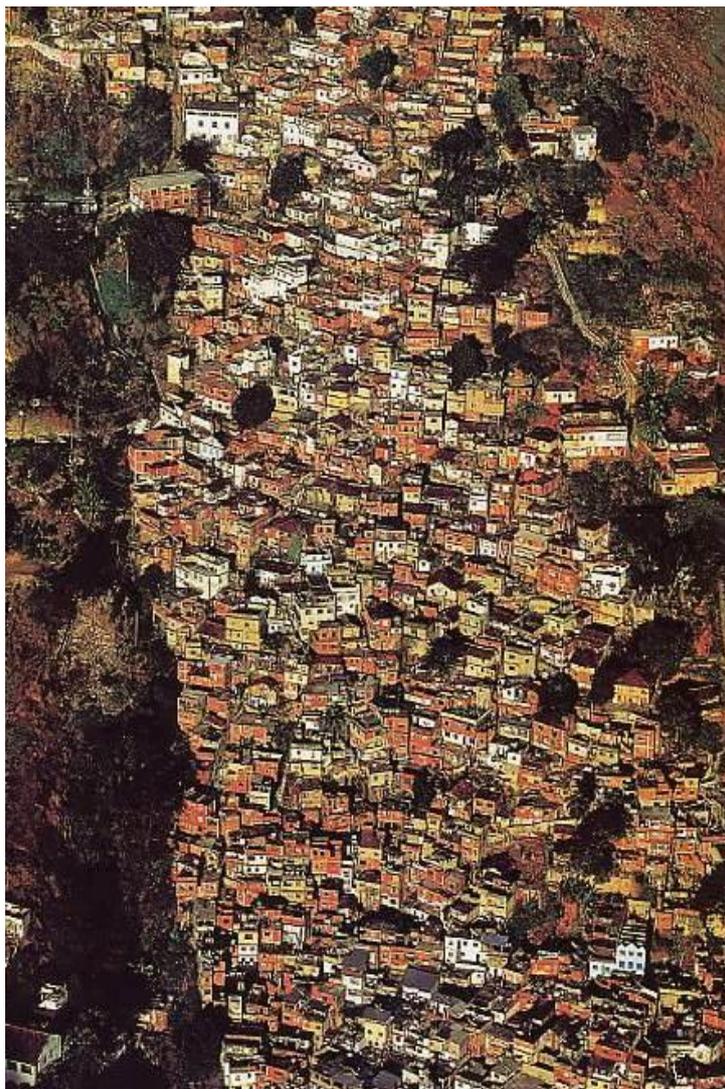
4.

Leiturafruição

Ler como se assiste a um filme no cinema. Sem volta, sem fôlego, sem/com revolta e reviravolta. As voltas possíveis são voltas totais, são revisitações, são novas idas precedidas por novos ingressos, regressos de sentar-se, *pré-posições*. Deve-se voltar ao todo, *re-vou-ver* todo o conjunto. Não entender tudo na hora, deixar estar, a sugestão é: ru, rum, rumi, rumin, rumina, ruminar! Inteligibilidade do fluxo: não inteligibilidade forçada, fracionada, dicotômica, disciplinada, forjada. Ler sem impor-se sobre o escrito – abertura de um corpo que amamenta. O texto são suas forças, e se você tentar dobrá-las será dobrado, quando a *dobra* é a potência. Leitor que assiste a escrita que contamina, leitor *com* escrita. *Experimentação* ao invés do *Reconhecimento*. “As palavras agem no corpo que atua na vida”. (RODRIGUES, 2006, p. 49). Ler como quem assiste a um filme, mas não pode ser em casa, tem de ser no cinema – o porquê disso fica de incentivo para uma *leitura ruminativa*.

E... sempre se pode ouvir uma fala suave:

- O *ingresso*, por favor.



Fotografia aérea da Favela da Tijuca.

A desordem aparente pode ser resultado de uma ordem que muda rápido demais, e o desequilíbrio, o de um equilíbrio dinâmico. [...] O movimento constante faz o fim permanecer indeterminado. O inacabado se impõe, a ordem é incompleta e mutável. [...] O inacabado incita à exploração, à descoberta.

Paola Berenstein Jacques

5.

Fragmentos arranjados: uma política da narratividade

Escrever daqui, deste teclado com letras apagadas e com teclas sem letras, não é uma tarefa fácil, mas já me acostumei – forço a vista, tateio as letras, *letreiro* o corpo. Pôr, por... *fragmentos arranjados*: produção de uma política da narratividade que reverbera esburacada, borrada. Seguro o ar, inflo, em seguida *com sigo* e não solto o ar – o gasto.

O quê seria uma “política da narratividade”? Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros me ajudaram nisto na “Pista 8”, “Por uma política da narratividade”, do livro *Pistas do método da cartografia*:

[...] podemos pensar a política da narratividade como uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece. Sendo assim, o conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político. (PASSOS e BARROS, 2009, p. 151).

Política da narratividade é intimidade com o que **nos** acontece, com a experiência. A política da narratividade por mim ambicionada é tornar esta escrita, processo, narrativa com narrar-se, não um instrumento para *narrar*, mas a própria narrativa, ser o processo de criação no qual me lancei neste curso de mestrado. Que esta escrita seja a proposição e não um falar *sobre* a proposição – uma fala *em* proposição.

Um dos meios que irei utilizar para me aproximar das intenções de narratividade é não produzir um tipo de texto unificado pela identidade de um Sujeito, mas sim, multiplicado pela diferença de modos de existir, expressados por um “estilo” – estilo entendido aqui enquanto *poética impessoal*. Texto-mundo que corcoveia em efervescente proliferação. *EscritArstista*. Experimental. Experimentação não receosa.

Quero aqui trazer à pele do texto “meu” processo poético. Evidente que não são apenas estas as intenções...



Visada de passeio com Ravi, fotografia, 2011.

6.

Os fragmentos são o arranjo

Os fragmentos são o arranjo, assim como o arranjo são os fragmentos: fragmentos arranjados arranjos fragmentados. Não a/há fragmentação, mas *pluriarranjosfragmentados, plurifragmentosarranjados...* Fragmentos e arranjos sem a dicotomia conteúdo/continente. Arranje-se. Fragmente-se. Pluralidade de sentidos:

abertura com *a r r a n j o s f r a g m e n t o s f r a g m e n t o s a r r a n j o s f r a g a r r a n m e n t o j o s a g m n j o s...*

Arcanjos!!!

Ornamentos@@@

Foz'''''

Condimento%%%

Urdidura&&&

Vaia***

Pura(((

Som)))

Sim^^^

Sem+++

Cem===

Sêmen---

Papel~~~

Língua???

Roçar,,,

Roça:::

Palha---

Falha''''''

Fogo///



Christo e Jeanne-Claude.
Costa Recoberta, Little Bay, Austrália, 1969.

Aquilo de que se vive - e por não ter nome só a mudez pronuncia - é disso que me aproximo através da grande largueza de deixar de me ser. Não porque eu então encontre o nome do nome e torne concreto o impalpável - mas porque designo o impalpável como impalpável, e então o sopro recrudescer como na chama de uma vela.
Clarice Lispector

7.

Manifesto:

Ainda política, ainda narrativa –

pensar sem dualismos, sem dicotomizações...

Suspender as dicotomias: proposições, pró posições, pré posições – posicionamentos no caos. Pensamento processado de maneira “ignorante”. Não operar com dicotomias, ou quaisquer outras coisas indesejadas aqui, é somente possível dessa maneira ignorante. Ignorar, não dar exemplos abstraídos da imanência, nunca explicar... Não me importa nada que não *me-seja-eu*, o que não é incorporado não é pra mim. É direto, intenso, processual, corporal, ardência, composição. Este corpo constituinte, incorporação esburacada *entradasaída*, agenciado, corpo coletividade singular anônima, é ele e nada aquém dele, sempre além, intempestivamente borrado, perdido, encontros coletivos com individuais.

Só há arte com total *in-corporação*. Somos in-corporações. *Produção produzir-se* isso é o que se é. Só há desdobramentos, ampliações e composições. O contraponto é a negação, a multiplicidade é composição. A arte é *co* sempre *co*, por mais que se queira não há a distinção, o processo artístico, é *co*, *co-engendramento*; *co-produção*; *co-qualquer...* Somos experimentação artística, somos fertilidade natural, somos cor neutral, somos o pensamento... Mas não por negação de sermos mapa, câmara escura, carta, eixo, perspectiva... Antropofagia. Apenas nós mesmos podemos formular as nossas perguntas, pegar perguntas não nos produzirá, pegar é uma promiscuidade nossa, adaptar, um vício – precisamos da invenção, sem parâmetros, sem regulamentações, sem essas palavras, sem aspas, sem essas coisas inventadas, sem arrego, precisamos de tudo e de nós mesmos, somos todos, precisamos da invenção, querer ser “como” é velar

nosso próprio enterro, ser *com* e *co* é isto que somos: **comco**. Não há negação, só há *comco*, não há polarização e binarismos, não há de haver.

Por vezes serei dualista, por vezes se isto ajudar, mas a tentativa é não produzir por dualismos e pulverizar dicotomias, ignorá-las, incorporá-las. Pela possibilidade vívida: *comco*...



Autorretrato, nanquim s/ acrílica s/ óleo s/ tela, 2007.

*Eu sou o começo
Sou o Fim
Sou o A e o Z*

*Eu sou o começo
Sou o Fim
Sou o A e o Z*

*Meu bem, ouça o meu Rock and roll
Tudo bem, pelos séculos amém, amém.*

*Eu sou o começo
Sou o Fim
Sou o A e o Z*

Sou o A e o Z

*Numa Pessoa
Uma Pessoa
Uma Pessoa*

Mutantes

8.

2008: antes do mestrado

Tudo começou (ou melhor, considero *um* começo) num atravessamento de forças que por grande dose, grande dose, guinaram de um só trago ao estabelecer contato com as ideias de Paulo Freire. Após ler *Pedagogia do Oprimido*, uma frase compôs-se repetida “temos que partir da realidade dos educando-educadores”. Esta frase revirou a minha terra, afofou os meus poros ao ponto de proporcionar comigo *um estado de inventação*. Isto ocorreu contemporaneamente ao meu ingresso como monitor na EJA⁸ um marco no meu *tornar-se* professor. Na verdade, a relação de Freire com a EJA, me conduziu a ele com maior profundidade derivada do interesse advindo da minha nova função: professor da disciplina artes no referido projeto. A potente frase em conjunto com a ausência de um programa curricular para artes, visto que era o ano de estréia dessa disciplina no currículo da EJA, me induziu a problematizar (ainda mais) o

⁸ A Educação de Jovens e Adultos (EJA) do C. A. João XXIII é um Projeto de Treinamento Profissional, no qual estudantes da UFJF, que no caso são bolsistas, conduzem as aulas das disciplinas relativas às áreas que cursam na graduação, sob orientação de professores do colégio. O projeto contempla do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio.

como iríamos trabalhar e como isso seria feito. Tive confrontos⁹ com os orientadores que tentaram de todas as maneiras vetar meu processo de invenção com o alunado e com as aulas, mas o meu corpo-professor se engalfinhou ao corpo-orientador deles e com dificuldade implementamos (a custo de narizes torcidos, rugidos, balidos, silabações) o que chamo hoje de *Programa Aberto*¹⁰, que é uma proposta experimental de um currículo nômade, dentre outras coisas...

Por e com *pensamentosIncômodos*, continuando a indagação, sempre na busca dinâmica das perguntas, caminhar para o não saber, o novo a cada aula, um permanente buscar.

Naquele momento meu contato com as idéias de Nietzsche, Gilles Deleuze e Félix Guattari era ainda muito incipiente, eu já sentia o calor delas, morno, farejava o que depois viria a comungar com sutis questões pensadas por mim que tocavam as destes autores, um desenrolar de um novelo sem cabo nem rabo, um tecer solitário povoado de parceiros, parecido com meu encontro obscuro com Paulo Freire.

Passaram-se seis meses. Foi-se o semestre de uns e o ano letivo da nossa EJA. Os orientadores que diziam fazer a orientação em conjunto, revezaram na função, agora o outro que não acompanhara o processo anterior, nem de longe, que estava ausente durante todo aquele tempo, assumiu a orientação sem os devidos cuidados que isto exige (um problema ainda maior se tratando da proposta de um Programa Aberto) e depois de conflitos, “perdeu” a orientação, e aquela que me orientara de fato durante todo o semestre anterior, a pessoa oculta que compunha o pensar, que não era a orientadora oficial, a que considero ser um dos meus *intercessores* mais poderosos nesse processo de *tornar-se* professor, assumiu oficialmente a orientação.

⁹ Um dos duelos que mais marcou meu corpo-combatente foi quando um dos orientadores me disse “você vai ter que fazer um nivelamento com seus alunos, apresentar a Arte a eles, afinal, eles nunca tiveram aulas de Artes”. Isto me corrou, foi uma injeção de pavor, tensão e a minha resposta foi o rugido de um *leão* no sentido nietzschiano: “... nivelar? Apresentar a arte a eles? Que arte é essa? A **sua** Arte, a Arte que lhe foi imposta pela academia, a Arte Hegemônica, posta como sendo a Verdade sobre a arte. Acho que precisaremos conversar bastante...”.

¹⁰ Trata-se de uma proposta de processo de aprendizagem à espreita do endêmico. Firma-se na diferença, afinal em cada lugar (entendido aqui como sendo constituído pelos envolvidos) que for proposta, será composta por determinadas formas e forças, e em cada um destes “lugares” nos quais a proposta acontecer ocorrerá uma configuração distinta e é nisto que o professor-luís se agarra; a cada dia, a cada movimento... Programa rizomático. (Será um programa?). Fazer *com* e não *para*, sensível ao material *do* alunado, disposto ao intempestivo – *Planejamento Aberto* (com toda a força destas duas palavras).

No segundo semestre demos continuidade ao trabalho iniciado, seguindo, numa visão ampla do processo, que não se estrutura por começo-meio-fim, e sim pelo “vamos” sequencial. Nossa sequência (não relacionem aqui essa palavra com linearidade) se trata de um desenrolar grupal, guiado pelo fluxo de um todo-singular, perseguindo a problemática em questão, com uma atenção especial às virtualidades¹¹. A proposta é produzir com os signos que surgem na aula, experienciar arte, tornar a aula um processo de produção coletiva, uma oficina de aprendizagem obscura, um borrão que é encontro de borrões, encontro estético de mundos...

A experiência da invenção coletiva é um momento no qual nos fundimos por *transbordamento*, caçando e coletando, é o material capturado a cada instante, no seu nomadismo, no seu móbile fica-sai, mas o sair não é o fim, é outro “e” que segue o fluxo descontínuo, é o *Vegetal Incapturável* por excelência, visto que é movimento-vivo, proliferação entrópica, borrifos de cada um que se unem numa névoa que é *de-para* todos, nesse processo escolhemos, e a escolha retém algo que será o material de estudo que é um parente do anterior algo, mesmo que indizível para alguns, nenhum ou todos, e, que continua desnudado pela busca, derivação dele mesmo, o ermo se torna termo de aliança coletiva à deriva inventiva – devir-criação, criação em devir.

O intuito desta proposição é criar um elo desconexo entre os envolvidos e fecundar coletivamente o espaço-tempo no *entre*, é transpasso: da *pedagogia-da-nuca* para a *pedagogia-do-meio*, rizomática. Caminhar com suas próprias pernas pelos seus impróprios caminhos: sustentar-se na travessia com a cabeça fora d’água somente quando é imprescindível, submersão sempre em nado livre, quase guelras, quase morte, *com vida*.

Não sei muito bem porque me ative tanto neste relato do processo que vivi na EJA, mas talvez seja pelo fato de “ter me sentido” professor pela primeira vez, de ter podido realizar um (trans) curso de acordo com as minhas convicções pedagógicas e de ter sentido a potência criativa que é *ser professor*, a não distinção entre bacharelado e licenciatura. Tenho este processo como “balizador” de tudo o que realizo com as aulas até hoje, não como um modelo formal, mas sim como um móbile filosófico que gera e

¹¹ “O atual refere-se ao estado de coisas, ao que já é dado, constituído, percebido e sentido. O virtual é a insistência do que não é dado, ou seja, significa que nem tudo é dado nem passível de ser dado”. (ENGELMAN, 2009, p. 194-195).

mantêm em movimento meu corpo. Foi com aquele processo que pude vislumbrar a problemática que trarei à baila nesta escrita. Na verdade, agora que “terminei” a dissertação, acho que sei sim porque me ative tanto no relato do processo que *experienciei* com a EJA...



Desenho de minha filha Gaia

9.

Travas no Ensino de Artes:**parte da problemática de um *leão-luís***

Contesto várias coisas na maneira de ensinar arte que vi por aí – e isto virá à tona a cada caractere deste “arquivo” – mas ultimamente uma tem me incomodado mais: o ensino de artes orientado pela história da arte, e pior, a História (cronológica, linear, progressiva, excludente...) da Arte. Este ensino de artes coloca a arte como seqüência encadeada de movimentos com *ismos* a se perder de vista; estilos e escolas reduzidos a fórmulas; fecha a ação nesta dita Alta Cultura; assassina a aprendizagem fazendo dela *aprendizagem brilhante*, utilizando-se apenas “releituras” (leia cópias) das grandes obras e entende a releitura da obra de arte enquanto aproximação representacional da Obra Modelo e não enquanto afinação com aquele pensamento particular, plataforma de pensamento... Ronaldo Brito tem algo a dizer a isto:

Os novos procedimentos condensam as articulações do circuito: os ismos se atropelam a ponto de perderem o sentido, a “história da arte” aparece cada vez mais maciça e, até, totalitariamente. Os trabalhos acumulados não vão possuir uma cronologia explicativa de movimentos. Não existe mais uma ordem de sucessão temporal que permita o encadear de semelhanças, oposições, filiações e conflitos. Quem desaparece diante da produção contemporânea é a nítida instância genealógica da história da arte e multiplica-se a densidade e complexidade da instância teórica. Não pode existir uma teoria da contemporaneidade. O próprio desta contemporaneidade é ser um “amontoado” de teorias coexistindo em tensão, ora convergente, ora divergente. (BRITO, 2001, p. 207).

Se o que se pretende é uma aprendizagem contemporânea de artes, precisamos de maneiras outras, precisamos arriscar, tomar um pouco emprestado da liberdade experimental da arte, do obscuro que nunca nos abandona, mas, que pode ser iluminado e por luz minado.



Vincent van Gogh
Quarto de Van Gogh em Arles, óleo s/ tela, 1889.

10.

Contornando o Campo Problemático

Uma aula, assim como qualquer espaço-tempo, é tabuleiro para o incessante jogo atual-virtual. As virtualidades de uma aula muitas vezes são bloqueadas “impedindo” atualizações. As palavras de ordem são: previsibilidade; sequencialidade e progressividade. Os alunos são meras peças e a aprendizagem brilhante e teleológica.

O meu projeto seria então, *produzir com* as virtualidades presentificadas *com* aulas de artes. Para onde elas vão? Elas se atualizam? Quando no processo de aprendizagem estamos à altura do *acontecimento*? Estar atento às virtualidades contribui para problematizar a questão anterior? Banir o intempestivo é retirar o que há de vida em uma aula? Como compor com o coletivo e o individual de uma aula?

Minha investigação de campo seria então a produção de dados que contribuíssem para o entendimento de como *uma* turma de artes “lida” com as suas virtualidades. (Entendendo aqui turma enquanto agenciamento de alunos *com* professor *com* espaço *com* materiais *com* tempo *com* co-...) O que *acontece* nestes movimentos? Objetivando a *experiênciar*, como seria possível arranjar uma proposição potente capaz disso? Proposições desencadeadoras de experiências *com* estéticas e estésicas, declanchadoras de *estados de invenção*. Não se trata de uma receita, afinal, só é possível arranjá-lo “afinando-o” com a singularidade de *uma* turma, de *uma* vida.



Fotografia realizada em Brasília, da série *Imagens Ambulantes*, 2004.
Ricardo Peixoto

As formigas só param com o frio –
exceto algumas

11.

Questão; questionamentos para a questão; questionamentos da questão...

Segue algumas mensagens eletrônicas sobre o tema deste fragmento:

Cantante (27.06.2009)

“Sua questão está cada vez mais clara: quer-se uma proposta pedagógica - não meramente didática - na qual a experiência estética, especialmente por meio da arte, é posta num ambiente que desestrutura as pessoas que a vivem; ver Kandinski e a primeira coisa, duvidar da pertinência de proposta dele; ir além do visual, ir além da beleza, ir além da escola artística. O aluno seu seria levado à tarefa de perceber um mundo kandinskiano, completo em Kandinski, para que esse mundo seja, para esse aluno, um exemplo de mundo a constituir. Ao professor, cabe, muito antes de dar pistas kandinskianas, buscar os vãos, mostrar as forças e tensões do mundo que solicitaram a obra, enfim, a estética e a poética do pintor.

Essa é a experiência que tenho, quando leio poetas, vejo filmes, vejo as plásticas. Confesso que, privilegiado que sou por ser formado em arte, só consegui – já? – ao longo de minha vida. Lembro-me quando fomos (minha turma de especialização) a Ouro Preto, depois de ficar aqui estudando o Barroco. A professora Vanda, acho, conseguiu seu intento: vi que o Barroco não se escraviza em obras: é um estilo de mundo, certo jeito de sermos – ou de irmos a ser. Vejo, como vislumbre, que não é uma tarefa (a proposta pedagógica sua) tão lunática. Mais difícil é sair do reme-reme e estar a fim. No fim das contas, no mundo real nosso, é assim que cada um vive. É "só" levar isso para a escola (pisando em currículos, derrubando esquemas, chutando baldes cheios de modelos didáticos, rasgando o disco de cores complementares...). Segundo a Fenomenologia, nesse mundo real, verdadeiro (o único de minha verdade, que é o meu - com meu corpo e minha história - estar e ocupar minhas tarefas) as coisas se dão ´de um só golpe´, sem mediações”.

Luís (02.12.2009)

“Certa vez, em uma aula na qual apresentei a quantas andava o meu projeto de mestrado, uma pessoa de quem gosto demais me perguntou ‘Por quê aula de Arte?’ Respondi sem saber muito bem o que falava e a pergunta voltou ‘Por quê aula de Arte?’ A resposta não era ‘Porque é a minha área, ou minha cadeira!’ Vou recorrer a uma fala de Deleuze em *Proust e os signos* para me ajudar a responder isto:

Só pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que vê outrem de seu universo que não é nosso, cujas paisagens seriam tão estranhas como as que porventura existem na Lua. Graças à arte, em vez de contemplar um só mundo, o nosso, vemo-lo multiplicar-se, e dispomos de tantos mundos quantos artistas originais existem, mais diversos entre si do que os que rolam ao infinito... (DELEUZE, 2006, p.40)

Então, eu preciso saber como (me dirigir para) meus companheiros professores de artes vêm lidando com isto, com esta coisa tão complicada chamada ‘arte’, não me interessa por enquanto ver as outras disciplinas como arte, mas sim ver a arte na aula de artes, como ela anda? Como os meus companheiros, andam abrindo este mundo que traz em si mundos, para os alunos? Interessa-me saber como estão ensinando arte e não como é possível a aprendizagem ser trabalhada artisticamente, nem também saber sobre este *modo de existir artista*, em outras disciplinas. Quero ver isto lá, marcado por este refrão: ‘arte com ensino de artes’. Acho interessante e importante que vocês pedagogos e outros estejam pensando a arte e suas possíveis afetações, mas me interessa vê-la na aula de artes, como articular todas estas dimensões da arte: *crítica de arte, estética, história da arte, produção artística e ensino de artes*. Acho que a minha pesquisa pelo fato de tratar da aula, dos alunos, do professor, da aprendizagem pode sim ser lida em outras áreas, mas eu pretendo desenvolvê-la na área de ensino de artes. Quero me dirigir ao professor de artes em especial, incorporando em minha pesquisa o ensino de artes, entende? É também uma política.

beijos querida

até

luís.”

Eriqueta (03.12.2009)

“Carbogim querido, como o desejo nos movimenta, hein? Não uma boa vontade no pensar, mas o *desejo*. Parece que alguém anda encontrando **seu** caminho. É muito bonito isso! É bonito demais perceber a criação nascendo! Tens já um ‘esquema’ de um bloco de seu projeto de qualificação, percebe? Contornou seu problema, justificou a escolha e, ainda, assinalou uma opção metodológica que diria passar necessariamente por uma opção epistemológica e ontológica. **Precisa apenas desdobrar**. Muito bonito mesmo!

A lição emancipadora do artista, oposta termo a termo à lição embrutecedora do professor, é a de que cada um de nós é artista, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de ofício, mas pretender fazer de todo trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo. (RANCIÈRE, 2005, p.104).

Beijo com imenso carinho,
Eriqueta”.



Sobre postes, xilogravura, 2006.

Passos
 Polegadas
 Gramas
 Meio-fio
 Nem sei eu
 Qual a minha própria medida...

12.

Lançando garrafas ao mar:

a agonia do problema; da questão; do campo problemático; de produzir na e para a academia

A algum tempo atrás, estava eu ainda na graduação, demos vazão a alguns anseios em uma produção artística singular-coletiva. Um grupo formou-se. Estudantes de Artes, cada qual com seu problema em um grupo que comungava, digamos assim, o “mesmo” *campo problemático*. Fizemos uma *intervenção urbana*. Saímos de madrugada e lançamos nossas idéias na rua: pontos estratégicos para produções ansiosas.

Um pouco do meu trabalho no grupo: garrafas variadas, ao invés de rolhas velas acesas e no continente-garrafa jornais enrolados com algumas das suas palavras e/ou frases rubricadas com giz de cera vermelho. Li os jornais da semana, escolhi aquilo que mais me violentava, rubriquei, guardei na garrafa, tampei-a com a rolha-vela. Lancei-as a rua e acendi a vela – era ritualístico. Só tive certeza disso quando ouvi de alguém que passava apressado na rua enquanto eu instalava a minha última garrafa, em frente à igreja de São Sebastião “Ô macumbeiro!!!”. Estava consumada a produção artística, e, o público já havia dado seu veredito, veredito-produção, visto que uma simples fala redimensionou o meu entendimento sobre aquilo que acabara de fazer. Duchamp iria gostar de ouvir esse relato que comunga com o que ele escreveu em “O ato criativo” – fruidor enquanto produtor e obra enquanto processo problemático.

Agora, em outro contexto, mas não sem angústias, também lancei garrafas – ao mar. Peguei o que até aquele momento tinha enquanto texto de qualificação. Para enviá-lo tive que dividi-lo em 11 partes, cada parte com uns 3, 8, 5 fragmentos, cada fragmento com um monte de partes, de um texto que eu não dava conta. Quando nos

lançamos em um processo de produção, às vezes precisamos recuar. Produzir é um movimento de recuo. Produção¹². Alongamento. Extensão. Demora. Movimentos de aproximação e recuo *in*-produção. Eu estava no meu momento de recuo já havia algum tempo, mas a demora necessária não é muito companheira de prazos acadêmicos. Em uma ação de sobrevivência, peguei meu texto de qualificação, dividido em 11 partes, engarrafei as 11, *rolhei-as* com os dedos e as lancei ao mar. Em uma 12ª garrafa coloquei um bilhete precioso, perguntas tão difíceis pra mim que só o mar poderia respondê-las. Sim, tem momentos que precisamos de respostas, mas estas respostas não têm relação com a resolução do problema ali colocado, são como birutas que apontam para um lugar que não existe. Livrei-me do problema, *lancei-o-anseio* ao mar, mas não adiantou, ainda estava com ele *incorpo* e concluí ainda deitado na cama: este maldito nunca me deixará... dormir.

Mas o que estava escrito naquela 12ª garrafa? As tão preciosas perguntas que só Yemanjá, Netuno, ou sei lá quem, poderia responder. Estava escrito em um papel de pão com meus garranchos em tinta de um vermelho carmim:

- “1. Explicitar o problema - qual o meu problema?

2. Delimitar um campo de pesquisa (o que sempre foi colocado em cheque pelos vários orientadores que tive) você acha que cabe um campo? Qual? Por quê?

3. Foi-me sugerido abrir um diálogo com os autores em Arte/Educação sobre as relações da estética e da aula (e este ser meu "campo") o que você acha?

4. Fazer uma revisão de literatura sobre como a estética aparece na Arte/Educação é uma tarefa difícil, não?

5. Quanto à banca: depois que li em um artigo do Peixoto sobre a A/r/tografia, pelo pouco que ele fala dela, achei que tem tudo a ver, tem mesmo?

¹² lat. productiō,ōnis 'ato ou efeito de produzir, alongamento, extensão, demora'; ver -duz-. (Houaiss, 2007).

6. Será que a minha pesquisa é mesmo em ensino de artes, arte/educação?

Desculpe o bombardeio

só estou dividindo os anseios...

luís”.

E por incrível que pareça, em uma noite meio sem graça, recebi uma garrafa - uma garrafa recebi? Não pude crer naquilo. Quem teria me enviado? Só poderia ser pregação de peça de moleque que não tem o que fazer e fica rolando no chão vendo a agonia dos outros. Mas... resolvi abrir a garrafa, afinal, lancei-a ao mar querendo obter resposta. Tirei a rolha. Bati no fundo dela, garrafa turva, esquisita, antropomórfica. Nada! Como assim não tem nada dentro? Se eu pego esse moleque filho da Amélia! Só pode ter sido ele. Levantei meio bravo e num rompante a garrafa escapuliu da minha mão e caiu no chão. Em meio aos cacos estavam lá 5 papezinhos. 5 guardanapos de bar com umas letrinhas à bic azul. Abri-os e mal pude ler tamanho espanto.

Eles diziam assim:

“Respondendo:

1: Chutando, rrsrsrs.... Eu não deveria estar fazendo isto, é perigoso te influenciar. Acho que o problema da pesquisa é saber como o processo de criação no ensino de arte e na arte/educação se comporta a partir do confronto entre a tradição da lógica binária moderna e os processos e os fluxos atuais do corpo/escritura. Daí pode-se indagar como os referidos pensamentos filosófico/estético dos processos de criação, se articulam ou não e quanto corroboram para o ensino da arte e a arte/educação...

2 e 3: Claro que cabe o campo, te dá mais respaldo no processo. Gosto muito da idéia do diálogo com um autor e não vários, se não você corre o risco de abrir demais.

4: Acho que não há necessidade. No caso do diálogo com um autor, procure um autor que seja um bom referencial para discutir como a estética corroborou para o ensino de arte ontem e hoje: quem sabe John Dewey?

5: Tem a ver, tudo não. Pois, eles (Peixoto e Tamira) não partem de um campo de trabalho já inaugurado como o nosso, ou seja, com epistemologia e cognição diferenciada já de partida, como na América Latina. Ele pensa na teoria de partida Norte Americana, claro, não é a nossa.

6: Sua pesquisa, me fica claro, situar em “processo artístico”, o devaneio filosófico e estético faz parte desse processo. E tem como produto o alargamento do entendimento do ensino da arte e arte/educação.

Beijos, espero não ter te embananado mais. Marinho”.

Li, reli, li novamente, reli, li o lido e o não lido e neste lidar com aqueles papéis, fiquei embasbacado - como pode ser? Quem me respondeu isso? Este ser me conhece melhor do que eu mesmo e assina Marinho? Parece piada. Eu lanço garrafas ao mar, com uns desejos embutidos, uma delas retorna e com uma resposta para um problema meu que eu mesmo não pude dar. Teria sido um recuo? Um ser do mar me envia resposta e assina Marinho? Pode ser qualquer um, podem ser todos, pode ser o mar, pode ser... Acho que foi... a Marinho.

Seria, até hoje, a única garrafa que lancei ao mar e obtive resposta. Ao menos por enquanto...



Tunga
Semeando Sereias, 1987.

Por aí
Se você me encontrar assim
Meio distante
Torcendo cacho
Olhando o chão
É que eu tô pensando
Num lugar melhor [...]

É que eu não tô sonhando
Eu tenho um plano
Que eu não sei achar [...]

[...]É que eu tô sozinho
Há tanto tempo
Que eu me esqueci
O que é verdade
E o que é mentira em volta de mim
 Cazuza & Frejat

13.

“Primeiros passos” com Deleuze (e Nietzsche): em busca do tempo perdido... (em busca daquilo que se é...)

Perder tempo é desejável. Perder tempo em uma aula é desejável. Perder tempo é trilhar-se aprendiz. É estar “à espreita”. *É estar só.*

Perder tempo por perder tempo é perder-se no tempo. Perder tempo sensivelmente, engendrar-se vida, borrar-se em signos, perseguir a violência dos signos, ser arrebatado, é viver uma **aprendizagem obscura**. Obscura porque irrevelável, indizível e impensável, exceto para o aprendiz obscuro, o comum eremita em meio a todos. Este solitário não tem relação nenhuma com o solipsista, a sua solidão é uma solidão povoada, é a solidão poiética, porque plena abertura gustativa, digestão produtiva e produção inventiva. Este solitário é aquele que produz e produz-se, que não contempla o tempo, é o “solitário solidário” (PELBART, 2006), que transpira temporalidade – *auto-poiesis*. Este solitário persegue os signos, decifra-os, come-os, defeca-os, revira-os, bebe-os, *é-os...* É um perdedor de tempo, um perdedor nesta categoria: Tempo. Perder tempo é buscar-se, é fazer aquilo que fez, é não entender o que faz com uma clareza objetiva, porém com coerência velada.

O chegar a ser sujeito se prepara no inconsciente e, durante muito tempo, a consciência ignora o trabalho secreto do instinto e do modo como utiliza os rodeios para impor uma

hierarquia e uma perspectiva dominante. Para chegar à própria meta, parece dizer Nietzsche, não tem que se saber aonde se vai, não tem que se deixar seduzir por finalidades demasiado concretas, por imperativos com os quais a consciência “se entende rapidamente”, mas tem que se saber perder tempo, vagabundear, não se esforçar por nada concreto, não se propor a uma finalidade, não aspirar a nada determinado. (LARROSA, 2009, p. 65).

Mas de fato, não basta para este aprendiz obscuro, este explorador que busca, perder tempo, borrar-se em signos, ter *encontros* e *com-viver* solitariamente. De nada basta isto sem a descoberta da necessidade daquilo que fez, sem conciliar-se em perdas, sem tê-las em aprendizado, sem tornar carne toda esta vocação – a *poiética-diferença* até isto que se é: invenção.

*Foram atrás de algo que se esconde
É sempre uma grande mina de conhecimentos e sentimentos*

*Não há mistérios em descobrir
O que você tem e o que você gosta
Não há mistérios em descobrir
O que você é e o que você faz
E o que você faz.
(Science, 1996b.)*



Fotografia do vegetal incapturável, fotografia, 2010.

Porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo, e assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma.

Jorge Larrosa

14.

Signos. Aprendizado. Professor.

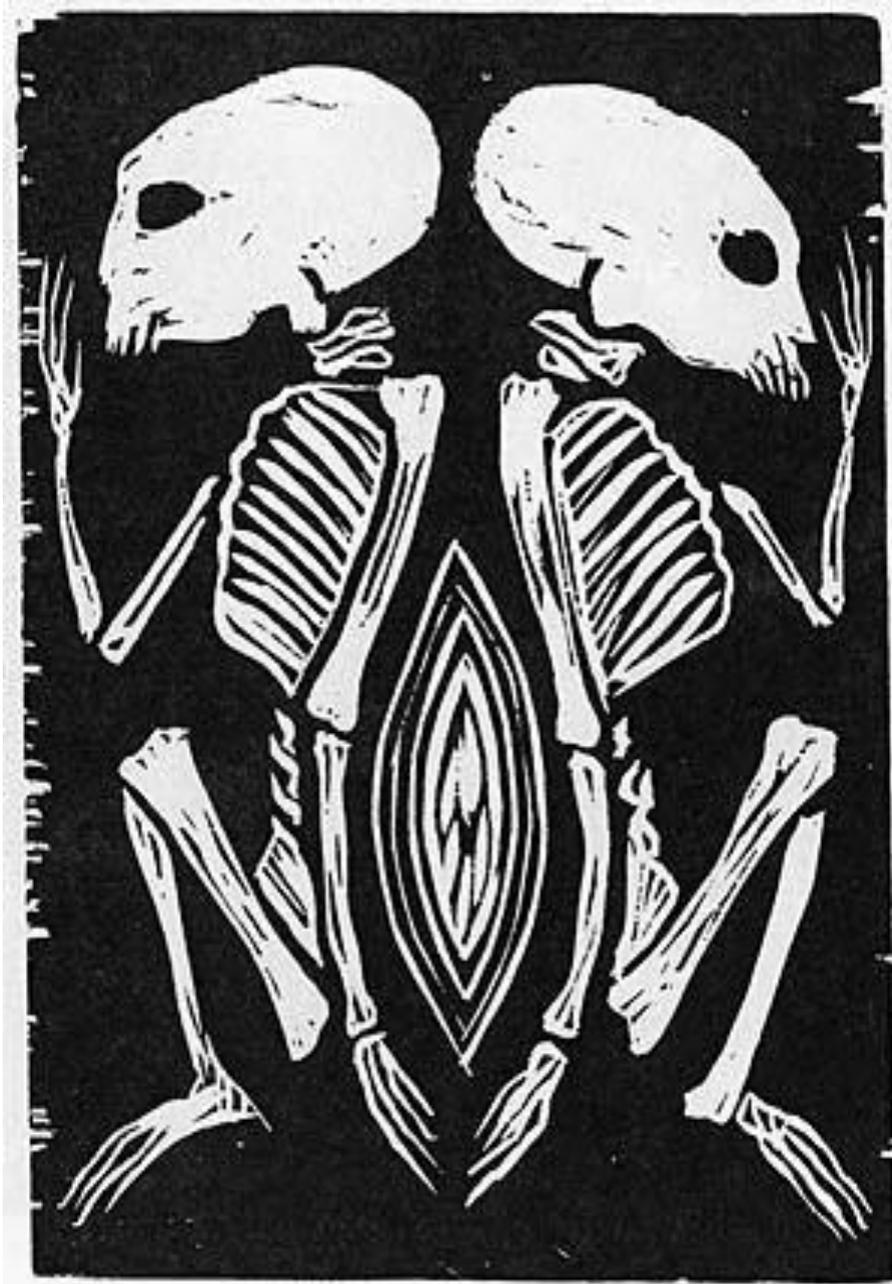
Os signos *estão aí*. O mundo é um borbulhão de signos. O *signo* é o objeto de um *encontro*. A aprendizagem obscura é a aprendizagem do *sígnico*.

Encontrar-se é estar aberto ao acaso, à emergência do encontro – sua urgência necessária. Fugir, fugir desta homogeneização bizarra tantas vezes ambicionada pela Educação, o aprendiz obscuro foge, mas o reduto da sua fuga é um abrigar-se em si mesmo, neste *si mesmo* que é borrão *i(n)* mundo, e esta fuga não é correr para longe afim de afogar toda esta imposição de aterrar singularidades, mas pelo contrário, é estar com ela ao extremo, ao extremo dela, extra ela, *ex-*, tão fora dela e de si que produz o novo nesta singularização que é a aprendizagem, abrigar-se no caos, nesta aprendizagem singular que é um viver, nesta *diferençação*. Esta solidão deleuziana é processo de criação – *poiética de si*: que se dá no que força a pensar, na violência do pensamento, nos encontros, nos signos.

Deleuze concedeu uma entrevista à Claire Parnet intitulada “Abecedário”. Nela ele define a tarefa do professor como sendo a de reconciliar o aluno com a sua solidão. Eu como professor, ao deparar-me com esta fala um tanto provocativa pergunto-me: como viver isto?

Uma aprendizagem se situa nesta obscuridade, esta aprendizagem por encontros com signos é um dos possíveis meios para expressar esta “tarefa do professor”, entendendo tarefa aqui como abertura e não como caminho teleológico... Exige antes de tudo uma mudança na postura com relação ao viver, é um modo de existir, não apenas o exercer prático de uma profissão (no caso a de professor). Envolve um *dever-professor*. O que aprendemos com nossos “verdadeiros” professores não pode ser dito em sua plenitude e não tem relação com conteúdos memorizados, nem coincide totalmente com a pessoa daquele professor, não está localizado com maior vigor no plano das coisas palpáveis (DELEUZE, 2006). Um professor com o qual aprendemos está numa *zona de*

obscuridade, num aprendizado dos fluxos vitais, no pulsar da criação – a aprendizagem é algo que *se nos passa*. Resta em nós as digeridas vísceras desta embolada trama da expressão do modo de existir daquele professor, da expressão do seu mundo no mundo da disciplina agenciado ao mundo do alunado – *corpocoletivo*. Ficamos grávidos e é impossível saber quem é pai ou mãe, sabemos apenas da cópula, a maternidade-paternidade é múltipla, é heterogênea, é sem rebento, mas arrebenta no seio da singularidade desta gestação que tem como única certeza que rebentará, mas a cria é inantecipável e rebelde. A fecundação não se estrutura por pólos. O professor não fecunda, ele contribui no arar, curtir, granjear... *conciliar*. Um *ser-adubo* que intensifica, que estimula os lados, o *entre*, as esquivas, os enganches singulares, que multiplica os encontros. Jardineiro das Distâncias.



A Deus dada..., xilogravura, 1984.
Arlindo Daibert

Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira [...] não perguntes quem és [...] Sê tu mesmo a pergunta.
Jorge Larrosa

15.

Busca: solidão e decepção

A corrente do aprendizado é o fluxo do solitário. O decifrador é aquele que busca, e, toda busca é necessidade e busca-se aquilo que não se sabe. O não-saber abala a estrutura do saber – o decifrador é pura dúvida, é puro faro, é pura poiética. “O mundo vacila na corrente do aprendizado” (DELEUZE, 2006, p.25). O aprendiz vacila na corrente do mundo. A corrente vacila no aprendizado do mundo... O mundo vacila porque não é dado. O mundo é vacilante, “vacilante”, *vacilante*, para o aprendiz obscuro. O aprendiz obscuro sabe que não pode endireitar o mundo¹³ e vacila nesta toada – *corpoporoso*. Não há o primado da *Reconhecimento* na aprendizagem obscura, há processo de criação, há poiética, há invenção. A corrente do aprendizado é o *devir-borrão-aprendiz*. O borrão-aprendiz é o singular múltiplo, é o sertão povoado, é o solitário – *corporegistrocomalteridade*. O aprendizado é o que abriga *no caos* o aprendiz. O aprendizado beira o caos, faz carícias no caos, comunga com o caos sem entregar-se por completo à ele: beija-o e segue na sua busca.

Aprender é decepcionar-se. A decepção é o movimento fundamental da busca, ela surge das ilusões do *Objetivismo* e do *Subjetivismo* (MACHADO, 2009). Superar as decepções faz parte do movimento do aprendiz, é o ritmo, o timbre e o principal: o silêncio do aprendizado. Aprender é promover alianças outras e *desalianças* novas, ou, situar-se neste *entre*. Aprender é superar decepções e superá-las¹⁴ “revela” a busca, a poética do *aprendiz-artista-obscuro*.

¹³ “O mundo é uma fábula; seus sentidos infinitos [...]. (LARROSA, 2009, p. 27)

¹⁴ “Superar” aqui, sem a noção de verticalidade que traz esta palavra, mas no sentido de “suspensão”: suspender o desejo de claridão, o desejo de encontrar uma única, real e absoluta Verdade.

Em Busca do Porrão

*A busca do porrão não é de paz ou de abraço
de grade, de foice amarelada, não é de cagaço,
não tem cor, não tem caô
nem promessa, nem fita, nem missa
a busca do porrão não é missão
é uma sina
a busca do porrão não faz barulho
e não cobra dívida
a busca do porrão é intenção
abraço consternado do pai
no filho pródigo perdoado e a presente felicidade
que não começa e nem termina no espaço da paz*

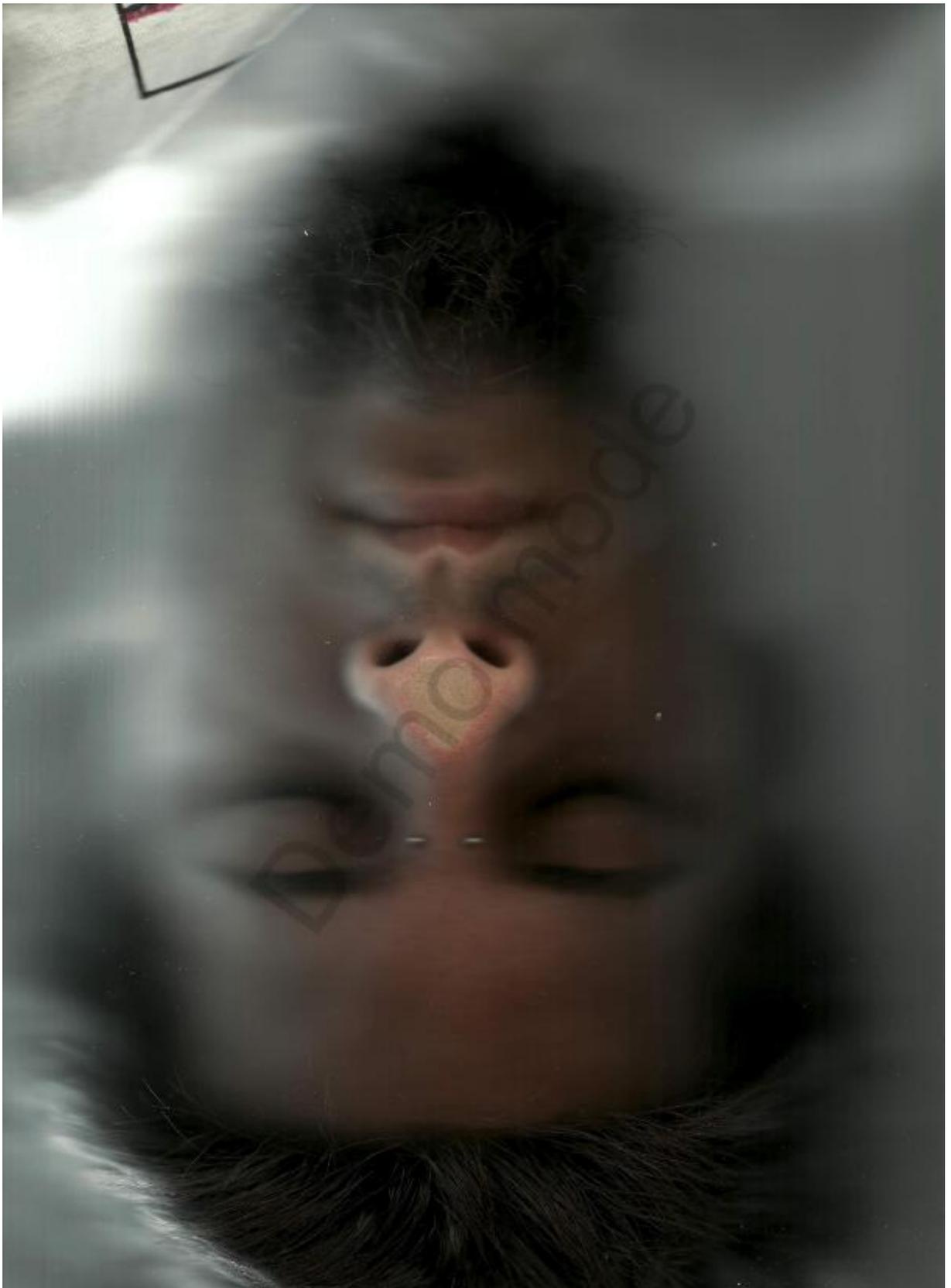
*a fruição do som, do espaço vazio
o amor que não dá pitaco, que não dá pio
a fruição do som, do espaço vazio
o amor que não dá pitaco, que não dá pio*

*a busca do porrão não tem fim,
não tem fim nem finalidade
onde é necessária não tem, não tem cidade
a busca do porrão é a beleza,
nunca perdida da cidade,
pra além do silêncio do gozo da mulher
difícil da cidade
do patrão encaixe neura do torturado
pralém do trem, do ônibus, do pé inchado
do patrão encaixe neura do torturado
folheado, café-milho misturado
a busca do porrão vai além, além do macacão,
abraço evangélico, evangelho e curtição
onde ninguém se perde nos dramáticos sete
não tem traíra, não tem canivete
sem traíra, sem canivete, sem traíra e canivete
o legal encontra o razoável,
encaixe do neura, do torturado
o legal encontra o razoável,
folheado, café-milho misturado
além do papo mudo repetido
além da compreensão,
além do cabelo reco sem discriminação*

*o porrão não se respira,
não se vende, não se aplica
o porrão não respira,
o porrão é pura pica
o porrão não se respira,
não se vende, não se aplica
o porrão não respira,
o porrão é pura pica*

*a busca do porrão não tem fim e não faz barulho
a busca do porrão não tem fim e não faz barulho*

O Rappa



Ora, o nome próprio não designa um indivíduo: ao contrário, quando o indivíduo se abre às multiplicidades que o atravessam de lado a lado, ao fim do mais severo exercício de despersonalização, é que ele adquire seu verdadeiro nome próprio. O nome próprio é a apreensão instantânea de uma multiplicidade. O nome próprio é o sujeito de um puro infinitivo compreendido como tal num campo de intensidade.
Deleuze e Guattari

16.

Por um nome próprio...

SEMPRE FUI..

]citadino demais pros da Floresta

[florestano demais pros da cidade

•] [•
•] [•

eucótono

Este escrito é uma “investigação do meu devir” (se é possível que eu diga isso), do professor em devir, sendo que o primeiro não se difere do último. O devir do Luís em devir.¹⁵

“Luís” é esse meu nome próprio (?)... Não é Luís Felipe, nem Felipe, meu *nome próprio* é Luís. Esse Luís de que falo, não é o nome Luís, é o *meu Luís*. O sentido disso na minha vida é peculiar. *Chamar-me* de Luís fez parte de certa “autonomia”, de uma *diferença em mim*. Eu nunca fui “chamado”; até ser Luís. Eu não era Luís Felipe, nem Felipe, meus colegas de escola não me chamavam sequer por um nome,

¹⁵ Não o Sujeito (Luís) olhando o Objeto (Aprendizagem), mas como a *configuração-luís* compõe-se *dobro* do fora.

eles não sabiam do que me chamar, nem tinha eu, infelizmente, um apelido, malicioso que fosse – porque por mais malicioso que seja um apelido ele guarda em si uma potência de vida, uma singularidade, um carinho, uma hostilidade que seja, um *nome próprio* quem sabe... Meu corpo era apequenado, quase não ocupava espaço no mundo, mas isso não tem nada a ver com massa corpórea e sim com território existencial, poética. Na família eu era “O Felipe”, não pra mim, mas para os familiares. E na escola era a cada momento “um”, sem ser *si* mesmo... Resolv(i/erão) então, num dado momento da pré-adolescência, romper com o meu nome de família tão rançoso ao mesmo que *ter pelo que ser chamado* em meio aos colegas, em meio aos outros Felipe, Fillipe, Philip, Felipi, Filipi – esse nome era um dos mais recorrentes entre os nomes da escola, apesar de, às vezes, alterar-se a grafia. Mas, o que me incomodava de fato, era o fonema, o *mineirês*, seria eu o “filipi” chamado?... Este sempre foi um problema de ouvido, uma questão auditiva, som, sonoridade, fonética...

Como se chama? Meu nome é LUÍS – com “s” e acento agudo no “i”! Logo notei que a busca, que naquele momento era por um nome-identidade, nunca deu conta de expressar *esse Luís* aqui, mas o problema dessa não-identidade é o da Identidade, não há “O Luís”, mas “*um Luís*” *sendo outro e sempre o mesmo*: Luís impessoal. Não o sujeito Luís, mas uma configuração que “atende por” Luís, um arranjo, uma individuação, um ouvido sem orelhas, uma sonoridade, por buracos outros, enfim.

Indagar-me sobre o meu nome, é indagar-me por inteiro, indagar é indagar-me¹⁶. Indagar devagar divagar: *professor Luís*? Seria “esse meu” Luís um nome próprio? Luís: multiplicidade e despersonalização?

Quanto mais você fizer seu próprio regime de signos, menos você será uma pessoa ou um sujeito, mais você será um "coletivo" que encontra outros coletivos, que se conjuga e se cruza com outros, reativando, inventando, predizendo, operando individuações não pessoais. (DELEUZE; PARNET, 1998, p.138)

¹⁶ Como afirma a desconfiada Clarice Lispector “Eu sou uma pergunta”.

“É por aqui que passa” a configuração do propositivo, da proposição: nome próprio, solidão, estilo (ou anti-estilo, ou a-estilo), coletivo, política de narrativa, poética *impessoal* etc.

Nome próprio é relação. Relação sempre é plural, como a educação e a vida: uma aprendizagem. Nome próprio é multiplicidade, composição. Ninguém aprende sozinho e solidão aqui não é tampouco este sinônimo de solidão, ninguém está sozinho, nem “o ninguém”. *Ninguém*: é sempre coletivo. Somos configurações e um *ninguém* nunca há de ser um vazio. Não há isolamento, só há configurações, só há relação – mesmo na ermida ou no (despersonalizado?) ermitão.

Forcemos uma configuração perigosa: juntemos o enunciado de um Parangolé de Hélio Oiticica “Da adversidade vivemos” e incorporamos ao lado deste outro que diz assim “Estou possuído” e ainda mergulhemos na caixa d’água de amianto com alguma água dentro e que tem pintado no seu fundo a frase “MERGULHO DO CORPO” e mais ainda... leiamos a frase dele “seja marginal seja herói”, tornemo-nos imersos na “COSMOCOCA” e disso tudo o quê configura-se? Não há “o que” se configura, não há o “o quê”, só há configurações nunca pré-determinadas, pré-ditas, pré-vistas ou preparadas, há sempre, pois, uma configuração **endêmica**, o Mesmo que nunca é o Idêntico, mas arranjos outros das *mesmas forças* (me arranjaram isso de Nietzsche...). Então, não cabe aqui falar de originalidade da produção artística, não há o inédito, aquilo que nunca foi dito, o “não dado à luz”, há sim o *semprenovo* nesse eterno retorno da diferença, assim, também não há um transcendental de onde brotam coisas, de onde todos viemos-fomos e reminiscências e tal... Há sim, “O Grande Mundo da Invenção”.

A invenção não é exclusividade da arte, a invenção é-são o afirmativo, é o triunfo das forças ativas, que são as forças de transformação – dinamismo.

O “estado de invenção” do qual fala-vive Hélio Oiticica, é o eterno retorno da diferença, é o rearranjar permanente, um pulsar no descompasso ativíssimo *sempre novo*.

ASSIM, ACHO QUE, ESCARIFICAR O RITUALÍSTICO “DE ONDE EU

FALO” – TENHO DITO!

SEM PRESCREVER.

APENAS DEMARQUEI COM SAL

E FOLHAS SECAS

UM TERRITÓRIO DE ONDE POSSO FALAR, E,

DE ONDE POSSA SAIR.



E é até mesmo possível, inclusive, que sejamos capazes de reconhecer, na história íntima dos encontros que fizeram nossa própria vida, alguém que, sem exigir imitação e sem intimidar, mas suave e lentamente, nos conduziu até nossa própria maneira de ser: alguém, em suma, a quem poderíamos chamar de “professor”.

Jorge Larrosa

17.

Passeio pedagógico.

José Domingos:

a obscuridade de um professor entrópico¹⁷

Meu avô e nossas conversas aos Domingos pela manhã. Meu avô e nossas conversas debaixo dos pés de limão-laranja, limão e laranja e mexerica. Momentos de aprendizado em que aprendi muito mais do que sobre o que de fato conversávamos. *Aprendi* pela forma com que conversávamos, na suave e íntima-voz-dele, no como o ouvia com o corpo, o ouvia falando e aquele som morno e aconchegante ressoava por todos meus poros, tranquilo, muitas vezes suspirava por transbordamento, transbordava, pela evidente *suspirotranspiração*. Uma voz fluida e penetrante, voz de enfermo, fraca, quase não saía, tomava-me pelas entranhas, deslizava por todas as frestas do meu corpo, fluía como que misturada ao meu sangue, calma, quase sem andar, passeando nos entre-canteiros e sem perceber ia desvelando-me, desvelando-nos, nos diálogos do e no ecótono pomar-horta. Aquela voz de quem lê. Este desligamento do mundo, esse *ensimesmamento* da leitura, se materializava na voz dele, incorporação. O repouso do corpo do leitor ao ler, deixa sua voz como a do estado de recém vigília. A voz “guardada”, a voz interna, esta voz que me acariciava com o corpo inteiro – emissão de signos. Seu olhar calmo, timbrado, que olhava tudo sem fitar nada, olhos que, que

¹⁷ Acepções: elemento de composição: antepositivo, do gr. *entropê,ês* 'ação de voltar-se; mudança de disposição, de sentimentos; ação de ensimesmar-se (por medo ou pudor)'; ocorre em cultismos da terminologia médica, com a acp. de 'dobra, volta sobre si mesmo': *entropia, entrópico, entrópio/entrópion*. (HOAISS, 2007).

sempre tranquilos flertavam, flertavam com o meio, com os meus, mas como que, mas como quem, como quem come a comida preferida, como quem come o outro, é isso: olhava como quem come, mastigava, mastigava, mastigava com os olhos, digeria-me! O aprendizado obscuro começava em como olhar, falar, escutar, se colocar... Mais isto não era o “tema” das “aulas”, porém era o mais importante delas – um problema de estética, uma questão poética.

Pomar. Aquele pomar. Horta. Aquela horta. No pomar e na horta, eram os lugares onde nós *aprendíamos ensinávamos*. Uma criança e um velho. Naqueles lugares, pomar e horta como um não-lugar e um não-objetivo no embornal, mas um estado de estar. O pomar e a horta, todo aquele aprendizado naquele lugar que não era qualquer lugar, era o lugar para onde íamos, umidade e secura, terra vermelha, pés empoeirados, era o lugar propício para termos aquele *aprendizado obscuro*, ou melhor, a aprendizagem era com o espaço. Cheiro de alecrim, mexerica, funcho, gerânio, água, sol, chuva...

Território existencial. O pomar e a horta refúgio de poucos, nosso refúgio, abrigo *no* caos, ambiente que não se isenta da aprendizagem – é também a própria aprendizagem. *Abrigo Aprendizagem Ambiental*. Pássaros, latidos, farpas, espinhos, cebolinhas acinzentadas, pios, rodopios, enxadas, adubo...

Não íamos pra lá por acaso, íamos por ser onde podíamos não estar em lugar nenhum, estar com o espaço-tempo, estar no *lugar-espaçado* de quem *aprende a aprender* e aprender é sempre no plural... O pomar, a horta e o jardim como *espaço de ação*:

Neste espaço de ação, de tomada de decisões, repele-se toda atividade sistemática, suspende-se todo planejamento. Ele levita entre os significados, e atira o passante à possibilidade da colisão, à intempestividade da condição criativa. (FONSECA, 2009, p. 23).

Começávamos a caminhar, devagar como sempre, o ritmo tão importante para o aprendizado era ditado pelo vô Zezé. Claro, eu não iria querer deixá-lo pra trás, afinal, o que importava era o “quem”, era estar *com* ele, *com* a horta, *com* os calangos... *com*. E foi com este ritmo “ditado” por ele que aprendi a respirar e respirar-me. Que aprendi as lentidões das coisas, as velocidades com que eu poderia me deslocar, mastigação e digestão do Fora, *relação*. E quanto mais devagar estávamos, naquela quase “viagem imóvel”, mais eu sentia a simbiose que cultivávamos com o ambiente. Era como se a

horta, o jardim, o pomar invadissem e fossem invadidos pela potência da profundidade obscura daquela aprendizagem superficial e os ilusórios pólos (nós e o ambiente) não pudessem e nunca houvesse existido um sem o outro. O que sentia lá era como que não mais um espaço ou lugar, mas uma extensão intensiva de mim, uma intenção extensiva do Fora, só havia *temporalidade*. A visualidade do local tornava-se pictórica, não sabia mais onde estava, vertigem vegetal, a força *do que-com que* aprendia era tão grande que as plantas bradavam, meus olhos turvos, vaporizando, e o *pomar-horta-jardim* convertia-se em mim, numa possessão e transfiguração, e eu alterava-me a cada sensação, ar não para respirar mas para *olfatar*, cheirar com a pele, móvel mutante, me inventado e por conseqüência um sentir outro me apossava: aprendizagem imanente, desdobramento transcendental, origami ateleológico, brotação, enraizamento sem terra, enxadas inofensivas, foices lambuzadas, lama rachada, rugas secas...

Flor e fruto e o plural também. Aprendizagem como *flores*, muitas delas e não como frutos teleológicos. Se as flores vingarem, bom, mas bom também se caírem do pé por um vento astuto ou uma chuva de dúvidas, se ficarem verdes pela incerteza, cair do pé o fruto e apodrecer em meio às matérias em decomposição, feder longe, ser degustado por, mastigado ou chupado, dar em grande salivação, guardar sementes, doce, ácida, cítrica, “cica e sede de”... Fruto? Flor? Flor e fruto? A certeza já não se faz certamente indispensável ou indispensavelmente certa, a provocação sim, a ressonância sim, a ânsia criativa sim, a ação, a fome: certamente.

Meu avô e seu exemplo, exemplo de pensar devagar, falar devagar, comer devagar, sentir devagar, andar devagar e divagar devagar. Chapéu de palha espigado, botinas enlameadas, camisa de uma flanela xadrez, relógio de bolso preso ao cinto, mãos grandes e ressecadas, pó de pedra filtrando a voz, pedreira... Até hoje me pergunto sobre o que *conversávamos* tanto. Não o tema do assunto, porque este era invariavelmente o mesmo: a fauna e a flora; mas o “sobre” mais profundo e mais superficial, o *subsobre*, qual era? Acho que jamais conseguirei escrever sobre isto, mas ficou no meu corpo, na minha busca, aquele incentivo que aquele velho professor camaleônico, com pulmões cheios de pó de pedra, me deu, “ele foi meu mestre”, ele me ajudou a sentir que posso “chegar a ser aquilo que se é”.

Experimentei, por algumas vezes, o que estou chamando de *aprendizagem obscura*, mas nenhuma delas foi tão significativa, tão intensiva, quanto as

experimentações que tive com o meu avô naquelas cinzas manhãs de domingo – se é que podemos localizar a aprendizagem obscura em determinado momento, ou seria ela um *viver poetizante*, presença ofuscada, furtiva e contínua? Por isso resolvi tentar rememorar, reviver, relatar, a *aprendizagem obscura*, na qual sempre era lançado, naquele bairro chamado Granjas Bethel, naquela horta, jardim, pomar cercados com bambu, naquela terra esterçada, naquele cheiro de gente, na beira da estrada, fogão à lenha, bica d'água, temperaturas, criações de animais, cultivo de plantas, criações de modos de existir, gangorra, brinquedos feitos pelo vô, texturas, cultivo de estilos, sabores, histórias, barracão de zinco, pijamas de flanela feitos pela vó: oficina estética e estésica, poéticas, cheiros, mandiocas cozidas, porcos natalinos, estados de invenção, objetos acumulados durante anos, bricolagens...

Todo Carnaval Tem Seu Fim
Todo dia um ninguém José acorda já deitado
Todo dia ainda de pé o zé dorme acordado
Todo dia o dia não quer raiar o sol do dia
Toda trilha é andada com a fé de quem crê no ditado
De que o dia insiste em nascer
Mas o dia insiste em nascer
Pra ver deitar o novo
Toda rosa é rosa porque assim ela é chamada
Toda Bossa é nova e você não liga se é usada
Todo o carnaval tem seu fim
Todo o carnaval tem seu fim
E é o fim, e é o fim
Deixa eu brincar de ser feliz,
Deixa eu pintar o meu nariz[...]

Los Hermanos
 Composição: Marcelo Camelo



Oswaldo Goeldi
Chuva, xilogravura, 1957.

A arte é uma verdadeira transmutação da matéria. Nela a matéria se espiritualiza, os meios físicos se desmaterializam, para refratar a essência, isto é, a qualidade de um mundo original. Esse tratamento da matéria é o 'estilo'.

Gilles Deleuze

18.

Professor. “Estilo”: poética.

É possível perceber um estilo em qualquer professor, mas, não estaríamos recorrendo ao sentido dado por Deleuze a esta palavra. Se recorrermos ao sentido de Deleuze, talvez apenas o “artista original” e o sujeito-artista tenham um estilo, e encontraríamos o estilo do professor se este fosse um *professor-artista* – estilo é poética e não modelo, estilhaçar, *estilação*. Mas, o quê seria um professor-artista? A primeira pista já foi dada, ele é *atravessado* por um “estilo”. A aprendizagem em sua aula tem um estilo. E este estilo está em tudo que é ele, no mundo “original” que ele expressa, no seu *semprenovar*. Mas o professor-artista pode ser qualquer um, ele não é necessariamente um professor de artes e muitas vezes o professor de artes passa longe do artístico em suas aulas. Numa tentativa de objetivar¹⁸ a arte, de aproximá-la das demais disciplinas, (das disciplinas “respeitadas” na escola e centrais no currículo), acaba por discipliná-la e, por fim... matá-la. Mas como já foi dito por Deleuze, esta objetivação, é um engodo para a busca, para a *aprendizagem obscura*. Este professor-artista, este possível professor-artista, propõe práticas, aulas-proposição:

Contato não contemplativo. Espectador transformado em participador. Proposições em vez de peças. Propor/propor. Práticas não ritualísticas. O artista não mais como criador de objetos. Propositor de práticas. Descobertas apenas sugeridas, em aberto. Proposições simples e gerais, não ainda completadas. Situações a serem vividas. (CARVALHO & CARDOSO, sem data).

Hélio Oiticica foi um propositor de práticas. Toda sua obra é uma necessidade do que ele chama de *in-corporação*, declancar *estados de invenção*. Uma aula que não torna corpo é apenas *mais uma* aula. Perseguir os signos a fim de decifrá-los é in-

¹⁸ “[...] e reduzindo a qualidade de uma obra de arte ao sabor da *madeleine* nos privamos para sempre do meio de entendê-la”. (DELEUZE, 2006, p.35).

corporar seus indícios. A essência habita o sujeito, mas este *habitat* é raso comparado à espessa névoa que envolve e aprofunda a essência insujeitada. A “essência” é a qualidade de um “mundo original”, é imanente portanto. “Mundo original” porque inventivo, singularizarão, anonimato da composição subjetiva borrada e impura. A essência em “Proust e os Signos” não é a essência enquanto aquilo que paira sobre nós, não é atingida pela superação dos engodos e ilusões das “impressões sensíveis” como em Platão, mas sim, pela imersão no mundo, na busca, que é sensível. A essência para Deleuze é imanente e cada um a desvela como pode, ou seja, com o corpo que tem. Não é meta ou ponto de chegada e comodismo, mas é um *formar-se*, ou, *deformar-se*.

Um professor-artista, seu estilo e a encarnação disto nas suas aulas-proposições compartilham o seu mundo original, os alunos são convidados a estarem neste mundo com ele, ele é convidado a habitar outros mundos, heteronomia e alteridade. A abertura destas aulas-proposição são emissões de signos a serem decifrados e um convite para, em seu seio, tornar possível a expressão de outros mundos – mundos outros, inundações. Que mundo é este que eu desconheço e o próprio fato de desconhecer é o que me faz querê-lo em mim? O sujeito-artista se faz esta pergunta. Irei aqui recorrer novamente a uma fala de Deleuze:

Só pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que vê outrem de seu universo que não é nosso, cujas paisagens seriam tão estranhas como as que porventura existem na Lua. Graças à arte, em vez de contemplar um só mundo, o nosso, vemo-lo multiplicar-se, e dispomos de tantos mundos quantos artistas originais existem, mais diversos entre si do que os que rolam ao infinito... (DELEUZE, 2006, p.40)

A Arte é, então, abertura. Abertura de e para vida, para modos de existir, para a busca da “essência”, para a aprendizagem obscura.

Pode soar estranho e até antiquado falar hoje em dia em estilo e originalidade, duas categorias (se é que podem ser chamadas assim) advindas da Modernidade. Por isso, suspendo por um momento o *fluxo-escrita*, para demarcar um território duvidoso. Com relação ao “estilo” já demarquei um território, mas e a “originalidade”, como fica? Talvez, para alguns ditos pós-modernos (se é que isso existe: pós-modernidade), por temerem tudo que possa ter um ranço moderno, seja impossível comungar com Deleuze com relação à originalidade. Mas o que seria a originalidade para este filósofo? O artista original, para Deleuze, com certeza não é aquele que isolado de tudo e todos dá luz a

obras advindas da sua genialidade. Originalidade está relacionada a uma singularização, uma espécie de nóculo da *diferençação*. É pra mim o *semprenovo*.



Hélio Oiticica
Nildo da Mangueira veste *Parangolé 1, capa 1*, 1964.

19.

Arte, estética e educação: como aula?

A crença no Objetivismo e no Subjetivismo corta o efeito dos signos por anestesiar por embotamento a sensibilidade, comportamentos condicionados e condicionantes. Objetivismo e Subjetivismo são marcas da Representação. A aprendizagem obscura é a aprendizagem imanente, sua trilha é impossível nas serras da Representação, pois, ela é *intensidade-experiência*. Re-conhecer é representar, conhecer é experienciar. Objetivo e Subjetivo se dão na dobra e não na *mediação representativa*.

O que importa para a aprendizagem é o faro-rastro sígnico. Buscar e desvendar signos é produção poética e poiética. Já reconhecer, é faro induzido, é cheirar o cheirado, o cheiro dado, assim, não há produção, há reprodução.

Se lançar num processo de invenção é entregar-se ao desconhecido, é viver a agonia pulsante do novo, é compor-se *com* ela em “estado de invenção”. Reverberação. Reverberação de um mundo em mundos. Reverberação, obscuridade, invenção e aprendizagem. Aula: declanchar estados de invenção mesmo que efêmeros: a experiência é efêmera, mas o saber que dela deriva não o é. Existir é expressar-se e exprimir um mundo. Uma aula: *processo de produção coletiva anônimo*, o que é isto? É muito grande, é um grande deslocamento, são ondas desencontradas, há aí uma grande brutalidade, há uma devastação da calma ou mais, um abalo das maneiras usuais de conceber esta partícula micro (?) da educação: a aula. Aula-violência: aquilo que nos força a pensar. Aula: encontros coletivos e individuais.

A aula que não se conhece é a aula que ainda não aconteceu e até a que se vive agora, inclusive e especialmente a que já se foi. O *sujeito-artista* apontado por Deleuze no “capítulo IV” de Proust e os Signos é o solitário (também trabalhado por ele em outros escritos), é o público *com* o qual ele se dirigia em suas aulas, é um *povo por vir*. Uma aula é um quarto de fogo solitário, é aquele aprendiz de Larrosa que só aprende verdadeiramente depois de queimar os livros, é o abandonar para ser, suspensão da Verdade, *corpocoletivo* – se perder em todas as visões de mundo, suspender todos os valores, entrar, olhar à luz da experiência da alteridade, das várias situações de *sentido*. O que se configura *com* uma aula são borbulhões solitários que se encontram em um

grande borrão espaço-temporal. O que poderia dizer disso Hélio Oiticica? Deste *sujeito-solitário-mundo*, do processo de invenção, do seu processo poético, do que ele denomina *work in progress*, diga Hélio:

Na realidade essa inserção de obras é pra fazer inteligível o que eu sou. Eu passo a me conhecer a partir do que eu faço, porque na realidade eu não sei o que eu sou, porque sem a invenção eu não posso saber, se eu já soubesse o que seriam essas coisas, elas já não seriam invenção; elas, a existência delas é que torna possível a concreção da invenção. (Transcrição de uma fala de HO, In: CARVALHO & CARDOSO, s/d)

A invenção para Hélio é o triunfo do devir, é passar do devir para o *devir-produção*, é a busca. Colocar-se como *não sabedor*. Não sabemos o que somos não sabemos o que são as coisas no tempo, há certezas, mas estas são incertezas virtuais, o mundo é o “Grande Labirinto” ao qual aspira Hélio Oiticica, que é o mesmo grande labirinto no qual está o *aprendiz obscuro*. Grita Hélio e gritam alguns: “ASPIRO AO GRANDE LABIRINTO!”. Quem seria capaz de, em frenesi, viver gritando a potência desta frase em uma aula? Um aprendiz obscuro?

O professor-artista é também um aprendiz obscuro: lidar com o conhecimento de maneira estética, aquilo que clama Sueli Rolnik: conhecimento como estética, conhecimento como produção. Nada é dado, tudo está em constante decifração, tudo emite signos, a rede é de signos, não podemos lidar com o mundo como se ele não estivesse vivo, não há nada fechado, esgotado, só há abertura, devir, fluidez.

Sujeito-artista: *um* solitário que está sempre a *nascer-se*. Arte: reveladora, reveladora de mundos que não seríamos capazes sequer de vislumbrar sem ela, manifesta-se *com*. O sujeito-artista recusa-se a tomar a medicação como o fizeram Stela do Patrocínio e Artur Bispo do Rosário – não tomar a medicação em prol de *uma Saúde*. O sujeito-artista *põe* o seu mundo, é borbulho borbulhante. Mas o sujeito-artista não é (apenas, e, às vezes não mesmo) aquele que produz Arte, não é o Artista, não se trata de uma função social e sim de um modo de existir. Na arte redimensionamos a nossa existência. O sujeito-artista é o *desanestesiado-desanestesiante*, declanchador de estados de invenção. Combate o mundo entrincheirando-se nele, não o sujeito x o objeto, mas sim no *entre*, entre as coisas, no rastro sígnico, nas virtualidades, nas atualizações.

Na arte não há inconcebível, irreal, natural... A arte é artificialidade inútil conjugada com a total necessidade da diferença. “A Arte de hoje representa o próprio

curto-circuito da representação em uma produção incessante de imagens” (PARENTE; MACIEL, 2001, p.9). Compor-se com os signos da arte é reverter toda uma lógica viciada de *relacionar-se com*. Fuir a arte passa pela materialidade imaterial da arte, a tinta disposta em uma tela não é apenas tinta e nunca se revelará enquanto tinta (mesmo que o artista persiga a integridade dos *meios*), esta tinta não é tinta, é carga expressiva, é parte de um mundo, é um ser¹⁹.

¹⁹ E isto serve para todas as manifestações artísticas, estésicas e estéticas. “Arte” não é coisa de “Artista”, mas, de artista – *subjetividade em estado de invenção*: e isto pode não estar no Artista, mas pode sim estar em qualquer um...



Henrique Oliveira
Tapumes – Casa dos Leões, instalação – madeira e pvc, 2009.

*Eu vou até lá como máquina
 não para ser máquina
 ao chegar traço o imprevisível
 ou deixo traçar-me previsivelmente
 ao jogar-me deixo estar
 copa enterrada
 raízes à mostra.*

20.

Professor. Poder.

Uma carta do exílio-caatinga existencial

ou

o rugido cantarolante de um *leão* que clama por uma *criança*

Amiga, o que segue é uma carta que escrevi a mim mesmo, mas gostaria de estendê-la a você:

“Chego ao colégio. Sou um... poderia ser muitas coisas, umas já fui, outras deixei de ser (isto é o que eles pensam), que eles não me ouçam, mas eu estou sendo todas elas: as que dizem que já fui, sou, ou serei – *corporeamente*. Mas para eles **sou** um Professor. E eles esperam que aja tal como um. Um qual, um o quê? Um modelo de professor. Eles querem que *represente*, que cumpra o meu papel, mas este papel não escolhi; no texto dramaturgico que tentaram me impor, a personagem já está dada, até as rubricas já estão lá. 1) Anularam as diferenças. 2) Excluíram a criação. 3) Ambas estão lá.

Chego ao colégio disposto a produzir e me encontro em um ambiente às vezes anestesiado, poderia virar as costas e ir-me embora. A minha pergunta é: como **fico**? Como **quero**? Como *sou*?

Chego à sala de aula. Alguns alunos apáticos, outros interessadíssimos, outros com vontade de nada e outros ainda, com nada de vontade. Mas isto não é sempre assim. As variantes são infinitas. Mas estas coisas que listei acima sempre estão ali, mesmo que veladas. Sempre ouço um eco: você tem o poder, você é o professor – portador da verdade, ao menos a verdade da arte (que ironia, não?!)

Então repito baixinho (*com algum sarcasmo*): tenho o poder, tenho o poder... Mas o problema é que o poder que eles me deram não é o poder que quero exercer, o poder de oprimir, o poder de decidir sempre tudo, o poder de ditar, o poder de apagar, escrever, pegar o giz, acender a luz... Não é este o poder que quero. Quero o poder de poder, este poder que ninguém tem, mas é este o que quero. Este *poder de poder* se aproxima da vontade de potência nietzschiana como descrita por Roberto Machado a partir de uma fala de Deleuze:

A vontade de potência, a instância mais profunda, a profundidade original, ontológica – base de toda avaliação –, só em seu grau mais baixo é uma vontade que quer a potência, ou deseja dominar, mas em seu grau mais elevado, em sua forma intensa ou como princípio intensivo, é a afirmação de diferença, a criação da distância. (MACHADO, 2009, p. 32).

Quero o poder de ser o professor que acredito, o poder de não representar, o poder de dialogar, o poder do silêncio, o poder do *encontro*, o poder de fazer com que o meu aluno não queira que o professor seja aquele que eles querem que ele seja – afirmar a diferença, criar a *distância*, agenciar-me. Quero os *afectos* ali, babando como um mentecapto; quero uma aula encontro, uma aula criação; quero devir sensível, quero uma proposição! ‘O devir sensível é o ato pelo qual algo ou alguém não pára de devir-outro (continuando a ser o que é) [...]’. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.229).

Por quê fico? Fico porque a escola é um dispositivo aberto, por acreditar nisto, por ver a vida brotando ali e acolá, por não deixar de sentir a potência que reside, extrapola com ela. Por não acreditar no resumo da vida via quadro negro.

‘Será que a escola tem que mudar ou a família que tem que rever seus valores?’ Isto é uma das coisas que se ouve em um conselho de classe. A pessoa que diz isto acredita **nesta** escola hegemônica, nutre isto, e acredita também na *família papai-mamãe-filhinho*, e acredita em sabe-se lá... O fato é: ele é mais um professor que está ali *comigo*, e que tem mais uma inteligibilidade sobre o que é escola. Mas sou um *leão* inconformado, uma *criança* deformante, um *camelo* preguiçoso e uma *ovelha* sem pêlos. Não acredito nesta escola, acredito no que pode vir desta escola, no que escapa a esta escola, acredito na escola inexistente, na escola que não está lá, na escola sem Homem, na escola com o homem impossível, nas rachaduras das paredes, buracos nas grades, chicletes debaixo das carteiras, desenhos gravados nos tampos das carteiras, nas

pinturas feitas com corretivo... Como disse Viviane Mosé em entrevista com Roberto D'Avilla, não há *reforma* para esta Escola, só pode haver *transformação*.

Agora, se tenho o poder por ser professor, por que será que os meus alunos muitas vezes não me respeitam? Não me respeitam quando os respondo com uma pergunta; não respeitam quando ao invés de seguir o texto dramatúrgico rançoso e expulsar o aluno de sala, o digo para ficar; quando valorizo um desencontro com um artista que estamos estudando; por não levar tudo ‘mastigadinho’, não respeitam quando faço o contrário do que eles esperariam, não respeitam porque não querem, e o pior, muitas vezes não me levam a sério. Eu sei que os incomodo e sou incomodado, e isto me faz continuar. Desestabilizar e ser desestabilizado me faz continuar, forçar e ser forçado a pensar me faz continuar, crer no impossível me faz continuar.

A disciplina que leciono já é um problema para eles: artes visuais. Em uma aula de artes as coisas são mais sutis ou mais escancaradas. A arte não atua com esta Racionalidade, a arte opera com outras racionalidades, são esperadas do aluno outras coisas, as posturas são outras, o texto dramatúrgico da personagem aluno muitas vezes também não funciona ali, clamam-se corpos outros, *corposcoletivizantes*.

Produzir é muito difícil quando se foi amestrado a *reproduzir*.

Como ser professor? Não sei. Mas acredito que *querer* é o principal. Querer nos faz ficar atentos. Atentos para sermos porosos ao ponto de cuidarmos disto, de darmos voz a isto, de sermos desatentos, atenção difusa, intenção que se confunde. *Estar à espreita* – postura corporal.

Ser poroso é extremamente difícil, estar à altura do acontecimento mais ainda, porém, temos o poder de ser isto se quisermos.

‘Termino’ aqui meu desabafo, espero que possa me ajudar...

Luís - Fora de Juiz, 29.02.2010”.

“Caro Luís,

Antes de qualquer coisa, quanto tempo, não? A última carta que trocamos foi logo depois daquele passeio árido entre aquelas xerófilas... Faz tempo. Não sei no que posso lhe ajudar, talvez, lhe ajude a atrapalhar-se mais. Quando li sua carta, seu desabafo, fiquei pensando: o que é o querer? Como é esse querer? Ele é a ação da razão, que revela o caminho do querer? “Eu quero” é o *leão*. O poder está no *leão* ou na *criança*? A *criança* não é o querer: ela é a criação, o criar... Eu quero, diz o *leão*. O que

pode a *criança* que não pode o forte e poderoso *leão*? (As três metamorfoses do Zaratrusta de Nietzsche). Você me parece estar *leão*, aquele que diz “eu quero”, já não é mais o *camelo*, mas aqui, ao menos nesta carta, ainda não é a *criança*. O *leão* ao dizer “eu quero”, vai ao mundo, desbrava o mundo, deixa o ressentimento, pára de carregar, de assumir, como o faz o camelo, mas ainda não consegue *conhecer*. O *leão* reconhece. É a *criança* quem lhe ajudará... Deixemos o Nietzsche de Zaratustra (ou vive-versa):

Vou dizer-vos as três metamorfoses do espírito: como o espírito se muda em camelo, e o camelo em leão, e o leão, finalmente, em criança.

Há muitas coisas que parecem pesadas ao espírito, ao espírito robusto e paciente, e todo imbuído de respeito; a sua força reclama fardos pesados, os mais pesados que existam no mundo.

'O que é que há de mais pesado para transportar?' — pergunta o espírito transformado em besta de carga, e ajoelha-se como o camelo que pede que o carreguem bem.

'Qual é a tarefa mais pesada, ó heróis' — pergunta o espírito transformado em besta de carga, a fim de assumir, a fim de gozar com a minha força?

Não será rebaixarmo-nos, para o nosso orgulho padecer? Deixar refulgir a nossa loucura para zombarmos da nossa sensatez?

Não será abandonarmos uma causa triunfante? Escalar altas montanhas a fim de tentar o Tentador?

Não será sustentarmo-nos com bolotas e erva do conhecimento, e obrigar a alma a jejuar por amor da verdade?

Ou será estar enfermo e despedir os consoladores e estabelecer amizade com os surdos que nunca ouvem o que queremos?

Ou será submergirmo-nos numa água lodosa, se esta é a água da verdade, e não afastarmos de nós as frias rãs e os abrasados sapos?

Ou será amar os que nos desprezam e estender a mão ao fantasma que nos procura assustar?

Mas o espírito transformado em besta de carga toma sobre si todos estes pesados fardos; semelhante ao camelo carregado que se apressa a ganhar o deserto, assim ele se apressa a ganhar o seu deserto.

E aí, naquela extrema solidão, produz-se a segunda metamorfose; o espírito torna-se leão. Entende conquistar a sua liberdade e ser o rei do seu próprio deserto.

Procura então o seu último senhor; será o inimigo deste último senhor e do seu último Deus; quer lutar com o grande dragão, e vencê-lo.

Qual é este grande dragão a que o espírito já não quer chamar nem senhor, nem Deus? O nome do grande dragão é 'Tu deves'. Mas o espírito do leão diz: 'Eu quero.'

O 'tu deves' impede-lhe o caminho, rebrilhante de ouro, coberto de escamas; e em cada uma das suas escamas brilham em letras de ouro estas palavras: 'Tu deves.'

Valores milenários brilham nessas escamas, e o mais poderoso de todos os dragões fala assim:

'Em mim brilha o valor de todas as coisas. Todos os valores foram já criados no passado, e eu sou a soma de todos os valores criados.' Na verdade, para o futuro não deve existir o 'eu quero'. Assim fala o dragão.

Meus irmãos, para que serve o leão do espírito? Não bastará o animal paciente, resignado e respeitador?

Criar valores novos é coisa para que o próprio leão não está apto; mas libertar-se a fim de ficar apto a criar valores novos, eis o que pode fazer a força do leão. Para conquistar a sua própria liberdade e o direito sagrado de dizer não, mesmo ao dever, para isso meus irmãos, é preciso ser leão.

Conquistar o direito a valores novos, é a tarefa mais temível para um espírito paciente e laborioso. E decerto vê nisso um acto de rapina e de rapacidade. O que ele amava outrora, como bem bem mais sagrado, é o 'Tu deves'. Precisa agora de descobrir a ilusão e o arbitrário mesmo no fundo do que há de mais sagrado no mundo, a fim de conquistar depois de um rude combate o direito de se libertar deste laço; para exercer semelhante violência, é preciso ser leão. Dizei-me, porém, irmãos, que poderá fazer a criança, de que o próprio leão tenha sido incapaz? Para que será preciso que o altivo leão tenha de se mudar ainda em criança?

É que a criança é inocência e esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira por si própria, primeiro móbil, afirmação santa.

Na verdade, irmãos, para jogar o jogo dos criadores é preciso ser uma santa afirmação; o espírito quer agora a sua própria vontade; tendo perdido o mundo, conquista o seu próprio mundo.

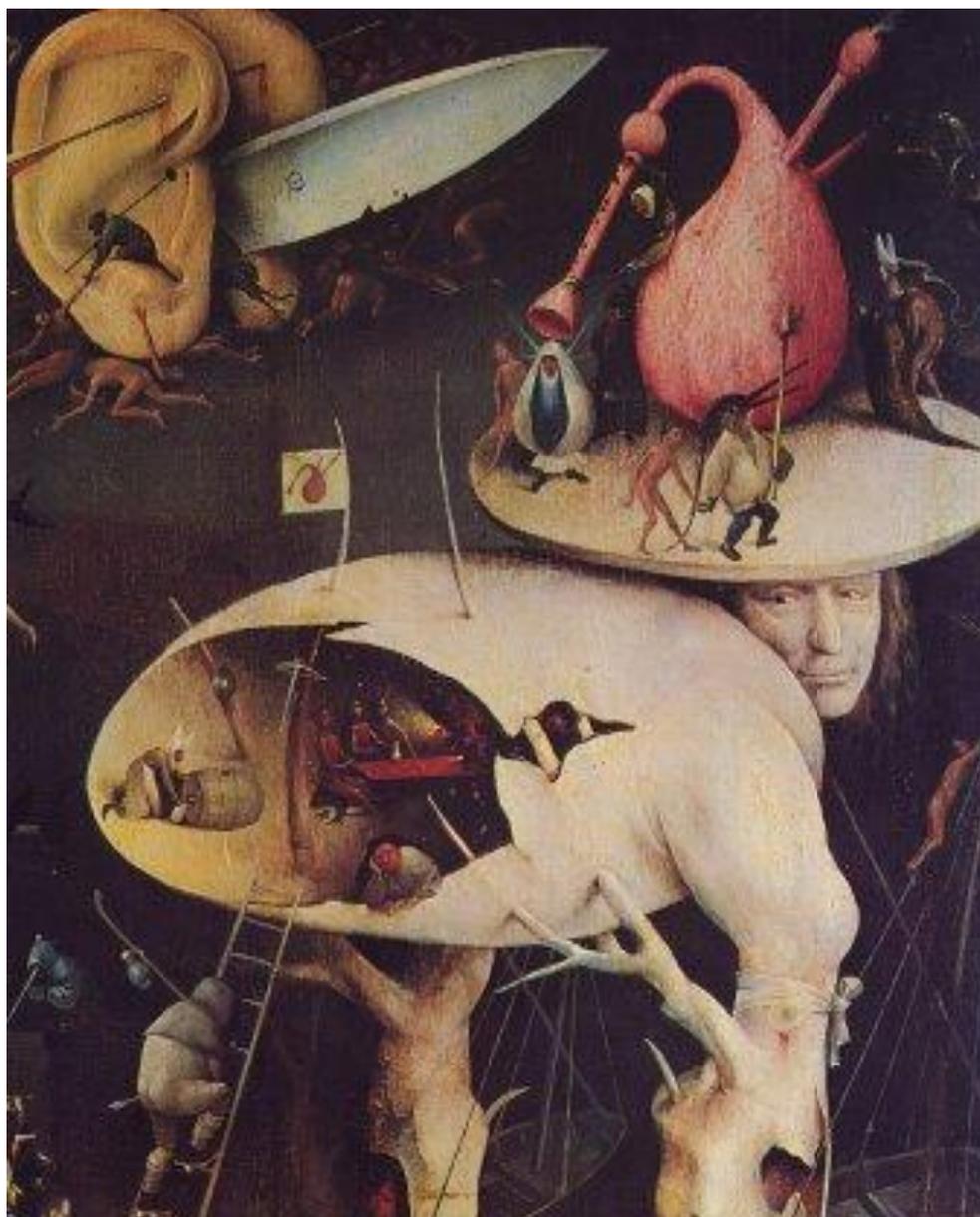
Disse-vos as três metamorfoses do espírito: como o espírito se mudou em camelo, o camelo em leão, e finalmente o leão em criança.

Assim falava Zaratustra, e morava nesse tempo na cidade que se chama Vaca Malhada. (NIETZSCHE, p.31, 1989)

Acho Luís, que não preciso dizer nada mais. Se é que eu disse algo...

Sua amiga

Juiz de Fora, 31.04.2010".



O Jardim das Delícias – (detalhe), óleo s/ madeira, c. 1500/1505.
Hieronymus Bosch

21.

Dispositivo: aulaproposição*Primeiro momento:*

Dispositivo: formas, forças. Formas: escola; texto; espaços... Forças: devires, todas as forças, e principalmente as que não podemos nomear. Um dispositivo não é uma forma, ele é *além-aquém-forma*; porém, não são apenas *forças*. Poderia dizer que um dispositivo é um *percepto* desencadeador imprevisível de *afectos*. Um dispositivo não está no objeto, nem no sujeito, nem na língua: está no entre; movimenta, estabelece conexões; é o gatilho para o não-reconhecimento; é disponível, por isto intempestivo; é entrópico neste sentido: “ação de voltar-se; mudança de disposição”[...] (HOUAISS). Um dispositivo-aula é um arranjo disposto de maneira a disponibilizar potências para *inteligibilidades outras*. O fato é: o dispositivo *cutuca*²⁰, neste sentido do tupi: ferir, espetar; picada, ferroadada. Um *cutucão* é do reino do imprevisto, do surpreendente, do novo. Um dispositivo *cutuca* e um *cutucão* sempre põe em movimento, instaura o *semprenovo*. Gosto desta idéia do dispositivo como *kutucador*, como violência, como que dá o que pensar.

Outro momento:

Fiquei pensando então em como seria pensar a aulaproposição como um *dispositivo*. Toda aula é um dispositivo – isto é fato – mas, pensar a aula como um dispositivo deleuziano, como um *dispositivo de potência*, relacionar-se com ela desta maneira me parece bem interessante, no mínimo. Para entender o conceito de dispositivo (e o conceito de aula) precisamos primeiramente nos fazer três perguntas fundamentais: De quê? (constituição); Como? (funcionamento) e Para quê? (serventia).

²⁰ orig.contrv.; segundo AGC, prov. de form. expressiva, talvez se ligue ao voc. *coto* 'cotovelo', com a seguinte evolução *coto* > *cotoco* > *cotocar*; Nascentes prefere derivar do tupi *ku'tuka*, segundo ele, gerúndio de *ku'tug* 'ferir, espetar'; JM cita Silveira Bueno que diz provir do tupi *kutuca*, mais freqüentemente *kotuca* 'picada, ferroadada', donde orig.contrv. de *cutuca*; cp. *Catucar*. (HOUAISS, 2007).

Um dispositivo é um agenciamento de forças. *Um grande complexo de agenciamentos de forças*. Mas que tipo de agenciamento complexo é esse? Não seria todo agenciamento complexo?

Complexo porque heterogêneo. Eu não entro em um dispositivo, eu me torno *com* um dispositivo, é uma relação no *entre*, nunca marcada por faces que interagem dialeticamente. Com linhas duras, linhas moventes, linhas de escape... Linhas sem agulhas.

Sendo assim, um dispositivo é um arranjo heterogêneo que produz um efeito, ele é eficaz. Deleuze, seguindo um fio deixado por Foucault, aponta para dispositivos que possam ser estes arranjos para provocar a potência da vida, *dispositivos disruptivos*. Os diversos dispositivos nos potencializam: mais ou menos. *Resta-me perder-me para viver dispositivos que aumentem a minha potência vital; entre-tornar as aulas que dou nesta perspectiva: aulas-dispositivos vitalistas*.

Sim,
 eu poderia abrir as portas que dão pra dentro
 Percorrer correndo, corredores em silêncio
 Perder as paredes aparentes do edifício
 Penetrar no labirinto
 O labirinto de labirintos dentro do apartamento

 Sim, eu poderia procurar por dentro a casa
 Cruzar uma por uma as sete portas, as sete moradas
 Na sala receber o beijo frio em minha boca
 Beijo de uma deusa morta
 Deus morto, fêmea língua gelada, língua gelada como nada

 Sim, eu poderia em cada quarto rever a mobília
 Em cada um matar um membro da família
 Até que a plenitude e a morte coincidissem um dia
 O que aconteceria de qualquer jeito
 Mas eu prefiro abrir as janelas
 Pra que entrem todos os insetos

Caetano Veloso

Agora, eu gostaria de propor um exercício para você leitor: retome os três parágrafos acima, anteriores à citação, e onde está escrito **dispositivo** leia-se **aula** e onde se lê **aula**, leia-se **proposição**.

Conceber a aula como um *dispositivo vitalista* declancha um *estado de invenção*, um espaço de audição, atenção aos escapes. Ficar atento às linhas de fuga, a tudo aquilo que está na borda superficial, àquilo que subverte o planejamento da aula, se deixar

apropriar do imprevisível da aula, àquilo que torna a aula um acontecimento, um encontro de corpos desejanter, àquilo que é o seu destino *aionico*, sua serventia, sua distância, seu endemismo: fazer a aula *sustentar-se com as próprias pernas* – heteronomia da aula. Entender a aula como um dispositivo é garantir um espaço de conversa, de troca, de vida; é um ato de resistência, resistir para poder continuar, criar é resistir, é existir fora deste modelo majoritário, é possibilitar o impossível. É uma aula-produção: produção entendida aqui como abertura para as forças do Fora, tentar não reconhecer: captar e raptar com aquilo que está **ali**. E é neste processo de criação que a potência aflora, ou melhor, este micro clima aula é a primavera para esses agenciamentos serem tangíveis, atualizados, roubados. *AulaParangolé*:

O parangolé não era assim como uma coisa para ser posta no corpo e ser exibida. A experiência da pessoa que veste, da pessoa que está fora vendo a outra vestir, e, ou das que vestem simultaneamente a coisa, são experiências simultâneas, são multi-experiências; não se trata assim do corpo como suporte da obra, mas pelo contrário, é total incorporação. É incorporação, incorporação do corpo na obra e da obra no corpo. Eu chamo: in-corporação. (Transcrição de uma fala de HO, In: CARVALHO; CARDOSO, sem data).

Total *in-corporação* da aula. Dispor a mesa de maneira gustativa. Estar disposto para o que der e vier. Preparar tudo impecavelmente e não ter apego ao material que preparou, suspendê-lo. Estar ali enquanto membro de um grupo, disposto na roda viva que é uma *aulação*, se deixar tocar no clamor da existência: o estético.

Todo dispositivo é eficaz. Eficácia, ou seja, ele produz determinado efeito. Digo isto para afirmar: *por mais que se prepare uma aula ela nunca será exatamente aquilo que se imaginou, porque preparar uma aula não é a aula*. Não quero aqui dizer que não se deva preparar a aula, mas pelo contrário, preparar com todo esmero, mas disposto para que ela lhe seja *roubada*, disposto a ficar despido perante tamanha incorporação da aula. *Como “funciona” uma aulaproposição?* Não sei, mas a busca é pelo *dever sensível*. Esta é a força estética da existência. Da estética saem os modos que “escolho” para lançar-me *com* mundo, ela abre horizontes de questionamento, não se ocupa das respostas nem dos binarismos. Uma *aulaproposição* é uma catapulta para os envolvidos no processo de assumir-se esteticamente em *seu* mundo, mundos inundantes. Desloco esta frase de Suely Rolnik do artigo “Ninguém é deleuziano” do seu contexto, porém sem descontextualizá-la:

[...]Estética, porque não se trata de dominar um campo de saber já dado, de criar um campo no pensamento que seja a encarnação das diferenças que nos inquietam, fazendo do pensamento uma obra de arte. (ROLNIK, 1995).

Aulaproposição: aula como uma injeção de *a-anestesia*, é preciso desanestésiar. A aula entendida assim se torna poder de vida, mas não se trata de uma fórmula. Na arte não existe receita, a criação é a agonia, é traçar seu caminho caminhando, é *ateleologia*: como fazer isto? A resposta está apenas no buscar singular, não há **a aulaproposição**, mas **uma aulaproposição**.

Uma experimentação verbal:

Aula tecido

Fios de subjetividade

Um tecido para um cada um

Cada qual tece-se

Neste fazer anárquico

A aula aula-se

O tecido aula é um tecer

Fios

Um de cada cor

Cada um com uma cor

Monocromatismo poli-fiado

Policromomatismo mono-fiado

Desafios desfiados

Fios de um fio

Fio de uns fios

Tecer, tecer

Na tecedura da aula têxtil

Os teceres dos fios

O mono-tecelão

O aprendiz-tecelão

O tecido coletivo anônimo amorfo

O novelo infindável

O fio cego

O nó vidente

Aprendizagens em fios de fato

Por vias tramadas

Por entranhas de tramas desviadas

A fiandeira estranha que não fala

A fala da fiandeira que só ela ouve

O som do tecer

E nau tecer solitário explorador

Molambo fugido do tear

Naufrago a mar deriva

Transvia o canal

Do mono-poli-aprendiz desfiado em farrapos

Num arquipélago pertinho daqui.



Bispo do Rosário
Manto de apresentação, s/ data.

Tais quais

M, de MÉTODO. Ex.: “já que estamos fazendo uma revisão de valores estheticos, precisamos de um critério. Venho propor que nos orientemos pela physiologia.”
Martins de Almeida

*Meu coração é um pedaço de carne escura
como o coração de um poeta simbolista.*

*Minha cabeça é um depósito de
melodramas
Como a cabeça de um cantor de tangos.*

*Meu caralho é mastro sem bandeira
Como o mastro de um navio naufragado.*

*Minha vida é um palco iluminado
como o palco de um teatro incendiado.*
Sebastião Nunes

22.

Qual é a do professor? E este “qualé” como aula

O professor *trabalha* com um depois. O *pós-aula*, a revisitação – que é também composição – das forças que circularam pela aula, esse estésico e estético, que ocorre *no entre* uma aula e outra, compõem o movimento de *produçãoaula*. Como vem a aula seguinte? O que levarei para aula seguinte? O que é potente ali naquela configuração de forças? O que escapou? O que eu fiz-faço-farei com isto? Como fazer? Como é *uma* aula? Agonia e frio na barriga *antes-durante-depois* das aulas. É mais uma *inflexão* do que uma *reflexão*: *re-in-flexão*.

Não existe passado, presente e futuro em um processo de invenção, existem *atualizações* disso que são aberturas, é o que eu chamo de *material de aula*. O material de aula é a atualização das virtualidades em fluxo em um dispositivo-aula. É aquilo que pode ser, e levado a ser, é outro, no processo de produção coletiva aula.

Professor-artista – *propositor-problematizador* de práticas. Ter a aula como um encucamento agonizante²¹, o sofrimento do artista que tem a produção como

²¹ “Em tua agonia, viverás”. Adlai Ralph Detoni em uma mensagem eletrônica enviada a mim. “Da adversidade vivemos” HO.

necessidade, que dela não se distingue, a insegurança do imprevisto e a potência do acaso são inexoráveis no processo de criação.

Todo ato criativo é ameaça iminente. Toda expansão da sensibilidade é um terreno inexplorado, de onde tudo se espera, e nada se pode prever. Mas ficar parado não é uma opção. O próximo movimento deve ser efetuado. Um ato sempre obscuro na direção deste enigma, que carrega a morte nas suas camadas mais íntimas. (FONSECA, 2009, p. 22).

Este escapamento, esta multifurcação possibilitada pelo processo que é abertura, é a invenção. O **borrão** não pode ser condicionado em um continente, o borrão não é conteúdo, é experiência intensiva. Aula como *plano de composição* aberto constantemente para o virtual. Professor aberto, decifrador dos signos que flutuam em uma aula, contaminador ativo e não *representativo*. O professor é aquele que não pode deixar o fluxo se perder, canalizar o fluxo em um canal aberto e não calha teleológica – canal singular problemático e casualmente imprevisível. Walter Kohan escreve sobre o professor, a aula, o encontro com os alunos, o pensar:

Ninguém está isento de aprender a pensar. Ninguém pode declarar-se *expert* na arte de pensar. Talvez por isso, uma bela imagem de um professor seja a daquele que pensa com outros sem que importe sua idade, sua cor, seu gênero, sua cabeça, sua biografia. Ele exercita o pensar e dá o que pensar a seus alunos. Propicia encontros que ele mesmo não pode antecipar, embora prepare cada detalhe de sua aula com a meticulosidade de quem se prepara extensamente para improvisar e não com a superficialidade daquele que improvisa por falta de preparação. Esse professor deixa que os outros construam suas imagens de pensamento. Deixa-os colocar seus problemas. Deixa-se colocar seus problemas. (KOHAN, 2005, p. 235).

Professorpropositor: a atuação deste, muito mais que abrir aos alunos à poética de ser decifrador, habitantes de seus mundos sígnicos, pode chegar às raias de contribuir para o pensamento pedagógico de sua escola, da escola como um todo social, como uma comunidade escolar, como um dispositivo vitalista.

Uma produção artística. Um ambiente aula. Uma manifestação artística, tão sozinha com ela que o próprio *produtor* não está ali para *comunicá-la*: ela é um *mundo* – de seus signos – frente a mim, signos estes sobre os quais o próprio artista não tem e não deve ter o controle. Fruição é agenciamento. Aula é agenciamento. Uma manifestação artística em meio a todos numa aula. Uma aula manifestação artística. Um encontro de mundos tendo como disparador *aquela* mundo. Um encontro de mundos tendo como disparador os mundos mesmos. *Uma produção artística é um mundo no qual o signo e o sentido estão engendrados*. O professor pode comunicar que uma obra foi produzida, contextualizá-la, pode até comunicar suas sensações ou de outrem sobre

aquela obra, pode *apresentá-la*, mas não pode *comunicá-la* ou *explicá-la*. E quanto ao *corpo aula manifestação artística coletiva*, performance excêntrica, ele apenas compõe e compõe-se.

Afigura-se assim a aula de artes como manifestação artística, como produção poética: *AulaProposição*.

O QUE PODE UMA AULA?

COMO UMA AULA?



Xifópagas Capilares entre nós, 1985.
Tunga

Vagabundear: levar vida errante, indo de um lugar para outro, sem objetivo certo; vagar, vagamundear.
Houaiss

23.

Abrindo parêntese vagamundo...

“Então tá gente, vamos abrir parênteses agora aqui na aula:”

()

Não seria neste momento intensivo que a aula de fato começa? ACONTECE?

(Abre parêntese:

A *afirmação indagativa* logo acima em vermelho não vai em direção a um discurso hipócrita de “abrir mão” do conteúdo e ficar *vagabundeando* por outras coisas que supostamente não fazem parte dele – “Professor, e o conteúdo do PISM²², do ENEM²³?” – mas do vagar por uma dimensão ético-estética que valoriza, e, portanto tenta liberar, a ampla possibilidade de atualização das virtualidades ativas em fluxo num espaço-tempo imanente: *corpo aula afirmativa*.

E porque não também problematizar o vagabundear, passear, prosear, errar, *ambular*, rizomar, flunar pelo currículo... Não como ações que não dizem respeito à ele, mas como a potência de uma aprendizagem atenta: à busca, à decifração, aos encontros, às paixões, aos delírios, às impossibilidades, aos sentidos, às experimentações...

Aprender no vagar vagabundo como aquele que vai e vai sem ter para onde ir e *se acha* na travessia, não em pontos demarcados, mas no ponto como relação, como borrão. Vagar. *Mundar. Mundear*. Não fazer a manutenção da relação da palavra “aluno” com a “luz”, ou melhor, neste caso de “**a luno**”, a falta dela – não aluno e lume

²² Programa de Ingresso Seletivo Misto.

²³ Exame Nacional do Ensino Médio.

nem vagalume, mas aluno e mundo: vagabundo. Não é substituir o a-vagalume pelo vagabundo: mas um bicho híbrido: *Vagavagalumbundo*. Uma monstruosidade formosa, agora atroz, que devorou e digeriu, na digressão de existir, tudo aquilo que é reativo, que afirma e segue seu caminhar ansioso-hesitante sem ter como meta **O Fim** e referência **O Começo** e balizamento **A Verdade**, que contrariou toda biologia e veio a existir no seio seco do *aluno-sem-luz*, do vagalume sem vagar ou *lumear* e do vagabundo sem vaga no mundo, um monstro de fronteira, sem sotaque, que nomadiza até parado, sempre a vagar em *elucubrações-pensações*, conversas sem pé e ouvido, mas de orelhas em pé... *Vagavagalumbundo*: um ser da involução, um ser *obsuro*.

Fecha parêntese).

Parênteses,
 nesta visada,
 é também o sentido dos fragmentos que Aqui arranjo,
 do arranjo que se fragmenta,
 do *arranjal-fragmental-parenteseal*:
 parênteses-guelras-camaleo-caleidoscópico:

(((((

))))))

(((((

))))))

(((((()))))



I like America and America likes me, 1974.
Joseph Beyus

24.

Terça-feira, 19.10.2009:

Corposolange – linha de fuga criançante

Segundo dia da semana, primeira aula de artes semanal. *Silêncio*. Eu estava sozinho, na fria sala de aula com cheiro de poeira e ar parado, aguardando a turma e a professora. Antes mesmo de vê-los já sabia que eram eles vindo pelo corredor, foi inconfundível, os ruídos são inconfundíveis. Os alunos foram entrando aos poucos na sala, e o silêncio que ali se fazia, foi povoado pela presença deles (cheiros, sons, calor...) e pela fala da professora quase um mantra “chegou e sentou, silêncio, chegou e sentou, silêncio, chegou e sentou, silêncio, chegou silêncio...” cada aluno que passava pela porta era contemplado e abençoado com esta fala e um toque suave na cabeça.

No princípio parecia que iriam todos *entrar e sentar, silêncio*. Mas aos poucos, conforme a entrada picada, e aos poucos conforme o aumento da densidade de crianças, diversas ações foram executadas, o espaço foi sendo povoado por risos, gritos de cadeiras, falas indecifráveis, arrastar de crianças... – ocupação ambiental. A sala, suas janelas grandes, claridade, espaçosa, com estantes cheias de trabalhos de alunos de outras turmas, tornou-se pequena, afinal, não se ocupa o espaço apenas com a massa do corpo, mas sim com toda uma rede de signos: perfumes com cheiro de madeiras, batons com cheiro de morango, gritos, rangidos, atritos de tênis, balas... Quanto mais crianças na sala menor o silêncio. Após a entrada de todos os alunos a professora entregou a cada um seu respectivo envelope, com um trabalho de colagem na face deste, já iniciado por eles na aula anterior; envelopes pardos com partes coloridas, cores, várias delas. Durante a entrega dos envelopes as crianças ficaram muito inquietas, cada mesa conversava entre si. Conversas, calorosas algumas, em uma mesa houve até um duelo de tesouras não visto pela professora. Enquanto “aguardavam” a professora entregar os envelopes a atenção dos alunos se voltava para outras coisas: uma conversa, os trabalhos de outros alunos que estavam na estante, um assunto pendente, corpos inquietos... Ainda não havia o *assunto-envelope-colagem*. Após todos os envelopes terem sido entregues a professora fez algumas advertências: Vamos trabalhar sentados! Sem revirar a caixa de retalhos! Cuidado com o chão!

Mesas redondas. Quatro cadeiras em cada mesa. Oito mesas. Um arquipélago. Oito ilhas não-ilhadas, mas ainda assim ilhas. De um fluxo disperso pela sala, configuram-se fluxos relativos às mesas. Mais ou menos *oito vezes quatro* mundos. A proposta da aula era a mesma para todos, porém tratava-se de *poli-mundos*. Os alunos concentraram suas ações de interação de acordo com a proximidade, de acordo então, com as mesas. A ocupação das mesas é bem interessante, são marcações de territórios. O aluno entra na sala e escolhe onde sentar, os primeiros têm várias mesas e cadeiras, cadeiras mais numerosas que as mesas. Entram e sentam de acordo com regras ocultas, porém após certo número de crianças na sala, os alunos passam a entrar e sentar de acordo com regras de afinidade; entro e sento aqui com fulano e não com sicrano, implica em alianças. Voltando ao mundo mesa, mesa com tampo de fórmica azul-escuro, pés de metal tubular, grunhem por vezes. Exceto vários olhares *extra-mesa* por parte dos alunos, o foco era mantido entre o seu grupo, a sua mesa. As trocas de falas, de gestos, de materiais artísticos etc., entre as mesas foram raras, difíceis. Porém havia uma caixa de retalhos na mesa da professora, *naquela* mesa... A única onde não havia ninguém sentado...

A caixa de retalhos era a fuga das mesas. Os alunos foram autorizados pela professora a sair das suas ilhas e irem até a “sua” *mesa-continente* pegar retalhos quando necessário. Eles saíam da sua ilha num movimento ainda nela: saio da minha ilha, mas estou nela, vou até a caixa pego o meu retalho quase sem olhar os trabalhos que estavam sendo executados nas demais ilhas e retorno à minha ilha que nunca havia deixado. Exceto Solange – corpo-indócil.

Solange e seu trabalho de colagem. Solange e seu cabelo amarelado, escovado, bem liso, suas unhas coloridas, seu batom de moranguinho, seu sapato tóç, tóç... Trabalhava por “redes de socialização”. Trabalho de convencer que os outros da “sua” ilha recortem formas para ela, claro, sempre com um sorriso estampado no rosto, uma voz encantadora e um olhar quase digno de pena. O trabalho é simples: decorar o envelope no qual irão os trabalhos de artes deste trimestre. Porém, no trabalho de Solange, havia apenas um coraçãozinho colado no centro do envelope, uma aula inteira para isso, só isso? A professora disse que insistiu com ela na aula passada para que elaborasse o trabalho, mas ela não quis. Solange não se importava nem um pouco com a decoração, quer dizer, com a decoração do envelope, porque, com a decoração da sua aparência parecia bem preocupada. Se preocupava também, em ludibriar a professora,

para poder ir à caixa de retalhos, várias vezes, embora não recortasse nem colasse papéis, mas seu interesse não era a caixa de retalhos e sim o trajeto até ela, as pessoas até ela, os mundos até ela. Fitava, flertava e exalava seu cheirinho de morango como um rastro que denunciava sua passagem. Entrega para sua amiga Letícia (de outra mesa) um retalho de papel de uma cor significativa para elas juntamente com um carinhoso beijo no rosto e ouve da professora: “Ô Solange, você está brincando muito e pajeando os outros sem dar conta de você!”. Em uma dessas idas de Solange até a caixa, eu perguntei às suas colegas de mesa se havia sido ela quem recortou aquele coraçõzinho, elas disseram que não. Solange não direciona seu olhar para frente, olha para os lados, como uma presa, mas não teme nenhuma fera, quer apenas espiar o que fazem os colegas, trocar um olhar, um carinho, um sorriso, vários sorrisos, ela está sempre à espreita. Ela flutua, a professora é o peso, a *âncora objetivante*. Solange não tem ilha, ou melhor, a sua ilha é o arquipélago. Solange quer *perder tempo*. Convenceu uma colega de mesa a recortar uma “graminha” para ela, então ela tem agora um coraçõzinho e uma graminha embaixo. Com muito vagar recortou do retalho de papel camurça uma camisa e uma calça minúsculas, as colou sobre a grama, será uma pessoa? Talvez aula que vem isso seja revelado. Perguntei à ela se havia sido ela quem recortou aquele “bonequinho”, ela respondeu-me com um olhar vago: “Sim fui eu, por quê?” Respondi calmamente: “Por nada”. Ela olhando para baixo: “Tá pequeno?” Eu: “Não” (Naquele momento me pareceu suficiente o tamanho do “bonequinho”). Ela conclusiva: “Há tá!”. “Acabou a aula Solange, vamos”. Ela foi a última a sair da sala.

O que aconteceu naquela aula *com* esta menina? O que aconteceu *com* aquela menina *com* esta aula? O que aconteceu *com* aquela aula *com* esta menina? Objetivamente ela não produziu, eu poderia dizer que o seu envelope foi o mais mixuruca de todos, mas e toda esta *produção obscura* de um *corpo-Solange*? Ela produziu algo, mas o quê? Como lidar com esta produção subversiva e furtiva? Foi uma performance? Como tornar possível, perceptível este tipo de produção? Ou mais, é possível para o professor dar conta disto, ou as *corpos-Solange* apenas tumultuam as aulas e não cumprem as atividades? Devemos pensar em *proposições* não em atividades *propostas*, há uma diferença bem significativa entre estas duas palavras. Como é o pré-posto? O pós-posto? O pró-posto? O disposto? *Corpo-Solange performante*. *Proposicionar* está além de apresentar uma proposta. Será que ao menos nas aulas de artes (ou em aulas artísticas) não poderíamos, nós professores, estarmos atentos a este

tipo de evento? Sermos sensíveis a isto, exercitar esta postura cartográfica, estar à espreita, *fiandar* **com** linhas de fuga, suspender a “percepção condicionada”. O quê podemos fazer com ações deste tipo sem lhes retirar o pulsante? Como? É possível explicitar a aprendizagem que ocorreu com aquele corpo-indócil, para ele e todos o outros? Isso seria potente e afirmativo? Ficam as observações para possíveis desdobramentos...

Seria possível para o professor não “deixar” escapar nada? Isso seria uma imensa paranóia! Ou, sei lá... Algo sempre escapa, mas estar à espreita dos escapes, tensionar com os escapes, “favorecer” os escapes; parece-me poderoso.



*Etant donnés: 1. a queda d'água,
2. o gás da iluminação, vista do interior da
instalação através de um dos buracos-voyer,
1947-66.*
Marcel Duchamp

“*Eu tive tudo sem saber quem era eu*”
Marcelo Camelo e Rodrigo Amarante

25.

Peça em ato único:

Experiência da arte, saber da experiência da arte?

O que é *experiência*? O que é *saber da experiência*? A estas duas perguntas, Jorge Larrosa, abre clareira de inteligibilidade em seu artigo “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, publicado em português no ano 2002.

No exercício a que me proponho, irei partir deste artigo de Larrosa para tentar clarear a pergunta que intitula esse fragmento. Para tanto, quero levá-los comigo (as personagens desta peça de improvisação) e não reproduzi-los, mas produzir *com* eles. Convite para uma proposição ler-escrever.

A própria pergunta traz consigo um problema de escrita: seria experiência *da* arte; experiência *com a* arte; experiência *artística*; experiência *em* arte; experiência *sobre* arte... Chamemos enfim, todas essas possibilidades e as porvir de experiência **da** arte, porém esse “da” agora redimensionado.

PEÇA EM ATO ÚNICO

Personagens:

Heidegger
Larrosa
Leitor
Luís

(O fundo musical da peça são sempre os ruídos da platéia capturados e reproduzidos em tempo real. A intensidade do som varia de acordo com o sonoplasta. A peça se passa em dois cenários distintos, porém simultâneos. Larrosa está em um cômodo, parece ser um escritório ou algo do tipo. Luís está no que parece ser um estacionamento de um colégio, pode-se ver alguns troncos e tocos de árvore).

Larrosa (*debruçado cansado no que parece ser uma pilha de rascunhos, está vestido com roupas entre as de casa e as de rua*) – “[...]pensar [...] é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. (p.21).

Larrosa (*lento, lendo algo numa folha solta*) – “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. (p. 21).

Luís (*vestido com roupas despojadas, num rompante*) – Ou melhor, como (quase) sugerido pelo tradutor em alguma passagem do artigo dele (aponta displicentemente para Larrosa): *experiência é o que se nos passa*. Pensar é dar sentido à experiência, isto está implicado com os *modos de existir*, ou além, são os próprios modos de existir, modos de insistir. Experiência é invenção e ambas compõe a dimensão estética do existir.

Larrosa (*tranquilo*) – “A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”. (p.24).

Luís (*quase interrompendo Larrosa*) – Antes de continuarmos, porém, irei marcar uma importante distinção entre um *fato vivido* e a *experiência* de um fato vivido. Durante nossa vida vivemos muitas coisas, mas nem todas são o que chamamos aqui de experiência. Uma experiência vivida é aquilo que é significativo, o que nos muda pra sempre, é *irretornável!* Após esta advertência podemos prosseguir. (Pausa longa).

Luís (*com o olhar perdido*) – Experiência. Ritmo. Cadência. Há uma temporalidade nisso, que diz respeito à calma, possibilidade de ficar ali, na praia ou na aula, olhando, esperando um barquinho cruzar o horizonte distante; isso parece uma piada se

pensarmos na nossa Escola. Existe um ritmo na Escola, um ritmo acelerado, mas não é ela quem o dita, ela não é um ser à parte, este ritmo tem a ver com o ritmo da nossa sociedade – se é que não é o “mesmo”. Ficam-me algumas perguntas: (*muda de tom*) como o dispositivo aula de artes com suas proposições pode instaurar um ritmo outro que não diz respeito a esse ritmo hegemônico? (*pergunta ao público*) Será possível uma aula resistir a todo um ritmo de velocidade insensível, condicionado, informado? Como isso? Esse dispositivo que se insere dentro de outros dispositivos pode instaurar-se enquanto potência de vida, disparador de experiências? (*Heidegger entra com passadas largas no quarto de Larrosa. Larrosa não o vê e continua sentado, concentrado em sua leitura-escrita*).

Heidegger (impecavelmente vestido, *desejoso pela realização de alguma coisa*) – “[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em ‘fazer’ uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, ‘fazer’ significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”. (p. 20).²⁴ (Heidegger sai de cena)

Larrosa (*com certa doçura*) – “O sujeito da experiência, se repassarmos pelos verbos que Heidegger usa [...] é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. (*levanta-se*) Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado,

²⁴ HEIDEGGER, Martin, (1987, p.143). La esencia del habla. In: *De camino al habla*. Barcelona: Ediciones del Serbal. Citado por Larrosa no referido artigo.

apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade”. (p. 25).

Luís (*incisivo*) – O sujeito da experiência é um sujeito entregue, que se rende ao mundo, que *está à altura do acontecimento*. Sabedor de que não se tem domínio da experiência, (*irônico*) não se diz: vou ter uma experiência, e “bum!” se tem uma. (*senta-se na beira de um canteiro sem flores*) A experiência não é um objeto que ativamos, não é um encontro de corpos forçado, é sim um agenciamento único elevado à enésima potência, difícil e singular.

Larrosa (*conclusivo*) – “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. (p.26)

Luís (*pega um cigarro de palha*) – O sujeito da experiência é aquele que cria, que se permite lançar no movimento de criar-se-criação, é inacabamento. Estabelecer uma experiência *da arte* é ir ao encontro de *seu* desdobramento pessoal, da “*sua* estética”, abrir possibilidades de existir esteticamente, deixar-se ser transladado, pôr-se ao avesso, não encarar as coisas e sim deixar que elas nos encarem ao menos um pouco... (*impaciente*) É cair por necessidade, sem ter chão para amparar.

Larrosa (*como quem grava sua própria voz*) “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece”. (p.27).

Luís (*provocador*) – É como uma experiência artística: nós damos sentido ao que se nos apresenta, mas este *nós* não é um sujeito que apreende ou compreende um objeto, não se trata dessa dicotomia, trata-se de uma “total in-corporação da obra de arte”, é a *parangolélização* da experiência artística, (*acende o cigarro*) é quando não há mais sujeito arrastado e objeto que arrasta, é um arrastamento sem pólos, é um *entre*, um nó de forças, um agenciamento *vitalista*. (*ergue-se*) Em arte não se trata de verdadeiro ou

falso, certo ou errado, mas também não se trata de um relativismo total e muito menos de um sentimentalismo – (*duvidoso*) o que está posto fortemente é a *sinceridade* da experiência. (*pausa*) A experiência da arte diz respeito então a um desarmamento, é um pós-guerra, exige um despojamento de pressupostos, ir sem armadura ou arma, com apertos de mãos, *deixar-se*. Não um relaxamento enquanto distração do que é severo, mas um rigor de seriedade de outra ordem, para com outros *impossíveis*. Uma disposição – proposições. Exige então um deslocamento. *Invenção* sem *invento* aparente, mas que faz toda a diferença enquanto estética de existência. (*encosta-se a um toco de árvore*)

Larrosa (*para Luís*) – “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. (p.27).

Larrosa (*para ele mesmo*) – “Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’”. (p. 28).

Luís (*andando em direção ao leitor*) – A experiência é esquecer-se de caminho ou caminhante, é estar atento ao *caminhar*, o caminhar é o que importa, eu me faço no meu processo e isso ninguém pode fazer por mim, não há o triunfo da mediação ou do movimento condicionado da representação. (*joga o cigarro no chão, pisa-o e pisa-se*) O que me importa é o resto, é o que resta. (*com raiva*) A constante pergunta é: “o que resta?” O resto é sempre o *saber da experiência*, e se nada resta, se nada *se nos passou*, e quando isso se faz constante cava-se sua cova, contam-se os palmos e mal se dá conta de quando se enterra em vida numa vala cavada com esmero por ti mesmo, nem um palmo a mais ou a menos. (*ofegante*) O que resta de uma aula, da aula em que eu *fui*? A única resposta que não é bem vinda pra mim é: nada, não há resto. O esforço está nos restos, nos resíduos. Algo tem de restar. Como diz HO: “Da adversidade vivemos”. (*silêncio*)

Luís (*impulsivo*) – O esforço consiste então em não possibilitar que os envolvidos passem ilesos por uma aula qualquer, por uma de artes. (*ruge*) Deve-se desanestesiarem os

participantes, cada qual deve poder “conciliar-se com suas próprias mazelas”! (*pausa, suspira*) O melhor antídoto para um sujeito anestesiado é a “estesia”, e dentro desse reino estésico, estético, ético, político, erótico, uma força se faz bastante poderosa para baquear o sujeito: a arte. (*desesperado*) Não estou à cata de remédios para males, mas talvez esteja em busca de *proposições curativas*. A experiência da arte não tem nada de milagroso ou de reconfortante, mas está borrada no plano de uma *Saúde*. Instala-se no território do atrito com o mundo, (*acelerado*) mas atrito direto, sem roupa, sem proteções de qualquer natureza, “quase nu no fogo do virtual”. (*pausa*) Tornar nossa existência como nossa de fato, sentir a dor, a agonia do processo poético, mesmo sem ser artista, porque não é possível falar de um público de arte, de uma fruição estética, de uma vida, que não seja também produção. (*sarcástico*) A arte não é (somente, ou não mesmo) a bolachinha *madeleine* de Proust, nem uma balinha que se compra na cantina e se desfruta inerte de todo o seu sabor sem esforço algum. (*solene*) A experiência da arte exige um esforço: um deixar-se rigoroso. A experiência da arte, como toda experiência, é intransferível e singular. Então como ela se dá (acontece) *com* uma aula de artes?



Estudo para uma tatuagem: *carpa-dragão na pororoca*, 2009.
André Fonseca

*soprando esse bambu
só tiro
o que lhe deu o vento*
Paulo Leminsk

26.

Texto-qualificação.

Um campo de pesquisa se oportuniza:

Quem sabe os “cadernos” do alunado?

Tendo em vista toda esta trajetória por fragmentos arranjados um Campo de Pesquisa se oportuniza: cartografar, relatar por dentro, as relações entre a *Estética*, o *Processo de Invenção* e a *Experiência* a partir dos cadernos dos meus alunos do Segundo ano do Ensino Médio de um colégio situado na cidade de Juiz de Fora.

No título deste fragmento a palavra *cadernos* apareceu entre aspas e isto merece uma explicação. Faz parte do processo de aprendizagem neste colégio incentivar o alunado a tornar seus cadernos de artes (mais especificamente a partir do Sexto ano do Ensino Fundamental) como uma espécie de caderno expandido, um diário de bordo, uma produção artística, um livro de artista, um autorretrato, um bloco de notas, um... caderno talvez. Tudo isto e nada disto ao mesmo tempo. O caderno de artes como o caderno no qual eles anotam o “conteúdo” das aulas de Artes e, como o caderno no qual eles possam inserir tudo aquilo que *não é bem-vindo* nos demais cadernos que eles têm. Incentivamos o alunado a produzir este caderno inserindo nele tudo aquilo que diz respeito às aulas de artes e aos eventos artísticos com os quais eles se compõem existencialmente, não tendo obrigatoriedade de pertinência entre os *assuntos-aula* e os *assuntos-fora-da-aula*: a fruição artística, estésica e estética é a vizinhança; nesta visada não existe *a aula* e o *fora da aula*, existe a *doobra*. Insistimos com eles: qualquer relação estabelecida com o artístico, qualquer experiência estética é digna de “nota” no caderno – uma toalha de mesa bordada pela avó, um passeio pela rua, um show, um filme, uma propaganda comercial, uma música, uma imagem, um olhar, um deixar-se, signos vários... Quanto mais intenso e intensivo o caderno, maior o potencial de abalo dos contornos das subjetividades dos envolvidos.

O caderno é como um canal aberto, um pouso e um empuxo. Através dele “mapeamos” as relações entre: vida, alunos, aula, arte, professor etc. O caderno é um fragmento que compõe o corpo existencial dos envolvidos na aprendizagem. A partir do caderno fios são puxados pelo professor e pelos alunos, assuntos retomados, esquecidos, garimpados; seja em uma nota ao pé da orelha, seja desencadeando proposições mais gerais, a serem posicionadas ao *corpo coletivo turma*. O caderno é mais um momento no qual a intimidade é incentivada, podemos olhar um de cada vez, me demorar o quanto quiser em cada um deles, intensificar a temporalidade da aula, incentivar investidas, comentar, desestabilizar, agenciá-los com o currículo... Afigura-se assim a possibilidade da relação com estes cadernos enquanto *dispositivos vitalistas*, enquanto *proposições*. O que se passa ali? O que não passa? O que escapa? Como se dão esses “o quês”? Eles cutucam? Eles dão o que pensar? Quais signos circulam por ali? Qual a composição, funcionamento e serventia destes dispositivos propositores? Como funcionam?

Em algum momento disse [...] **não entro em um dispositivo, eu torno-me com um dispositivo, é uma relação no entre [...]**. Tomarei esta frase como uma bússola e termômetro da relação *pesquisa-dispositivo-proposição*.

Fica então a intenção de investigar estes *cadernos* (tão maiores que esta palavra...). O que irei encontrar neles? Como serão estes *encontros*? Não sei. Será possível encontrar neles pistas de uma *aprendizagem obscura*? Fica o eco seco desta pergunta ríspida...

Cabe aqui encaminhar o “encerramento” com uma fala de Peter Pál Pelbart (2008)

É um ponto de desencra, já não acreditamos nos possíveis, o possível parece ter-se esgotado. Deleuze reconhece esse estado de desencra, de niilismo, de desconexão, mas jamais embarcou no discurso pósmoderno, seja de crítica e diabolização do mundo, seja de volúpia cínica com a perda do sentido.

Quando fala das artes, numa posição considerada por alguns excessivamente moderna, ou caduca, ele diz a coisa mais simples do mundo, que já Nietzsche não cansava de repetir. As artes inventam novas possibilidades de vida, e talvez caiba às artes essa incumbência rara de nos devolver a crença no mundo, neste mundo, neste presente, não crença na sua existência, de que não duvidamos, mas crença nas possibilidades deste mundo de engendrar novas formas de vida, novos modos de existência. Não se trata de uma ingenuidade pueril, nem de um otimismo cego, mas de uma avaliação concreta no mais alto grau. (PELBART, 2008, p.35)

É por aí que pretendo ir...

O escrito acima foi produzido na qualificação, mas agora, já com o texto dissertativo, carece de uma explicação. Os cadernos foram apontados como campo de pesquisa, e, ao ir a eles, brotaram do seu poder, campos e mais campos de pesquisa possíveis... Ao ponto de tê-los “abandonado” enquanto campo e partido para as derivações deles: algumas proposições das quais *participei*, como professor, aluno, neto... Sendo assim leitor, não há aqui a pesquisa destes cadernos, mas sim, a pesquisa apontada por estes cadernos: *aulaproposição*... Agradeço aos cadernos-alunos por terem me desvelado um campo de pesquisa que se insinuava a mim, que eu, naquele momento anterior, não tive disposição corporal para perceber: deixo aqui o meu muito obrigado.

Cabe aqui mais um esclarecimento, um esclarecimento “metodológico”. Relato alguns processos-aulas a partir do “método” investigativo da cartografia, produzido por Deleuze e Guattari, no qual a pesquisa, pesquisador e pesquisado não se dão em separado. O processo de pesquisa é processo de invenção, importa ao pesquisador estar à espreita do acontecimento, atento às virtualidades que pululam no campo de pesquisa sem perder de vista também o atual ali presentificado. Nesta “perspectiva” o campo de pesquisa é jogo de forças, oficina de signos, e, a atenção do pesquisador-cartógrafo deve flutuar e pousar num movimento *com* o movimento vivo de um campo-jogo. Assim, preparo um corpo, para estar atento difusamente aos processos que vivi com alunos e alunas de seis, sete, quinze e dezesseis anos, para exercitar a cartografia rente aos processos inventivos da experimentação dos propositores.



Bólide vidro 4, Terra, 1964.

HO



Bólide cama em Éden, Whitechapel Gallery, Londres, 1969.

HO



Devolver a Terra à Terra, acontecimento poético Kleemania. Aterro do Caju, Rio de Janeiro, 18/12/1979.

HO

(Esta proposição foi definida por Hélio como sendo um *contra-bólido*).



Bólido lata 1, 1966.

HO

*Na verdade, a necessidade de dar à cor uma nova estrutura,
de dar-lhe “corpo”, levou-me às mais inesperadas
conseqüências [...]
Hélio Oiticica*

*‘As pessoas normais se tornam artistas plásticos. Eu me
tornei um declanchador de estados de invenção’. Aos risos,
em conversa com Ivan Cardoso em 1979, Oiticica identifica
sua diferença²⁵.*

*Somos os propositores, somos o molde: a vocês cabe o sopro,
no interior desse molde o sentido de nossa existência.
Recusamos o artista que pretenda emitir através de seu
objeto uma comunicação integral de sua mensagem, sem a
participação do espectador.
Lygia Clark*

27.

Proposições de HO-aulaproposição: explosão de *contiguação*²⁶

Peneirar: é isso o que vou fazer aqui. Peneirar o conceito de proposição “tal qual” aparece (a mim) na “obra” de Hélio Oiticica. Vou sacudir-me todo dando pinotes. Peneirar é com o corpo, é bambolear, rebolar, *quase-dança*. De pinote em pinote com a peneira incorporada, passarei por textos de e sobre Hélio Oiticica. Cada citação um pinote, cada pinote uma derivação, das derivações um deslocamento para a educação, um deslocamento-educação. Peneirar “Proposição” é como peneirar qualquer outra coisa: passa pela peneira um monte de coisas outras, mas nunca outras coisas. Aqui o que passa “a mais” do que “proposição”, não é o não selecionado, é o inseparável. “Proposição” é multiplicidade *pinoteante*, como dizem Deleuze e Guattari:

Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem portanto uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual. Não há conceito de um só componente [...] Também não há conceito que tenha todos os componentes, já que seria um puro e simples caos [...] Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes.[...] É um todo, porque totaliza seus componentes, mas um todo fragmentário. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.27)

²⁵ Áudio da entrevista de Helio Oiticica a Ivan Cardoso, 1979. Apud (BRAGA, 2007, p.196).

²⁶ “CONTIGUAÇÃO (...) Inventar: processo in progress q não se resume na edificação de OBRA mas no lançamento de mundos q se simultaneiam. Simultaneidade em vez de mediação”. HO, 23/10/1973 (OITICICA, Hélio. Ntbk 2/73, p.92 apud BRAGA, Paula, 2007, p.13).

E ainda com eles:

Em toda parte reencontramos o mesmo estatuto pedagógico do conceito: uma *multiplicidade*, uma superfície ou um volume absolutos, auto-referentes, compostos de um certo número de variações intensivas inseparáveis segundo uma ordem de vizinhança, e percorridos por um ponto em estado de sobrevôo. O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.46)

Proposição! Proposição? Proposição...

Toda produção de Hélio Oiticica é uma perene ruptura, um combate, com o que ele denomina “percepção condicionada”. A busca pelo “estado de invenção” é uma *aprendizagem* na qual ele é lançado. Mas, como propositor que é, todo seu buscar é coletivizado, *proposicionado*. Há uma desierarquização radical na “obra” de Oiticica: o clamor do coletivo²⁷.

É da Cor que brota, da sua *pesquisa-cor*, das “virtualidades da pintura”²⁸, que compõem-se o “espectador-participador”. É dela que “inicia-se” uma convocação cada vez mais necessária do corpo: nas “Invenções”, “Relevos Espaciais”, “Núcleos”, “Bólides”, “Parangolés”... até, por exemplo, os grandes ambientes como os “Magic Squares”²⁹. É da *irreversível desintegração da pintura* que emerge a **participação: COR-CORPO-COMPORTAMENTO – CORPORTAMENTO**. “Esticando o fio da cor [...] Oiticica chega ao corpo, ao participador, ao comportamento como chaves da experiência estética” (BRAGA, 2007, p.54). “Cor, tempo e estrutura tornam-se alados, liberam-se da determinação horizontal-vertical, fazendo a cor transbordar, incorporando no próprio corpo dos participantes o espaço.” (FAVARETTO, 1992, p.173).

[...] faço questão de afirmar que não há a procura, aqui, de um “novo condicionamento” para o participador, mas sim a *derrubada de todo condicionamento* para a procura da liberdade individual, através de proposições cada vez mais abertas visando fazer com que cada um encontre em si mesmo, pela disponibilidade, pelo improvisado, sua liberdade

²⁷ Apenas uma observação sem comprometimento nem definidora de nada: Hélio era neto de anarquista, o José Oiticica, seu avô.

²⁸ “[...] a participação do espectador, que se apossa das virtualidades da pintura, transformando a passividade da recepção em atividade do corpo. O espectador torna-se assim participante e propositor: as experiências não são meras obras, mas intervenções atívisimas”. (FAVARETTO, 1992, p.66).

²⁹ Todos estes “nomes” são títulos de proposições de HO.

interior, a pista para o estado criador – seria o que Mário Pedrosa definiu profeticamente como “exercício experimental da liberdade”. (OITICICA, 1986, p. 102).

Participação:

Erradicação da dicotomia observador/obra (e da sua “raiz” sujeito/objeto). Aqui: erradicação inventiva: elimina sem extirpar, mantém a relação em tensão, *é-o-fim-daquilo-começo-do-outro-sempre-a-nascer-se*, é liberação de fluxos, convite ao *propor propor*. Na participação inventiva o participante é também propositor: erradicação artista-criador/público-espectador-de-fora. Artista: *declanchador de estados de invenção*. O artista declancha e cabe aos participantes deslanchar, deslanchar-se invenção, tornarem-se propositores também. Proposição: *germe contaminado e contaminação em germe*. Artista também é participador. Público e Artista *com fundem se: anti-arte*.

“A participação do espectador” possui, como todos os rótulos artísticos, o tom frio das frases fáceis. E já foi friamente posto em prática por alguns artistas. Refiro-me à frieza de todos aqueles objetos e eventos em que a contribuição do espectador é meramente mecânica, em que é apenas recipiente passivo de efeitos preconcebidos ou, de outro modo, de efeitos arbitrários, nos quais não existe potencial para criar relacionamentos. (BRETT, 1969 apud BRAGA, 2007, p.149)³⁰

Esta fala de Guy Brett impressiona quando a deslocamos para o campo da Educação. Leitor faça você mesmo o movimento: quantos discursos-práticas educacionais, *por aí*, não carregam em si “o tom frio das frases fáceis”? Aluno participante, aluno autor, aluno co-produtor etc?

“Contribuição meramente mecânica”; “Recipiente passivo”; “Efeitos preconcebidos”; “Efeitos arbitrários”... Nada disso interessa aqui enquanto *aprendizagem obscura, aulaproposição*. Para não cairmos nestas possibilidades-ciladas é preciso *manter a problematização*. Não se trata de “dar algo para participar”: não é isso uma aulaproposição. Uma *proposta* pode até “dar algo para participar”, mas não uma *proposição* – a proposição é logo o oposto disso, é a dissolução de qualquer possibilidade de “dar algo”, é um “dar-se-darem-se”: declanche e deslanche: além-dar.

³⁰ Segue a nota da autora em sua tese: “BRETT, Guy. “Experimento Whitechapel I” em *Brasil Experimental* [...] Também publicado em OITICICA, Helio. *Aspiro ao grande labirinto*, [...] no fac-símile do catálogo do Experimento Whitechapel. A tradução é melhor na primeira referência”.

PROPOSIÇÃO
explosão da mediação
ápice auge horizonte/al
dissolução da média-
ação, é a mediação não mediada, é a
não mediação não
mediada, não é
mediúnico, não tem nada
nada de mediação
é: média-ação
ou ação média
meio
sempre
MEIO
só
meio
ENTRE
meio
é o meio e o meio
é impossibilidade mediado ou mediação
é desfragmentação da mediação
meio lá meio cá
: lá-cá
“simultaneidade em vez de mediação”

[...] a participação como criatividade elimina a mediação.” (FAVARETTO, 1992, p.176). Uma proposição *abre-abre-se*. Ela re des dobra. Uma proposição dentro da outra e da outra e da... Reverberação inventiva, convite à invenção, “estado de invenção”. Proposição: “excitar o estado que cria arte”. No uso corriqueiro, cotidiano, há na palavra **proposta** um ar de delimitação, intuito, teleologia; a palavra proposição é menos “gasta”, menos “rançosa”. Na *proposta* tem um “depois”, na *proposição* um “por diante” infinito. A proposição é o *semprenovo*.

Para mim a participação me levou ao “além-participação”; creio que já superei o “dar algo” para participar; estou além da “obra aberta”; prefiro o conceito de Rogério Duarte, de *objeto*³¹, no qual o objeto não existe como alvo participativo, mas o “processo” e a “possibilidade” infinita no processo, a “proposição” individual em cada possibilidade. (OITICICA apud BRAGA, 2007, p.150)³².

Está sempre presente nos escritos de Hélio, um movimento relacionado ao individual, à subjetividade. Individual-coletivo e subjetividade não de um EU

³¹ “O conceito de *Objeto* aplica-se a experiências em que o objeto não é o ‘alvo participativo’; desenvolvendo estruturas abertas ou proposições ‘em aberto’, nas experiências a participação é a própria criação”. (FAVARETTO, 1992, p.177)

³² OITICICA, Hélio. “A Criação Plástica em Questão: Respostas”. PH0 159/68 (dezembro de 1968). Publicado em Entrevista a Walmir Ayala. (1968) AYALA, Walmir (org). *A Criação Plástica em questão*. Petropolis: Vozes, 1970, p.163-6. Nota da autora.

centralizado-centralizador, mas *subjetivação*. “Para mim, na minha evolução, o objeto foi uma passagem para experiências cada vez mais comprometidas com o comportamento individual de cada participante [...]” (OITICICA, 1986, p. 102). Este comprometimento com “cada” participante se dá, no caso da “obra” de HO, de maneira não endereçada, se dá amplamente, ambientalmente: *coletivização, in-corporação*. “A circulação entre experiência pessoal e experimentação artística, fundidas na ‘vivência-total Parangolé’, é o ‘ponto crucial’ do programa: a definição de uma posição específica dos desenvolvimentos construtivos de Oiticica [...]” (FAVARETTO, 1992, p.114).

Ambulam por aí duas perguntas:

QUAL a *centralidade* do professor em relação à aula?

QUAL a *centralidade* do artista em relação à proposição?

COMO *funciona* isso?

Deslocando “Proposição” para aula-proposição:

Aproxima-se desta frase de HO sobre suas proposições: “Contato grupal coletivo: não imposição de uma ‘ideia estética grupal’, mas a experiência do *grupo aberto* num contato coletivo direto”. (OITICICA, 1986, p.128)³³.

Outro deslocamento: processo aula-material de aula:

Explora espaços, tempos e ações simultâneos, descontínuos, conjugando-os como bricolagem de fragmentos, pois reelabora relações. Mágico-poéticos os ambientes desdobram e reiteram ações, gestos, atitudes; produzem blocos de significação. Os elementos conjugados perdem a univocidade do sentido referencial; recategorizados, produzem séries de outros significados. As operações ambientais evidenciam a produção como significativa: não o constituído, o processo de constituição, dessublimando-se as experiências. (FAVARETTO, 1992, p.128).³⁴

³³ In: AGL “APOCALIPÓPOTESE”, texto datado de 22/29 out. 1969).

³⁴ O contexto no qual o autor faz essa colocação, é o da arte ambiental de HO, aqui, realizo um deslocamento para o território “aula processo de produção coletiva anônimo”. Mas... me resta a pergunta: seria mesmo um deslocamento?

“Propor propor” – encarnação da *AulaProposição*: atualização do *material de aula*, diluição da dicotomia professor/alunado, para: propositores. *Propor propor* é o fluxo inventivo da *aulaproposição*.

Em um de seus escritos, intitulado “ESQUEMA GERAL DA NOVA OBJETIVIDADE”, no “Item 6: O ressurgimento do problema da antiarte” Hélio faz uma “aproximação” do artista com o educador, (do devir-criança de Deleuze & Guattari e da *criança* de Nietzsche que não carrega e nem entrincheira-se, mas, *inventa-inventa-se*):

É essa a tecla fundamental do novo conceito de antiarte: não apenas martelar contra a arte do passado ou contra os conceitos (como antes, ainda uma atitude baseada na transcendentalidade), mas criar novas condições experimentais, em que o artista assume o papel de “proposicionista”, ou “empresário” ou mesmo “educador”. O problema antigo de “fazer uma nova arte” ou de derrubar culturas já não se formula assim – a formulação certa seria a de se perguntar: quais proposições, promoções e medidas a que devem recorrer para criar uma condição ampla de participação popular nessas proposições abertas, no âmbito criador a que se elegeram esses artistas. Disso depende sua própria sobrevivência e a do povo nesse sentido. (OITICICA, 1986, p. 97-98).

Aqui há o reforço da relação (no) entre educador; artista; transformação; experimental. A *participação* como chave para uma “mudança de comportamento” ativada pelo “experimental” afirmativamente possível em suas proposições. Ao radicalizar o “comportamento criador” Oiticica articula as atividades artísticas e o social (FAVARETTO, 1992, p.155), numa trama ético-estética *mobilizante* de experiências radicais que “abalam os contornos das subjetividades”.

Fica clara a “matriz” do programa de HO no primeiro parágrafo do seu texto citado acima:

Nova Objetividade seria a formulação de um estado da arte brasileira de vanguarda atual, cujas principais características são: 1 – vontade construtiva geral; 2 – tendência para o objeto ao ser negado e superado o quadro de cavalete; 3 – participação do espectador (corporal, tátil, visual, semântica, etc.); 4 – abordagem e tomada de posição em relação a problemas políticos, sociais e éticos; 5 – tendência para proposições coletivas e conseqüente abolição dos “ismos” característicos da primeira metade do século na arte de hoje (tendência esta que pode ser englobada no conceito de “arte pós-moderna” de Mário Pedrosa); 6 – ressurgimento e novas formulações do conceito de antiarte. (OITICICA, 1986, p.84).³⁵

³⁵ Para uma discussão sobre a relação entre o Programa da vanguarda brasileira e o Programa de Hélio Oiticica, conferir especialmente o capítulo 4 “Programa Ambiental”, In: FAVARETTO, 1992.

“Excitar o estado que cria arte – intoxicação”³⁶: é isso o Programa de HO (e é isso também uma proposição). Todos que podem ser chamados de *propositores* “são propositores de um estado de invenção” (BRAGA, 2007, p.102).

Em vários momentos, a escrita (que não se desvincula da produção artística) de HO, traz consigo certo vigor pedagógico, um aspecto pedagógico indiscernível ao seu entendimento do que seja arte, ética e estética³⁷. Uma “atenção”, um “cuidado”, um “planejamento aberto” quanto às *proposições-propositores*. Uma avidez por uma “mudança não forçada”. Uma modificação irreversível devido ao experimental – deixar de ser “aquilo” sem deixar de ser você mesmo:

Nas minhas proposições procuro “abrir” o participante para ele mesmo – há um processo de “dilatamento” interior, um mergulhar em si mesmo necessário a tal descoberta do processo criador – a ação seria a complementação do mesmo. Tudo é válido segundo cada caso nessas proposições, principalmente o apelo aos sentidos: o tato, o olfato, a audição, etc., mas não para “constatar” pelo processo estímulo-reação [...] ao propor e apontar um dilatamento interior no participante, visa já o supra-sensorial. (OITICICA, 1986, p.104).

Com relação ao aprendizado, diz Celso Favaretto: “Para Oiticica, a descoberta do corpo integra uma prática que, pela dissolução dos comportamentos habituais, encaminha novos aprendizados perceptivos, vivenciais, reflexivos, tanto individuais como coletivos [...]” (FAVARETTO, 1992, p.183). Aula: processo de produção coletiva anônimo, *aprendizagem obscura*: não gênese, só multiplicidade de *contiguação*.

Quanto mais percorro os escritos de e sobre Hélio Oiticica, especialmente interessado no conceito de “proposição” (“participação”, “coletivo”...), mais nítida fica a *com-fusão* entre a sua poética e a minha “busca”: HO é um grande intercessor neste processo de *decifração-decifrar-me*. Oiticica não é OITICICA (uma referência bibliográfica), ele é mais um dos intercessores...

³⁶(O artista gradualmente passa a amar, sem outro motivo que eles mesmos, os meios que revelam uma condição de intoxicação: extrema sutileza e esplendor de cores, definição de linha, nuances de tonalidade: o *distinto* onde, de outra forma, sob condições normais, falta distinção. Todas as coisas distintas, todas as nuances, na medida em que lembram esses aumentos extremos de força que a intoxicação produz, despertam por associação esse sentimento de intoxicação: o efeito de obras de arte e excitar o estado que cria arte – intoxicação.). Fragmento 821, *The Will to Power*. Walter Kaufmann (ed.), op.cit., p. 434. Apud BRAGA, 2007, p. 92 (tradução de Paula Braga do original em inglês lido por HO). Sobre Hélio Oiticica e o tóxico-cocaína conferir especialmente o capítulo 2 da tese de Paula Braga “Mundo erigindo Mundo”, In: BRAGA 2007.

³⁷ “[...] a inovação que [HO] propõe não está na produção de uma forma nova de participação, mas no ‘sentido’ dela. Por isso a sua experimentação articula procedimento conceitual e ética da participação.” (FAVARETTO, 1992, p.184).

Esta visada proposicional desloca uma questão cara ao ensino de artes e que por incrível que pareça é colocada como um senso comum entre os arte/educadores brasileiros: *Ensino de Artes não visa à formação de artistas, mas sim à formação de público. ArtEducaçãoProposição* faz tremer esta dicotomia formação de artista/formação de público, dilui estes pólos mantendo-os em tensão-fusão. O “protagonismo” do público enquanto produtor de arte: *fruidor-propositor*. Não é uma *pedagogização* da arte, nem a *aplicação* da arte ao aprender, nem um *didatismo* da arte, é a processualidade do poético na aprendizagem... Não é a aula como “obra de arte”, mas a “obra de arte” como aula, ou melhor, a *sustentensão* do poético enquanto proliferação excêntrica de sentido(s): *AulaProposição*.



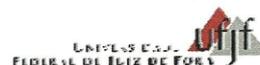
Spyral Jetty, 1970.
Robert Smithson

Côco Dub (afrociberdelia)
 Cascos, cascos, cascos
 Multicoloridos, cérebros, multicoloridos
 Sintonizam, emitem, longe
 Cascos, cascos, cascos
 Multicoloridos, homens, multicoloridos
 Andam, sentem, amam
 Acima, embaixo do Mundo
 Cascos, caos, cascos, caos
 Imprevisibilidade de comportamento
 O leito não-linear segue
 Para dentro do universo
 Música quântica?
 Chico Science

28.

Proposição:

“Quero nadar no *Spyral Jetty*”



CDARA - COORDENADORIA DE ASSUNTOS E REGISTROS ACADÊMICOS
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO - MARTELOS - JUIZ DE FORA - MG
 CEP 36036-900 TEL. (032) 2102-3733 FAX (032) 2102-3732 e-mail: cdara@ufjf.edu.br

HISTÓRICO ESCOLAR

Pag. 1
 Emitido em 28 08 2008

Aluno: 200403017 LUÍS FELIPE DE SOUZA CARBOGIM

Data de Nascimento: 7/4/1986

Filiação: SEBASTIÃO CARLOS CARBOGIM
 AMELIA ELENA DE SOUZA CARBOGIM

Naturalidade: JUIZ DE FORA

MG BRASIL

Nacionalidade: BRASILEIRA

Curso: 03A ARTES

Nível: GRADUAÇÃO

Período: MATUTINO

Unidade: INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS

Reconhecimento: PORTARIA Nº 480, DE 20.12.1982 - MEC- D.O.U. DE 21.12.1982, PAG. 23.904.

Ingresso em 1/2004 por Programa de Ingresso Seletivo Misto

Total de Pontos: 530,85 Classificação: 007

Índice de Rendimento Acadêmico: 86,00

Currículo: 12000

Status Atual: Ativo

Curso Secundário: COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII

Conclusão: 2003

Cidade: JUIZ DE FORA

MG BRASIL

Um Histórico Escolar digitalizado meio torto – tem algo nisso, para além de um descuido técnico. Em tempos de *acaso controlado*, o que dizer de um acaso descontrolado? Mas isso é outro histórico...

“Análise das Linguagens Contemporâneas II”, foi nesta disciplina que eu me matriculei, era o último semestre da professora Leila Danziger ali no curso de artes: não posso deixar de fazer esta disciplina com a Leila! Mas você já fez Análise I? Não! É pré-requisito, sabia? Sim... *sabia* – E você sabia que o sabiá não sabe assobiar? Felizmente fui autorizado pela professora coordenadora Regina Kopke a cursar a disciplina mesmo sem ter feito a “I”, aproveito a ocasião para agradecê-la novamente: obrigado Regina!

Sigo o “Histórico” acima ou o quê? Não, não sigo! A disciplina que cursei foi “Análise II” – sugestivo o nome para tal histórico histórico...

Eu não perdia aquela aula nem mesmo se estivesse a sofrer de algum mal. O que acontecia lá era endêmico. Era necessário pra *mim-eu* estar ali...

Naquele dia falávamos sobre *Land Art*. Uma disciplina como as outras, uma professora, alunos em uma sala, ela nos provocava e nós reagíamos... Imagens potentes, contextualização afetiva para as obras, artistas e movimentos – a Leila sabe mexer com a gente, não estímulo/resposta, mas *mexer*. O silêncio era entrecortado pela voz aguda e suave da professora, seus olhos amarelos sempre à espreita, numa atenção flutuante, sempre, corpórea. Preocupava-se demais com o uso que fazíamos das palavras – eu gostava demais disso! Várias imagens, mas SPYRAL JETTY forçou pouso, a turma intrigou-se, a terra aterrou e a água parou salgada e avermelhada. Na classe, alunos de artes em sua maioria e alguns de arquitetura, comunicação, filosofia e sociologia – sala cheia, cadeiras de braço, quadro negro quase nunca acionado, janelões ao fundo, tijolos à vista. Uma “garota da comunicação” segurava o riso e ao seu lado o TiagoM contorcia-se na cadeira de braço: dava a impressão que ele estava a cair, afinal ele é bem alto para uma cadeira *tão média*. Leila parou, sorriu como que por trás de um lenço, e perguntou do que eles riam. Não obteve resposta. A atenção da turma agora se voltou para eles, que ponderaram o riso. Fala TiagoM! O que foi? Eu não vou falar nada, quem falou isso aí foi a Aline! Fala Aline! Ah não Leila, é bobagem! Fala sim, dívida com a gente... Insistimos um pouco e ela resolveu falar. É que eu falei com o TiagoM, aqui, assim, que, eu... queria nadar na *Spyral Jetty*! Pronto, falei! A turma caiu na risada. A Leila riu também, mas seu corpo mobilizou-se para outra coisa, ela não riu

com o corpo inteiro... Passou algo por ali que não era tão engraçado, não se tratava apenas de signos cômicos. A turma aquietou-se. Leila sem falar nada, só a olhar-nos, como quem toma coragem para. Pessoal, pensei aqui, quem sabe vocês poderiam escrever sobre isso! O pessoal ficou meio incomodado com aquela fala... É! Cada um escreve um texto com este título “Quero nadar no *Spyral Jetty*”. Ainda não fizemos nenhuma avaliação, seria bacana fazermos esse exercício. Achei demais! – desde aquela época este tipo de coisa me enchia a boca d’água. A turma aceitou, mas certo desconforto pairou. Semana que vem vocês trazem os textos e cada um lê o seu aqui, para todos, vamos ter uma boa conversa!

Preparei então, em casa (escrito à mão e digitado a duras penas) o texto que segue abaixo³⁸:

“*Spyral Jetty* é o título de uma obra do artista Robert Smithson, um dos expoentes da *Land Art*, movimento artístico que tem a instalação como o seu meio expressivo por excelência. A formulação da instalação seria: obra-espaco-fruidor.

É importante notar que *Spyral Jetty* não é apenas a construção na lagoa, mas sim a soma das várias faces do trabalho: os textos, as fotografias, o vídeo, as fruições...

Nadar no *Spyral Jetty* seria então penetrar, desvendar todas as partes do trabalho, exercendo assim o ideal da instalação que é viver a obra em todos os níveis e com todos os sentidos.

Nadar é uma atividade individual, solitária, que pode ser comparada com ouvir uma música em um fone de ouvido, andar de bicicleta ou usar um *guarda-chuva vermelho*. É uma experiência singular como fruir um objeto artístico. É impossível descrever uma fruição estética. Por mais que seja descrita, é intransferível – a experiência é sempre intransferível. É como nadar, você pode nadar acompanhado por alguém, mas o seu nadar é indizível, indescritível e intransferível.

Nadar é uma atividade impossível na ausência do elemento água. Ao deparar-se com qualquer faceta deste “cais espiral” (ou qualquer objeto artístico) o pretendente a fruidor tem que transmutar a obra em água para assim torná-la penetrável e maleável, propiciando a fruição, impregnando-se mutuamente e dessa fusão, da morte do fruidor

³⁸ Tenho ressalvas a este texto, mas, não me interessa hoje e nem aqui, reformulá-lo, deixe-o entrar no arranjo enquanto registro documental-dado de campo.

por afogamento, nasce a experiência artística. Essa integração é deveras dolorosa, poucos a levam até às raias, exige esforço, vontade e fluidez. Sendo assim, nem todos têm esta experiência, nem todos tem a superficialidade necessária para alcançá-la e alçá-la. Alguns têm vislumbres, sensações pálidas do que seja isto. Ela não se entrega sem luta, e a pior das lutas, a luta de ti contigo, a luta interna, é como defender-se de uma doença ou fender os órgãos, nesta arena onde não há vencidos tampouco vencedores, mas sensações, frustrações, completudes, vida, morte. Nado livre.

Há também um outro estilo de nado, o nado executado pelo artista no processo de mergulhar e nadar na obra. Todo o percurso do nado, metro a metro, é sentido, respirado pelo artista, de uma maneira exclusiva, é ele quem pega o ar para prosseguir. Só ele “sabe” da processualidade do processo criativo. De todos os nados nadados é o mais solitário, estilo próprio.

Um acontecimento potencializou as forças dessa obra e reforçou a sua pertinência e valor artístico, foi o seu desaparecimento e sequente reaparecimento. Refletindo o panorama artístico no qual artistas e/ou obras “somem” e depois “reaparecem”, morrem e depois são considerados... A obra afoga e num surto de fôlego emerge, albina em sal, renovada, com ar para várias braçadas, nadando ao encontro da fruição, que mesmo enquanto a gigante espiral estava adormecida, submersa nas profundezas do lago, quiçá em Atlântida, nunca duvidou da sua existência, nutrida pelas suas faces-fragmentos.

É um trabalho do mundo para o mundo com o mundo. É abrangente, sua ressonância explode para todos os lados, questões pictóricas, históricas, ambientais, estéticas, nascimento e morte da obra de arte...

Spyral Jetty é uma obra que me impressiona. Quero um dia numa excursão/incursão, quem sabe nadar no *Spyral Jetty*.”

Comecei a ler, estava inseguro, meu texto estava um pouco ousado demais em comparação à maioria. Fui deixando o tempo passar, talvez minha leitura fique para a semana que vem, era o que eu queria... Mas não, deu tempo de todos apresentarem e eu de tanto esperar fui o penúltimo – o último seria pior, pensei. Comecei a ler, havia um burburinho, que logo se calou, minha voz não saia muito bem no começo, mas logo relaxei, e fiz como fazia no teatro: projetei a minha voz, ocupei a sala com ela, bem empostada, matérica. Sempre tive problemas em apresentar coisas nas aulas, de *falar*

sobre algo. Terminei e o silêncio continuou por mais alguns segundos – para mim uma eternidade – até a Leila dizer “Luís, você realmente nadou no *Spyral Jetty!*”. Como foi bom ouvir isso dela. Foi ali, a primeira prova pública, de um texto meu.

“Quero nadar no *Spyral Jetty*” foi uma proposição, a partir de uma “fala tola”, que abriu espaço de produção artística em uma disciplina de História da Arte. Ao embalar uma proposição a partir de um comentário cômico a professora-propositora atualizou um “elemento vivencial direto” como diria (será que diria?) Hélio Oiticica.



(...) como qualquer outra cartografia, seja qual for seu tempo e seu lugar, trata-se aqui da invenção de estratégias para a constituição de novos territórios, outros espaços de vida e de afeto, uma busca de saídas para fora dos territórios sem saídas.

Guattari e Rolnik

*MADE-ON-THE-BODY CAPE 1968
(PARANGOLÉ PAMPLONA) CAPA FEITA
NO CORPO 274cm/108cm no
comprimento*

*Cada pedaço de pano deve medir
3 yards no comprimento;*

*Para fazer a capa o pano não deve
ser cortado;*

*Alfinetes-de-fralda devem ser usados na
construção e depois o pano pode ser
costurado para fazer a capa permanente;*

*A estrutura construída no corpo deve ser
improvisada pelo próprio participante (se
precisar da ajuda de outra pessoa, ok) e
feita de forma que possa ser retirada sem
cortar;*

*Algumas pessoas podem participar juntas,
mas uma só cor, i.e, um só pedaço de pano
deve ser usado para cada capa.*

Hélio Oiticica



29.

*Proposição parangolé pamplona**Tecidos tecendo teceduras outras*

2º semestre de 2009. Uma turma. Uma não, duas. Duas turmas de 22 pessoas cada, 20 crianças, um professor e uma bolsista. 20 alunos e alunas entre 6 e 7 anos de um Colégio Federal de um município de Minas Gerais. A proposição era construir um “Parangolé Pamplona”, mas para além do *Parangolé Pamplona*, construir o *nosso* “Parangolé Pamplona”, tão nosso que talvez ao final nem pudéssemos chamá-lo de “*Parangolé Pamplona*”. Então reformulando: a proposição é o processo de invenção com tecidos, no qual, tínhamos esta proposição de Oiticica como estímulo de inventividade, ponto de “chegada” e de “partida”: sem pontos pré-determinados e estáveis. Por onde iríamos passar³⁹ até construirmos as *capas feitas no corpo* ainda era obscuro e fragmentado, porém “direcionado” agenciado ao currículo daquela série.

TECIDOS? Qual tipo de tecido? Não serve um tecido armado, nem estampado, mas furta-cor seria excelente! E o preço? É... não pode ser muito caro não! Acho que o ideal era cada aluno trazer no máximo R\$ 3,00. Vamos às lojas. Sim... esse é perfeito, tem mobilidade frouxa e suave, é furta-cor e cabe no orçamento. Por ironia o tecido que escolhemos é bastante utilizado para a confecção de fantasias de carnaval, nada mais oportuno tratando-se da proposição de um artista que teve um tipo de iniciação⁴⁰ frequentando a *samba-favela* da Mangueira. Sim, vamos levar. Precisamos de 2 pedaços de cada uma das 20 cores. É! Cada pedaço medindo 1m x 0,60m. Está ótimo... já começávamos a tornar mais *nosso* este *Parangolé* não seguindo o tamanho indicado na proposição de Oiticica...

³⁹ Parafrazeando Deleuze – é pelo *meio* que as “coisas” *acontecem*, na *superfície*.

⁴⁰ Hélio Oiticica comenta sobre o samba e a dança (e a Mangueira): “É portanto, para mim, uma experiência da maior vitalidade, indispensável, principalmente como demolidora de preconceitos, estereotipações etc”. (OITICICA, 1986, p. 72).

Os alunos estavam ansiosos em ver os tecidos. Sentados nas cadeiras, quase pulando ao chão. Crianças... Hoje seremos apresentados aos tecidos! Sim eles estão aqui nesta *sacolona*. A sacola escondia a surpresa tão espreitada. Aleatoriamente encontraram-se corpos-tecidos e corpos-crianças. Os alunos e alunas estavam sentados sobre almofadas marrons, em uma roda no chão da sala, com os tecidos e a proposta era que esperassem, sem tocar no tecido, olhassem, olhassem apenas. Mãos coçando, tato contido. Começaram a comentar sobre os tecidos, sobre as cores dos tecidos. Mas logo os tecidos inertes tomaram corpo na manipulação: *crianças tecidas tecidos crianças*. Naquela tarde exploramos os tecidos em quase tudo que eles ofereciam a nós: cor, textura, lembranças, peso, tamanho, relações, fricções, flutuações, nomes... “Nossa, ele é lisinho!” “O meu também!” “São lindos!” “Minha mãe tem um vestido deste pano!” “Muda de cor!” “É brilhante!” “Que pano é esse?” O tecido virou esqueite, papagaio, balão, toalha, cabana, capa, capuz, luva, esqueite de novo, saia, vestido, máscara, chicote, enchimento, buquê, nó, bololô, pipa, papagaio... Fui para casa com uma frase do Pablo guardada: “Com este pano a gente pode misturar com a natureza: o do Carlos (verde) com a grama; o meu (amarelo) com o sol; o do Thales (violeta) com a violeta aquela flor” e ria o menino... Quanta coisa aquele *encontro* nos contou, aquela techedura mal sabia o que podia, nós, tecidos, mal sabíamos-nos...

Então pessoal, hoje vamos continuar experimentando *com* os tecidos, mas hoje temos aqui um CD com vários tipos de músicas. Alguns sentados nas almofadas, outros de pé quase dançando... O CD era de uma amiga e tinha escrito nele com as letras dela “coletânea sem nexos”. Tinha “de um tudo”: samba, rock, jazz, acústico e elétrico, pesado, levinho, orquestra, banda, solo... Mesas e cadeiras afastadas para o fundo da sala de artes abriram espaço para um convite de quatro lados. As crianças entraram escabreadas na sala. Um quadrado riscado no chão com linhas de fita crepe demarcava uma arena de ações: mexam-se⁴¹, mas não vale sair do quadrado! Estava disparada a proposição brincante. Aos poucos eu e a bolsista fomos lançando os tecidos para dentro da pista de dança ao instante em que nós também entramos na roda quadrada. Fomos todos visitados nos corpos via sons e silêncios por dançarinas indianas, *batmans*,

⁴¹ “A obra requer aí a participação corporal direta; além de revestir o corpo, pede que este se movimente, que *dance*, em última análise. O próprio “ato de vestir” a obra já implica uma transmutação expressivo-corporal do espectador, característica primordial da dança, sua primeira condição”. (OITICICA, 1986, p.70).

cavalos de terreiro, *robins*, bandidos de cara tampada, chapeuzinhos vermelhos, lobos maus, explosões musculares, suavidade, cansaços, trombadas... Ufa! Bebemos água. Uma breve conversa sobre ritmos e estímulos sonoros no corpo pôs fim àquela *aula-movimento*, relaxando os músculos tão provocados a pensar.

A urgência de pesquisarmos o assunto roupa se fez devido ao interesse em transformar aqueles pedaços de pano em vestimentas. O “Parangolé Pamplona” não é uma vestimenta! Ou é? Não, não é. Mas é para ser vestido⁴². Tudo bem, mas isto não é exatamente um “Parangolé Pamplona”, é um tecido vivo, é uma *ambiência-invenção* – acho que Hélio diria: é isto um *Parangolé Pamplona*! Enfim. Trouxemos de nossas casas várias imagens de roupas. Entre recortes de revistas, revistas, e livros de moda, expandimos um pouco mais a pergunta que os tecidos nos faziam “o que eu posso?” Entre drapeados, pregas, fechos, texturas, caimentos, cores, florais, babados, listras, golas, mangas, vincos, punhos, xadrezes, rebites, botões, bolsos, formas, formas e mais formas *o que pode um tecido* foi tecendo-se obscuramente em meio a fios de subjetividade-fluxos de aprendizagem. A riqueza da multiplicidade cultural das imagens foi estupenda, não houve restrição nem temporal nem espacial para as referências das vestimentas. Corpos inquietos com a expansão de repertório trazida naquela aula, projetada nos tecidos e registrada nos cadernos.

⁴² “O ‘vestir’, sentido maior e total da mesma, contrapõe-se ao ‘assistir’, sentido secundário, fechando assim o ciclo ‘vestir-assistir’. O *vestir* já em si se constitui numa totalidade vivencial da obra, pois ao desdobrá-la tendo como núcleo central o seu próprio corpo, o espectador como que já vivencia a transmutação espacial que aí se dá: percebe ele, na sua condição de núcleo estrutural da obra, o desdobramento vivencial desse espaço intercorporal”. (OITICICA, 1986, p.71).



De posse dos tecidos, barbante, pregadores de roupas e um grampeador poderoso fomos até a “Galeria de Arte” do colégio, um corredor com paredes revestidas com carpete cinza. A proposta era construir abrigos com estes tecidos: cabanas, barracas, quartos, casinhas... Os nomes dados foram tantos quanto às possibilidades arquitetônicas encontradas. A primeira ação de habitação realizada pela turma foi estabelecer alas divididas por gênero – repulsas e afastamento. Dois grandes grupos. Dois grandes abrigos que foram diluídos pela curiosidade, pela invenção. Ao final tínhamos um grande *Barracão*⁴³ instável, em aberto, precário, inacabado, um barracão de escola de samba... Quase atrapalhamos a aula da sala que divide a parede com a galeria, mas não dava para querer impedir o que estava acontecendo ali, era potente, era brincante, era concentrado, era aprendizagem, eram corpos em intensidade de contaminação. Esta ação aproximou-se da inserção de Hélio na favela da Mangueira, a influência fundamental da arquitetura das favelas⁴⁴ na sua obra e o caráter de inacabamento constante destas construções fortuitas.



⁴³ Lembrei-me da proposição de Hélio Oiticica intitulada “Barracão”...

⁴⁴ Na arquitetura da “favela”, p.ex., está implícito um caráter do *Parangolé*, tal a organicidade estrutural entre elementos que o constituem e a circulação interna e o desmembramento externo dessas construções, não há passagens bruscas do “quarto” para a “sala” ou “cozinha”, mas o essencial que define cada parte que se liga à outra em continuidade. (OITICICA, 1986, p.68).





“Alfinetes? Você vai por alfinetes nas mãos destas crianças?” Não, já pus faz tempo, antes de experimentarmos os tecidos no corpo nós havíamos construído algumas formas geométricas com os tecidos. É, mostrei a eles os “Metaesquema” do Hélio. Pedi que dobrassem os tecidos em busca daquelas figuras geométricas e que escolhessem uma das dobraduras para alfinetar, tornando mais estática a forma construída – pretexto para um monte de coisas, inclusive para colocá-los em contato com os alfinetes. Eles dão conta sem problemas, isto é, se o risco não for um problema... Ninguém se furou ou furou o colega naquele dia dos “Metaesquema”. É... eles alfinetam com cuidado, sabem do risco e aproveitei para brincar “ninguém carrega um copo de vidro do mesmo jeito que carrega um copo de plástico”. E ninguém chega ao mundo com um corpo-vidro do mesmo jeito que com um corpo-plástico. Nesta aula a Maria disse-me assim “Nossa professor essa foi a melhor aula da minha vida” – um fluxo corte-costura passou por ali aliado à autonomia do aluno, tão falada neste colégio. Autonomia encarnada no manuseio do alfinete, na confiança creditada, no fazer bem entre tecidos, dobras e alfinetes.



“Hoje vamos alfinetar os nossos parangolés?” O barulho do potinho cheio de alfinetes anunciou e fez perguntar. Sim, mas antes eu vou ler o que o Hélio Oiticica escreveu, vou ler esta proposição artística (leitor, por favor, retome o texto MADE-ON-THE-BODY CAPE 1968 - PARANGOLÉ PAMPLONA - CAPA FEITA NO CORPO). O repertório de possibilidades do tecido havia sido bastante explorado, era tempo de incorporar os tecidos (não que não tenha havido incorporação até então). Cada aluno a seu tempo “cristalizou” então a sua capa feita no corpo, todos nós juntos e sozinhos. Capa esta que não é somente a que alfinetamos naquele dia, mas a que construímos ao longo do processo e isto estava tão encarnado nos alunos, que cada vez que eles colocavam os seus *Parangolés Pamplona* era um recomeço – *vesti-lo era reinventá-lo; reinventá-lo: reinventar-se.*

Na realidade essa inserção de obras é pra fazer inteligível o que eu sou. Eu passo a me conhecer a partir do que eu faço, porque na realidade eu não sei o que eu sou, porque sem a invenção eu não posso saber, se eu já soubesse o que seriam estas coisas, elas já não seriam mais invenção; elas, a existência delas é que torna possível a concreção da invenção. (Transcrição de uma fala de HO, In: CARVALHO; CARDOSO, sem data).

Lançados fomos em um processo de invenção, um dispositivo-invenção aula de artes: aulaparangolé, aulaproposição. Quem e como somos? O que e como são aquelas coisas? O que e como foram e são aquelas aulas?

Depois de alfinetadas (e isso levou mais do que uma aula), as capas foram costuradas pelas bolsistas. Depois de costuradas chegou o momento de pela primeira vez vesti-las com esta forma fixada pelo arranjo *linha-agulha-buraco-tecido*. Retomamos as músicas utilizadas anteriormente e nesta fusão *ritmo-movimento-capasom-silêncio* experimentamos o *Parangolé Pamplona* de Hélio Oiticica:

O Parangolé não era assim como uma coisa para ser posta no corpo e ser exibida. A experiência da pessoa que veste, da pessoa que está fora vendo a outra vestir, e, ou das que vestem simultaneamente a coisa, são experiências simultâneas, são multi-experiências; não se trata assim do corpo como suporte da obra, mas pelo contrário, é total incorporação. É incorporação, incorporação do corpo na obra e da obra no corpo. Eu chamo: in “traço de união” corporação: in-corporação. (Transcrição de uma fala de HO, In: CARVALHO; CARDOSO, sem data).

A nossa *in-corporação* em processo foi ao encontro do gênero artístico autorretrato, com a intenção de alargar este gênero, extrapolando noções de autorretrato enquanto “retrato feito por um indivíduo de si mesmo (sob forma de desenho, pintura, gravura ou descrição escrita ou oral)”. (HOUAISS, 2007), expandindo a relação

“identidade autorretrato/minha imagem”, para “diferença autorretrato/imagem de si”. Ampliar esta “imagem de si”: não apenas a imagem que vejo refletida no espelho, mas também e especialmente aquilo que compõe minha subjetividade: visualidade aquém do visual, território existencial. Somar ao *Parangolé Pamplona* os objetos que fazem parte da minha vida, aquilo que escolho para estar comigo, iniciando uma explicitação da “minha” *teia relacional*. Os alunos levaram objetos que se compunham afetivamente com eles, mas que pudessem ser colados em suas capas, numa *biovisualidade*. Além destes objetos afetivos eles levaram também “coisas interessantes que pudessem ser utilizadas sem ter que ser devolvidas”, como retalhos de tecido, botões, broches, miçangas, fitas, rendas, paetês... Foi curioso presenciar alunos com tamanho apego por um objeto, ao ponto de desistir de colá-lo e levando-o de volta para casa, devolvendo-o para a caixa de brinquedos, para a estante, para o baú que não era aberto fazia tempo, para o carinho, para o quartinho-de-guardar-tralhas... E a capa virou “suporte” para estes objetos que não regressaram às casas, somados a um autorretrato que eles realizaram em aquarela sobre papel e ao seu nome escrito em cartolina: autorretratos de autorretratos: *capa-eu-mundo = parangolé pamplona = nossa capa*. Ainda, uma obra de um outro artista foi estímulo para esta inserção de outros objetos nas capas: o *Manto de apresentação* de Arthur Bispo do Rosário. E então, mesmo que sutilmente, Bispo agencia-se⁴⁵ a este processo, contribuindo para tornar os *Parangolés* mais nossos, mais de cada um, mesmo sendo dele e de Oiticica também.

No fim de cada ano letivo as turmas do 1º ano sempre realizam uma apresentação para os familiares, na qual os alunos e alunas apresentam um pouquinho do que foi vivido por eles durante todos aqueles meses na escola⁴⁶. As apresentações acontecem em uma grande sala com palco, cortinas, cadeiras e holofotes. Naquela noite houve mais um desdobramento *daqueles parangolés*, os alunos se apresentaram, cada um habitando e sendo habitado pelo seu numa coreografia aberta. Estes parangolés foram produzidos no decorrer de todo o segundo semestre. Foi um assunto presente no cotidiano das famílias, desde o pedido de dinheiro, as reuniões de pais, a espera, as

⁴⁵ Agenciamento: um mais outro que não é *o um* nem *o outro*, mas *outro*; *outramento*; *outração*. Sendo que este um e outro podem ser muito mais do que dois, não é quantitativo, é intensivo.

⁴⁶ Agradeço à professora Cariza Ribeiro Mazzei, que gentilmente me enviou as fotos da festa de encerramento do 1º ano turma “C”.

tarefas para casa envolvendo-o, a ansiedade em “terminá-lo”, as conversas sobre ele, *o corpo com ele...* Entre cochichos e comentários durante e depois das apresentações acho que posso dizer que houve ali, naquele espaço-tempo apresentação (e principalmente durante todo o processo), *multi-experiências*, como nos coloca (a princípio, paradoxalmente com relação à Lorrosa) Oiticica. Ao final cada um levou a sua capa feita no corpo para a casa. Naquela noite houve mais um desdobramento daqueles parangolés... E quem contará quantos mais depois?







Parangolé Pamplona

*O parangolé pamplona você mesmo faz
 O parangolé pamplona a gente mesmo faz
 Com um retângulo de pano de uma cor só
 E é só dançar
 E é só deixar a cor tomar conta do ar
 Verde
 Rosa
 Branco no branco no peito nu
 Branco no branco no peito nu*

*O parangolé pamplona
 Faça você mesmo
 E quando o couro come
 É só pegar carona
 Laranja
 Vermelho*

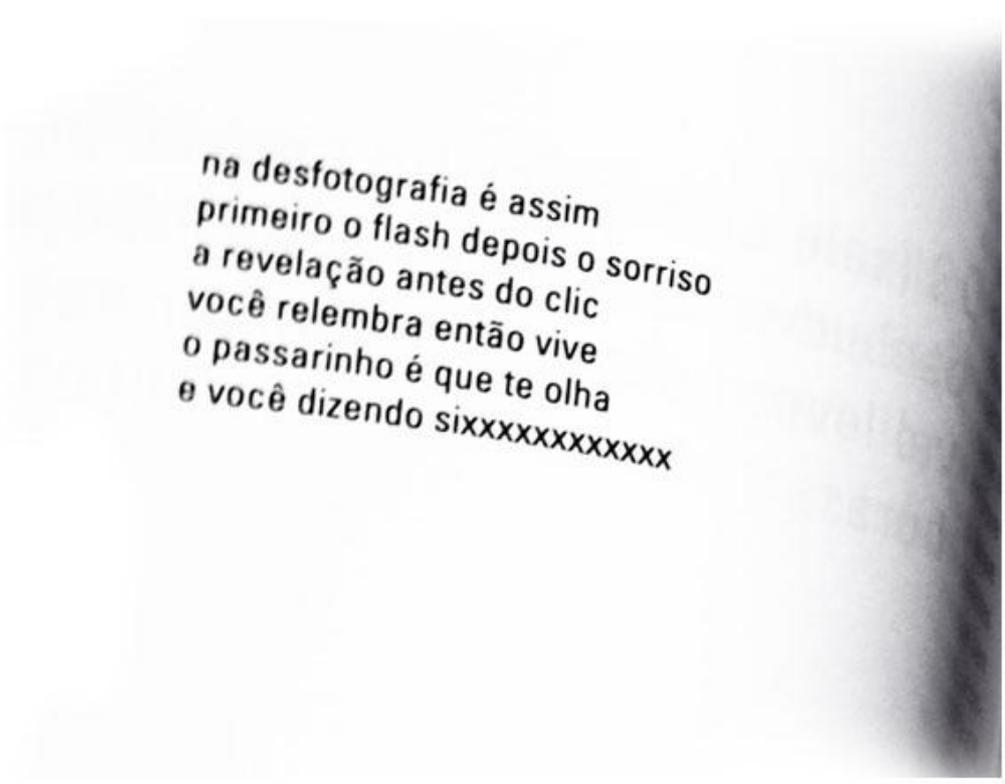
*Para o espaço estandarte
 “para o êxtase asa-delta”
 Para o delírio porta aberta*

*Pleno ar
 Puro Hélio
 Mas
 O parangolé pamplona você mesmo faz.⁴⁷*

Adriana Calcanhoto

⁴⁷ Durante o processo, mais próximo ao final do ano, esta música apareceu em nós (sendo que já fazia antes, parte de mim e foi ela quem “apresentou-me” ao “Parangolé Pamplona”, proposição de Hélio que eu desconhecia), o vídeo de Ivan Cardoso “HO” também se fez presente fortemente. *Forçam-me* a pensar, sempre.





na desfotografia é assim
primeiro o flash depois o sorriso
a revelação antes do clic
você relembra então vive
o passarinho é que te olha
e você dizendo sixxxxxxxxxxxxxx

Michel Melamed

[...] tudo é prelúdio ao novo quando não há um ponto inicial.
Paula Braga

30.

ProposiçãoEscadão: travessia através da travessa

Aqui. Sentado. Re-visito fotografias⁴⁸. Fotografias de ações, fotografias-fotografias, fotografias do ambular, quase-documentais, documentais, além-documento, não-documento, desfotografias, arte-fotografias. *Ação-experimentação no Escadão.*

⁴⁸ TODAS as fotografias que aparecem neste fragmento foram realizadas por alunos e alunas das turmas nas quais eu era o professor: 2º ano do Ensino Médio, turmas “A” e “C” do ano de 2009. Optei por não identificar as fotografias com o nome e/ou turma do aluno que a realizou (incorporando aqui o movimento daquele processo) pelo fato delas terem sido arquivadas em conjunto, impressas e disponibilizadas coletivamente para ambas as turmas independentemente de quem as havia executado. Também me aproprio destas imagens produzidas pelos alunos, enquanto proposições e faço delas aqui derivações outras delas mesmas: amplo, reduzo, estico, situo-as: *imagem-texto-imagem...*

Revisitar estas imagens revela-se muito mais do que “tornar a visitar”, “visitar de novo” ou “tornar a vir ver”: ViVer o *n’ovo* d/nelas.

Sair da sala de aula. Descer até a rua: ir até a vida, ao *viver* tão fora da escola. Saíamos, pois! ParticipantePropositor: participante participador: *propor propor...* “Da participação inicial, simples, estrutural, a sensorial, ou a lúdica (da maior importância), tende-se a chegar a própria vida – a participação interior na própria vida diária” (OITICICA, Hélio. “A Busca do Suprasensorial”, 10/10/1969. PHO 0192/67 8-9 apud BRAGA, 2007, p.54).





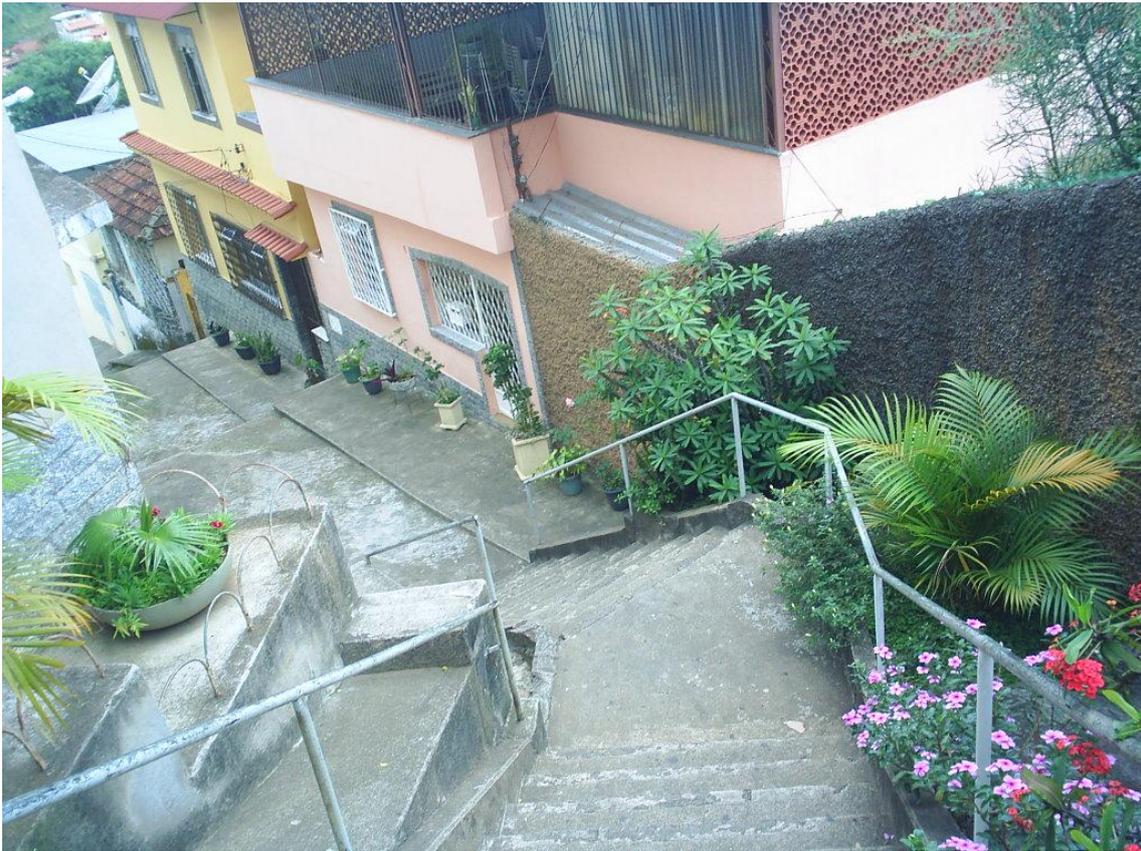
Travessa Hilário Horta Júnior? Não, não sei onde fica não. Ah! O escadão? Por que não disse antes meu filho? Fica ali, bem em frente ao colégio. É... Depois da saída dos alunos dá o maior tumulto lá, enche de gente, sentada, em pé, encostada, namorando, é tem briga também, tóxico também, safadeza também, é, mas nem tanto assim, é mais falação, risadagem, brincadeira, paquera... É... uns matam aula ali sim... ficam por ali quando chegam atrasados ou saem mais cedo. É espaço de passagem, escoamento de gente que nem enxurrada... Isso! Ele se liga lá embaixo em frente ao ponto de ônibus, passa o Santa Catarina e o Jardim Glória. Sim, qualquer um vai pro centro

sim! Adeus meu filho! E cuidado com os degraus do escadão!

Se tu rolar não para mais... É... Mais outro que desce-some. Tô me lembrando aqui, teve até uma vez que o sujeito rolou lá, rolou, rolou, rolou, não era cimentada ainda não, tinha uns degrausão de terra mesmo, feito na enxada, só sei que o fulano rolou tanto, eu era recém morador daqui, mas rolou tanto e tão rápido, que ninguém nunca mais o viu por essas bandas. Sabe, dizem, que no fim do escadão, no fundo dele, por debaixo do último degrau tinha um buraco que ligava lá pras profundezas telúricas... Mas isso aí é o que dizem e quem disse já “não vive mais por aqui” e além do mais já faz muito (ou pouco) tempo.

Hilário Jr:
O Duende da horta do escadão.





Restavam menos de dois meses de aula, aproximadamente 6 ou 7 aulas pelo calendário daquele ano. Havíamos terminado um processo exaustivo com autorretratos⁴⁹. Pouco tempo-cronológico-letivo restando. PISM 2 a morder os calcanhares. PISM!

Ah, professor! Eu durmo na aula de Artes mesmo, não cai no PISM!⁵⁰

PISM!

PISM!!

PISM!!!

⁴⁹ Selecione um retrato seu em fotografia; traga-o impresso em uma transparência (folha de acetato); projete-o com o retroprojetor no papel de gramatura alta; desenhe com lápis de grafite HB; sombreie com grafite 2B, 4B, 6B; entre com a cor-tinta-guache-branco-luz-total; veladuras de amarelo, magenta, ciano, sombra natural, nesta ordem; por fim entre com branco-luz-pontual; agora, depois de toda esta sequência programada (bem menos rígida do que aparenta este escrito, porém não menos rigorosa), façam a interferência que quiserem nos autorretratos, uma ação poética (pictórica ou não), o importante é que esta ação seja também *autorretratação*.

⁵⁰ Fala de uma aluna da turma do 2º ano E.M. do ano de 2010.

Precisávamos tomar uma fresca e com ela o ar deveria ser também de “conclusão” do *ano-processo*, um “desfecho” para nosso caminhar naquele ano, mais que isso tudo: um fim de festa: fechamento-que-promete no sentido afirmativo de “prometer”. *Remoía-me-os* em busca do que *proposicionar*. Ansiava por algo mais aberto do que tudo que havíamos experimentado até então: uma proposição erigida por aquilo que HO denomina “singultaneidades” = singularidades simultâneas⁵¹. (L)ia e re-(l)ia as/às folhas soltas dentro da minha “pasta de professor”, com exercícios, programa da disciplina e também na qual jogava algumas impressões sobre as aulas, sobre os alunos, dados, corpos: *material de aula*⁵². Lá dentro da pasta, desmanchando de esperar, clamando incorporação, jazia uma ideia antiga, escrita a lápis de cor vermelha em um pedaço de papel pardo amarrado: “O PASSEIO COMO PROPOSTA, O ESCADÃO COMO APOSTA” – germe do processo que chamo/relato agora de *ProposiçãoEscadão*. Era simples direto aberto habitável: ir ao escadão e uso-fruir dele, habitá-lo inventivamente, inventá-lo habitavelmente; sair para um lugar determinado à *espreita* do indeterminado, travessa e travessia, abertura de mundos, labirinto ambiental: enlabyrinthar⁵³.

Pessoal a proposição é a seguinte: irmos até o escadão com intenções artísticas. “Tá professor, mas e daí?” “Tá muito amplo isso!” “Mais logo o escadão?”... É uma ideia que surgiu por aí, no convívio aqui com vocês, venho cozinhando-a e sinto que tomou corpo Aqui, com os segundos anos: 1- Sempre vejo vocês no escadão, conversando, esperando, dormindo... Enfim, é um lugar que lhes diz respeito, ou não é? 2- É característico deste bairro, já notaram como ele é recortado por travessas? Faz parte do urbanismo daqui, da arquitetura, da organização espacial daqui. Isso não movimenta vocês? Investigar isso não os instiga? *Fomos provocados com certeza: mobilizados pelos* signos, pessoais e impessoais, *do escadão*.

⁵¹ “Singultâneo”, “yessing simultâneo”, é a afirmação simultânea, e a afirmação é a singularidade de qualquer época. Mesmo vinda do passado, a singularidade continua presente (news that stays news), exatamente como um ponto de luz no céu, estrela que talvez não exista mais no momento em que sua luz nos atinge. (BRAGA, 2007, p.31).

⁵² Como a “Caixa-verde” de Duchamp, na qual este artista depositava anotações, registros acumulados durante anos sobre sua produção intitulada “A noiva despida pelos seus celibatários, mesmo [O Grande Vidro]”, 1915-23.

⁵³ “Transformar em ou meter-se em labirinto; desordenar(-se), enredar(-se); labirintar”. (HOUAISS, 2007)

Neste prelúdio-estímulo, a proposição fora declanchada. Conversamos e organizamos um roteiro-projeto. Começamos pelos sentidos da palavra escadão, ou mais, **daquele** escadão, do nosso escadão (a palavra naquela imanência). Ao abrir o escadão-palavra e o escadão-escadão, percebemos que não havia ali esta separação entre a palavra e a coisa⁵⁴, potencializamos, vislumbramos a proposição (que já havia se iniciado muito antes mesmo de começarmos a problematizá-la, era como se já estivesse virtualmente conosco, desde o sempre daquele ano, desde o sempre de nós naquele colégio). Da nossa conversa-desmanche daquela palavra-espaco, resultou isso: ESCADÃO = CONEXÃO; COMUNICAÇÃO; FLUXO; MORADIA; VAGABUNDAGEM; DROGAS⁵⁵; NARCÓTICOS; SEXO; CORTAR CAMINHO; COMUNIDADE; VIZINHANÇA; GEOGRAFIA; MORADIA; SEM PLANEJAMENTO; ATALHO; CAMINHO. Depois listamos o que poderia ser realizado lá e dividimos de acordo com os interesses as “funções” dos *participantes* – a nossa intenção foi garantir que todas as ações propostas fossem realizadas. As ações foram escolhidas sem restrições o único critério foi pertinência e viabilidade. Escolhemos por: fotografar, *frottage*⁵⁶, captação áudio e/ou visual, coletar objetos, entrevistar os moradores e os passantes. Deixamos em aberto para que outras ações pudessem ser realizadas livremente (desde que realizadas as escolhidas inicialmente). Por fim fizemos o levantamento dos materiais dos quais necessitaríamos para efetivar as ações: giz de cera, papel pardo, cartolina, papel de seda, papel sulfite, câmeras para áudio e/ou vídeo, fita crepe, lápis, canetas e pranchetas⁵⁷.

⁵⁴ Proposição e Dispositivo sempre se confundem, proposição é dispositivo disruptivo.

⁵⁵ HO diz uma coisa interessante, que vale registrar aqui: “A estabilidade supra-sensorial seria a dos estados alucinógenos (por uso de drogas alucinógenas ou não, já que as vivências supra-sensoriais, de várias ordens, conduzem também a um estado semelhante; a droga seria o estado clássico exemplificado do supra-sensorial) e, completando a polaridade, o estado complementar, ou seja, não alucinógeno.” “APARECIMENTO DO SUPRA-SENSORIAL NA ARTE BRASILEIRA”, texto datado de dezembro de 1967, In: OITICICA, 1986, p.104.

⁵⁶ Do francês “*frotter*”, em português “friccionar”. Método desenvolvido pelo artista alemão dada-surrealista Max Ernst (1891 – 1976) que consiste na captação de texturas por fricção sobre uma superfície. “Em 1925, inicia o uso do *frottage* (com a variação do *grattage*), que equivale, para ele, à ‘escrita automática’, como nos desenhos da *Histoire naturelle*, para despertar, por agressão ‘alógica’, fantasias inconscientes”. (ARGAN, 1992, p.662).

⁵⁷ Esta proposição foi realizada com duas turmas do Ensino Médio 2A e 2C. As turmas são de 30 alunos em média, porém, um projeto piloto no ensino de artes deste colégio, dividiu cada uma daquelas turmas em duas turmas de 15 alunos. Esta proposição também foi executada com os alunos do 2A e 2C da professora Paula (que ao comprarem a ideia tornaram-se propositores também) sendo que as turmas das quais ela era professora foram para outras travessas do bairro também próximas à escola.

Pegamos o material e partimos para o escadão. Enrolados. Rolos de papel. Cheiro de cera, barulho de giz de cera, cheiro do café que a Romilda sempre passa pela manhã. Por volta de 07h25min alcançamos a descida. Lá embaixo um silêncio habitava. Dia nublado, quase frio (ótimo para fotografar e ambular). Janelas fechadas, cortinas fechadas. Não queríamos incomodar (na verdade nem todos). Ficamos ali naquele vazio inabitado tão habitado por cada detalhe silencioso. Apesar do roteiro de ações: imóveis – mas nunca inertes, fervíamos por começar. Um começo tímido, sonolento ainda. Uma folha ou outra desenrolada, um giz a rolar e roçar, uma cor a plasmar-texturar, hipnóticas texturas reveladas pelo atrito: *frottage*: nada a representar – tudo a captar. Uma pergunta pairou as nossas captações de texturas: “*Frottage*: decalque do real?”

?





O escadão estava muito limpo: moradores zelosos. Sendo assim não foi possível a ação “coletar objetos”, alguém até brincou “só se a gente levar um desses vasos de planta...”. De fato, não havia nenhum objeto no chão que pudesse ser “coletado”. Mas o mesmo não podia ser dito sobre as texturas...



Captamos texturas e fomos capturados por elas... Texturas não só táteis-táteis, mas visuais-táteis também: *frottage* fotográfico.

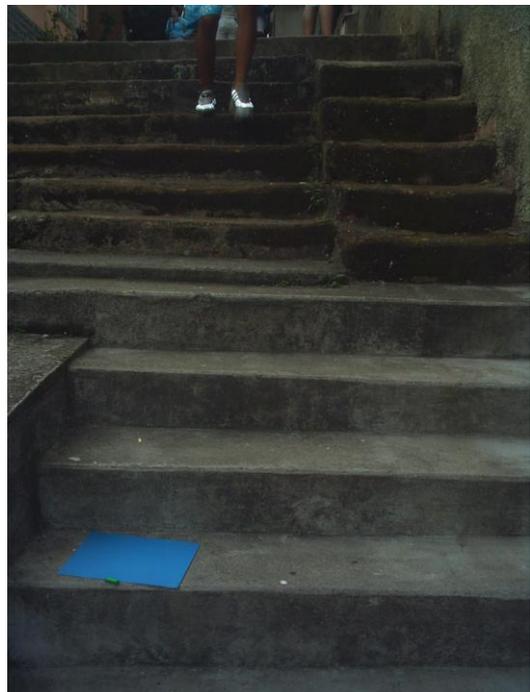
Fotografias do lugar. Fotografias das texturas. Fotografias dos detalhes, detalhes tão dali-tão e de qualquer lugar... Deslocamento e rompimento de clichês no *trabalho-com-imagens*.



Dentre todos, uma adolescente-criança, não largou sua câmera-brinquedo para nada, seu olho corria o escadão, o corpo olhava cada ponto, de ponto a ponto, um *campo visual* tão conhecido como passagem, mas não enquanto visualidade fotográfica: um compõe com o outro nesse origami existencial. *A-menina-procura-aquilo-a-acha*. O pequeno, o inusitado, o arriscado, o corriqueiro... *Proposiçõescorpovisuais* do ambiente escadão. Ela não procura mais ali os clichês tão desenhados durante a vida toda e que às vezes ainda persistiam enquanto clichês naquele ano: as florzinhas, os coraçõeszinhos... Não era isso que lhe interessava **ALI**. Ela não fotografou o que achou “bonitinho”... Segue abaixo algumas das fotografias realizadas por ela⁵⁸:



⁵⁸ Aqui neste fragmento tem mais algumas fotografias realizadas por esta propositora. Coletivizadas *ao longo do texto-ao longo das aulas*, sem deixarem de “ser” dela. Tão anônima e coletiva quanto a *nossa travessia através da travessa*.





Descer ao escadão tornou-se um nós-escadão. Abertura aos fluxos. Tempo intensivo. Aceitamos o convite e convidamos para: *perdermos tempo, perdemo-nos no tempo*. As ações que traçamos transbordaram o traçado, além pontos, linhas, planos: *borrões*. Onde isso vai parar? Isso vai parar? Onde isso não vai parar? “[...] o seu tempo é o das ações desregradas, ora previsíveis ora improvisadas, da invenção e da surpresa.” (FAVARETTO, 1992, p.107)⁵⁹. Fenda temporal intensiva: tempo do retorno: estado de invenção⁶⁰.

As rápidas entrevistas realizadas com quem ali passava, apenas confirmaram uma das utilidades das travessas do bairro: redução do gasto de tempo cronológico. “Agora não, depois... estou com pressa!”; “É muito bom pra gente, né? Não precisamos dar aquela volta toda!” As falas giraram em torno do aspecto pragmático do escadão. Mas uma delas escapou a tudo isso, de passante à participante: *Além-participação: Proposição “o gato é um animal sagrado”*: uma excitação faz alguns correrem, câmeras a filmar, risos, “olha quem está subindo!” O fato de verem uma pessoa conhecida subindo que, além disso, é também professor deles, os deixou eufóricos. Um celular-câmera-escondida foi ativado. Pediram ao professor que relatasse um pouco da sua relação com o escadão, vou resumir o *causo*:

Estava eu, a subir o escadão, provas e mais provas de alunos, corrigidas já, me pesava o corpo. Vou subindo devagar, afinal carrego. Quando subitamente surge um cão, um terrível pitbull, sem coleira, com seus dentes afiados e rosnar infernal! Não me preocupei comigo, mas sim com as provas, com meus alunos e com a minha reputação para com eles. Entre eu e o cão, um vazio. Não poderia correr, não havia por onde ir: descer? Subir? O quê fazer? O medo tomou conta de mim. Quando eis que, tão inesperadamente quando a aparição do pitbull, uma velha senhora, abre o portão de sua casa e surgem miados acompanhados por gatos, vários deles, uns oitos. Eles correram na direção contrária ao cão, que preferiu segui-los e deixou-me em paz com as minhas provas. É por isso que gosto do Egito, por lá o gato é um animal sagrado.

⁵⁹ Neste ponto do seu texto, o autor está referindo-se aos Parangolés, porém considero esta colocação pertinente à toda “obra” de Hélio Oiticica.

⁶⁰ Conferir: BRAGA, 2007, p. 36.

Na semana seguinte, de volta à sala de aula, espalhamos todo o material produzido no escadão: fotografias impressas em preto e branco no formato A4, frotagens, vídeos, entrevistas, depoimentos, risadas: a *ida* ao escadão estava mais que viva: à *flor da pele*. Segue o relato de dois desdobramentos-proposições individuais:

Sobre uma entrevista:

Um aluno e uma aluna decidiram ir à tarde ao escadão (aquilo movimentou mesmo eles), pois não haviam entrevistado nenhum morador, afinal era cedo demais para bater à porta. Passeando-pesquisando por lá, encontraram uma senhora, bem idosa, que foi muito hospitaleira com eles, “gente ela nos ofereceu pão, biscoitos, chá, café, leite...”. A senhora gostou da visita, gostou de falar sobre aquela travessa “Eu sou uma das primeiras moradoras daqui...”; “O colégio nem existia, era tudo pasto pra boi...”; “Os degraus eram de terra, quando chovia era um lameiro só...”. Entre bolachas e boa conversa, ela pega uma caixa cheia de fotos antigas, fotos de como era ali, fotos das pessoas que moravam ali, fotos do morro onde agora é o colégio... Os dois alunos fotografaram com o celular (com autorização) algumas fotografias da senhorinha, mas infelizmente estas imagens ficaram com uma péssima qualidade visual. Ficaram de retornar até a casa daquela senhora, mas “não deu tempo gente”... O ano acabou. O menino também não realizou a pesquisa que ele havia apontado: “Quem foi este tal de Hilário Horta Júnior?”; “Qual a relação deste ‘cara’ com o escadão?” “Vai ter que ficar pra depois” disse ele – apesar de ter iniciado a pesquisa e encontrado informações sobre um tal de Hilário Horta Júnior...

Sobre: “o que podemos fazer com este vídeo?”

“Este vídeo aí com o professor, o cachorro e os gatos, ficou legal, mais e daí? O que a gente faz com ele?” Sugestões daqui e acolá, alguém disse “a gente consegue *visualizar* o que ele narrrou”, de fato, a *contação de história* era imagética demais. Então, uma aluna comprou a sugestão de, a partir daquele vídeo-proposição, produzir uma história em quadrinhos. Ela debruçou-se nisso até o final do ano letivo: fez alguns rascunhos e começou a estruturar um storyboard⁶¹. Durante o processo ela não

⁶¹ Roteiro que contém desenhos em seqüência cronológica, mostrando as cenas e ações mais importantes na decupagem de um filme, programa ou anúncio de TV. (HOUAISS, 2007).

desvinculava a necessidade daquela história ser contada com imagens miméticas, queria tudo “bem real”, insistia. Esbarrou em “problemas” de execução desta imitação do real. O “problema do desenho-mímesis” fez com que ela desanimasse um pouco, mas, ventilamos uma possível foto-montagem, “passando com um caminhão sobre o problema do desenho” e da *mimesis*, problematizando o desenho e a imitação sem ter que se submeter a ela, isto a animou novamente...

*Retornemos, pois, aos desdobramentos coletivos*⁶².

Perdidos em meio a um mundo produzido *por-em-nós*, deslanchamos. Uma turma foi em direção ao bidimensional, a outra em direção ao escultórico. Ambas praticaram interferências sobre as fotografias impressas em preto e branco: inseriram cor pontualmente, coloriram totalmente, mantiveram como estava, tinta guache, lápis de cor, giz de cera, giz de quadro, caneta hidrográfica, pincel atômico, caneta esferográfica, rolo, pincel, grafite, recorte-colagem, desenhos, cor-*mimesis*, cor-sensação, cor-outra, rasgar, queimar, dobrar, amarrotar...

Outras provocações: a) Como iremos “apresentar” esse *processo* ao público? b) A “forma” desta apresentação tem que ser pertinente ao processo e portanto, não deve cristalizá-lo.

A **turma bidimensional** produziu um “mapa-cartografia-mural”. Sobrepuseram as imagens numa expansão horizontal, partindo das frotagens de maior dimensão em progressão até as fotografias e fragmentos de fotografias: desterritorializaram o escadão. Apresentaram assim uma multifacetada travessia pela travessa, não sequencial: deparar-se com aquele “mapeamento” não era como descer o escadão, mas uma descida às suas superfícies, um retrato-passagem-paisagem, com referência clara ao *cubismo analítico*, ou quiçá ao *cair no buraco debaixo do último degrau*.

A **turma tridimensional** apenas especulou. O projeto era simples: erguer uma estrutura de papelão que incorporasse a “forma-escadão”, degraus, vários deles, de maneira que pudesse ser apreciado por todos os ângulos: a cada visada um outro escadão – *semprenovo*. Esta estrutura serviria de suporte para colar as frotagens e as

⁶² Infelizmente, por desventuras, não tenho registros fotográficos de nenhum destes desdobramentos.

fotografias, talvez textos com fragmentos de falas dos entrevistados e até projeções dos vídeos...

A quantidade de “ações” que derivaram desta proposição foi grande: *propor* *propor*. Proposições dentro de proposições. Proposições coletivas. Vivências. Experiências. Experimentações. Muitas proposições apenas apontadas, não efetivamente realizadas, isto poderia ser um dado corrosivo, mas pelo contrário, encarna o “estado de invenção” declanchado. De simples e básicas “ações”, desdobramos desdobramentos imprevisíveis, proposição é triunfo do devir... “São dispositivos que desencadeiam experiências exemplares com o objetivo de ‘violar’ o ‘estar’ dos participantes ‘como indivíduos no mundo’, transformando-lhes os comportamentos em coletivos” (FAVARETTO, 1992, p.107). Apontamentos que não apontam: *rizomam*.

DESFOOTOGRAFIA

Parafernália para Helio Oiticica

1.

retículas

redes desredes

reticulares ares áreas

tramas retramas redes

áreas

reticulares

reticulária

colares de quadrículos

contas cubículos

áreas ares

tramas retramas

desarticulária

de áreas reais

o rosto implode

camaleocaleidoscópico

Haroldo de Campos



Em casa e fora dela... fotografia, 2011.

*Assim, a arte é importante na escola,
principalmente porque é importante fora dela.*
Miriam Celeste Martins, Gisa Picosque e Terezinha Telles

*A arte na sua melhor essência é um lembrete perpétuo da
possibilidade de transcender o comum. O conhecimento da
arte não deve ser menos do que isso.*
Ralph Smith

*Libertar as pessoas é o objetivo da arte, portanto a arte para
mim é a ciência da liberdade.*
Joseph Beyüs

31.

Arte na educação escolar: formação de público crítico *versus* formação de artistas

ou

***Aula*proposição: para além do artista e do público,**

um leão clamando pela criança num rugido poético

Em vários *escritos* sobre a arte na educação, aparece, como um senso comum, a afirmação de que a arte na escola se destina à *formação de público, formação do espectador crítico*; colocando como estanque a isto a *formação de artistas*, que não seria objetivo do ensino escolar de artes, ou ainda, que os exercícios de atelier, a *produção*, a “ação expressiva” desse ensino, estivesse presente ali “apenas” para contribuir na formação desse tal *público crítico*, entendedor dos seus códigos e dos códigos dominantes (posto como um dos objetivos finais do ensino de arte em escolas).

Não encontrei bibliografia na Arte/Educação que tratasse detidamente do tema “formação de público *versus* formação de artistas”. O que consegui coletar foram apenas falas esparsas que não se detiveram na radicalização desta questão, o que reforça a importância de discutirmos este assunto, que considero caro para a ampliação do entendimento de uma *ArtEducação contemporânea*. Abaixo segue uma amostra de alguns posicionamentos que encontrei sobre este assunto:

Desconstruir para construir, selecionar, reelaborar, partir do conhecimento e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte, e decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano.

Se arte é tão importante, como explicar o preconceito contra Arte/Educação no Brasil? O preconceito começa nas instituições artísticas, que deveriam ter a consciência de que educação é o instrumento mais eficaz para a formação de público. (BARBOSA, 2006, p.100, grifo meu).

Muitos de nós em Arte-Educação proclamamos piamente que não ensinamos para produzir artistas. No entanto, o que fazemos na sala de aula pode não ser produtivo para nenhum outro fim e, certamente, tampouco é adequado àquele. (LARNIER, 2008, p.53, grifo meu).

A meta geral para o ensino da arte é o desenvolvimento da disposição de apreciar obras de arte, onde a excelência da arte implica dois fatores: a extrema capacidade que têm os trabalhos de arte de intensificar e ampliar o âmbito do conhecimento e experiência humanos e as qualidades peculiares de trabalhos artísticos dos quais resulta tal capacidade. Ou, de forma mais resumida, a meta desse ensino é desenvolver nos jovens a disposição de apreciar a excelência nas artes em função da experiência maior que a arte é capaz de proporcionar. (SMITH, 2008, p.99, grifo meu).

A leitura das imagens fixas e móveis da publicidade e da Arte na escola nos ajuda a exercitar a consciência acerca daquilo que aprendemos por meio da imagem. Por outro lado, na escola, a leitura da obra de Arte prepara o grande público para a recepção da Arte e nesse sentido Arte-Educação é também mediação entre a Arte e o Público. (BARBOSA, 2008, p.19, grifo meu).

Nos anos 90 em diante, temos aqui no Brasil, sistematizada por Ana Mae Barbosa, uma concepção de construção de conhecimento em artes denominada “*Proposta Triangular do Ensino da Arte*”, nela postula-se que a construção do conhecimento em Arte acontece quando há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação. Considera-se como sendo objeto de conhecimento dessa concepção, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre a Arte e o Público, propondo-se que a composição do programa do Ensino de Arte seja elaborado a partir de três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com a Arte: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar. (RIZZI, 2008, p.66-67, grifo meu).

Espectador e artista. Com certeza o conceito de *proposição* na arte – que apareceu a mim com Hélio Oiticica e Lygia Clark – abala qualquer argumentação que sustente a dicotomia *público, espectador de fora/artista, produtor de dentro*; guinando isso para: *espectador-artista* em intensidade de extensão: *fruidor-participante*. Entendo isso independente da “obra” ser ou não uma proposição. Estando com Hélio e Lygia, “compreender a arte”, “o estado de invenção” que ela convoca, clama e exige a “alternância”, o revezamento da fruição com a produção. Fruir e produzir se enlaçam, ou melhor, **estão** enlaçados, de tal maneira que já não é mais possível empreendê-los como partes dicotômicas, os fios brotam com vigor viçoso e estouram ou unem estabelecendo alianças *rizomáticas*, entre os aspectos considerados como opostos por alguns: público/artista; fruição/processo; recepção/invenção; processo/produto... A compreensão *da* arte neste fluxo (declanchado aqui por HO) alterou meu “entendimento” do que é arte e por aliança alterou meu pensamento sobre o que é

artEducação, público, artista... Tornou-se insustentável manter a afirmação *o ensino de artes na escola não é para formar artistas, assim como o ensino de outras cadeiras escolares não é para formar especialistas nestas cadeiras...* Isso depende do ponto de vista⁶³. Como é ser artista? Como é ser público? Como é formar artista? Como é formar público? Como formar artistas e não formar público? Como formar público e não formar artistas? Como se travam estas relações no *entre*? As manifestações artísticas clamam um *participador: fruidorartista*.

Artista aqui, não compreende (apenas) aquele que tem pela arte sua fonte de renda, seu emprego. Até porque muitas vezes alguns denominados por *Artistas* acabam vendendo-se ao mercado das artes e o que produzem não passa de mais uma mercadoria em meio a tantas outras postas ao consumo. Ouvi por aí: “Prefiro não viver de arte e sim ter uma fonte de renda que não dependa da minha produção artística, pois assim, posso garantir que produzirei aquilo que tenho necessidade e não precisarei seguir os ditames mercadológicos”.

Ser artista aqui diz respeito a certo *modo de existir*, uma subjetividade que é política em *estado de invenção*, que opera com *outra racionalidade*, que difere da racionalidade técnico-científica. É um estar com o mundo e um mundo com estar, solidão solidária, é ter *nome próprio*, uma poética *impessoal*, uma *distância* obscura. Pode-se ganhar dinheiro com isso e até tornar disso sua profissão, mas não é ser profissional das artes que define o que é ser artista, não é apenas expondo em galerias renomadas e/ou vendendo suas obras que se torna artista. Ser artista é modo de subjetivação, é *artistar: artistar-se: arriscar-se*. O artista é *dobra*⁶⁴ *inventiva do Fora*, um dobrar perene, múltiplo e inesgotável, *dobra*, e, a *dobra* nunca é predeterminada. A arte é “um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer”. (PAREYSON, 2005, p. 32

⁶³ **Todo o ponto de vista é apenas a vista de um ponto.** A visada Cubista ajuda um pouco a compreender isso, ao transbordar a perspectiva geométrica com *multivisadas*, assim como se dá na vida: não olhamos por apenas um ângulo, tampouco o olhar é estático ou apenas contemplação de imobilidades.

⁶⁴ “A dobra, como noção deleuziana, compõe um mundo dinâmico, em devir. Uma usina de produção contínua. As dobras não se cristalizam, mas dobram e se des-dobram, num movimento, numa processualidade. Deleuze lança mão dessa noção tanto para exprimir territórios existenciais – subjetividades – quanto para exprimir o próprio processo de subjetivação.” (CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p.73). “Ora, esse processo de dessubjetivação vai ao encontro de um modo outro de compreender o processo de subjetivação, como uma dobra do fora: a subjetivação como dobra da força sobre si mesma. Assim, habitar a dobra, o limite do dentro e do fora, a linha, a superfície. Essa é a *experiência*: ela dessubjetiva, ela me arranca de mim, ela me impede de ser o mesmo.” (p.80).

apud MARTINS, 2010, p.48). E recorrendo à Virginia Kastrup que diz mais ou menos isso: *invenção é invenção de si e do mundo*.

Produção de arte, público de arte, crítica de arte, filosofia da arte, sociologia da arte, modalidades artísticas, estética, ética, cultura visual, história da arte etc., compõem uma trama intrincada que é um amálgama das experiências *em arte, com arte, da arte, sobre arte* e todas dependem e/ou derivam e/ou são a dimensão poética do existir em devir e/ou o devir poético da existência. Todas as dimensões da arte estão cada vez mais misturadas, há uma hibridização muito poderosa acontecendo, e, sempre houve, isso não é uma novidade da atualidade. O exercício é *compor-se com* o tempo enquanto devir e nos relacionarmos com o caos de uma maneira que não tenta domesticá-lo, mas que o experimenta enquanto *vida* – abrigo no caos.

Arte na escola pra quê? Quais são os objetivos do ensino de arte nas escolas? Ou mais amplamente, quais os objetivos da educação escolar? Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN Arte), o objetivo da educação escolar é formar para a cidadania, formar o cidadão (que palavras perigosas: formar e cidadania):

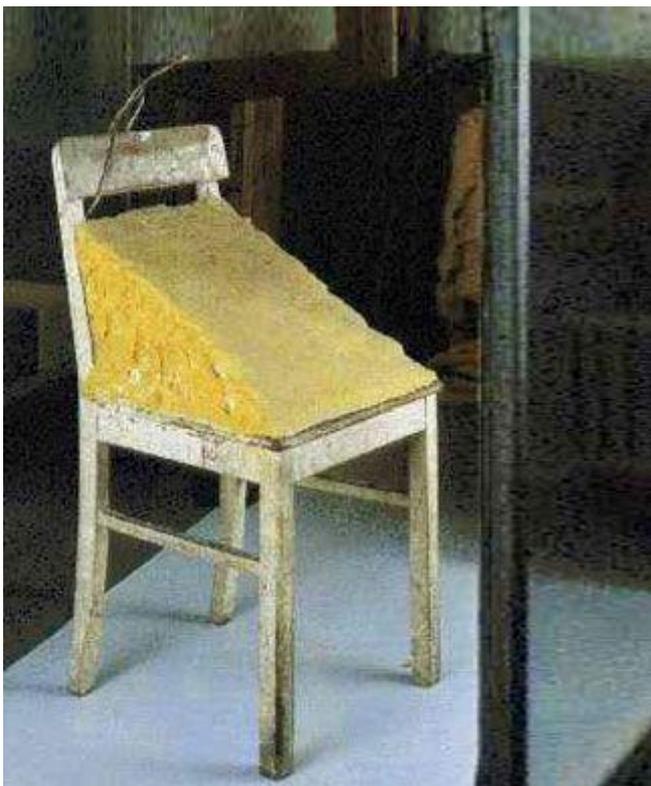
Conhecer arte no Ensino Médio significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão. Na escola de Ensino Médio, continuar a promover o desenvolvimento cultural e estético dos alunos com qualidade, no âmbito da Educação Básica, pode favorecer-lhes o interesse por novas possibilidades de aprendizado, de ações, de trabalho com a arte ao longo da vida. (BRASIL, 1999, p.169).

O que é ser cidadão? O que é exercer a cidadania? Como cidadania? Cidadania, para mim, é a abertura para a *Diferença*, não diferença com relação ao idêntico, mas diferença em si. Diferença esta encarnada na arte, no seu estranhamento, no não entender muitas vezes causado por ela, na sua *racionalidade outra*, na sua *polissemia*. Talvez a potência polissêmica, quando lograda, seja o maior poder da arte. Quanto mais possibilidade de “interpretação” contiver, quanto mais sentidos exalar e exigir, quanto maior a abertura para o *impossível*, quanto maior seja a potência de *compor-se* com ela, maior seu poder singular-múltiplo. Este *poder singular-múltiplo* serve aqui, para ressaltar a importância da multiplicidade na arte e na vida. A experiência *da-com-em-sobre arte* é a experiência do poético, é a abertura para a diferença, é a cidadania em última análise. A polissemia, que considero ser uma das características principais da arte, exercita constantemente a visada-abertura múltipla do que quer que seja, a reverberação da polissemia é *com* o exercício da cidadania.

Segue um momento vivido *com* alunos do 2º ano do Ensino Médio no ano de 2009. *A importância da relação entre a biografia e os materiais na poética de Joseph Beüys:*

Cheguei bem mais cedo do que de costume à escola. Como sempre preparei o ambiente antes que o alunado chegasse, mas hoje seria mais trabalhoso do que de costume: nove mesas e umas quarenta cadeiras para o fundo da sala. Dezesesseis cadeiras dispostas em círculo formando uma roda. Era inverno. Rearranjar o espaço fez circular o quente do sangue. Um livro sobre a poética do artista alemão Joseph Beüys. Várias cópias de um texto no qual tratava justamente da relação entre a biografia do artista e sua produção artística singular. Tive que extrair daquele artigo apenas o que interessava para aquela nossa conversa: de certa forma assassinei o texto de Elida Tessler e ganhei um texto outro que me servia naquele momento.

Num tom de bastante relaxamento eles chegam: Chegamos! Bom dia! Hoje teremos aqui um encontro do AA professor? Ou vai ser dança das cadeiras? Risos e cochichos. Aos poucos sentaram, acomodaram-se naquela incômoda roda. Hoje vamos conversar sobre um artista de que gosto muito e gostaria que vocês fossem apresentados. Quem é? Joseph Beüys! Que nome esquisito hein? Ele é alemão! Já morreu? Já, mas não faz tanto tempo não, morreu no ano em que eu nasci. Há, então faz tempo cara! Sou tão mais velho que vocês, *né?* Bem... Vamos lá. Alguém começa... O jogo é assim: a pessoa que está com o livro escolhe uma imagem e passa para a pessoa ao lado que passa para a outra e a outra... Até que todos tenham visto, depois outra pessoa escolhe outra imagem que irá rodar da mesma maneira, e o fim será quando todos tiverem escolhido uma imagem. E assim foi feito.



“Cadeira com gordura”, 1963.



Fotografia de “Como se explicam quadros a uma lebre morta”, 1965 (detalhe).



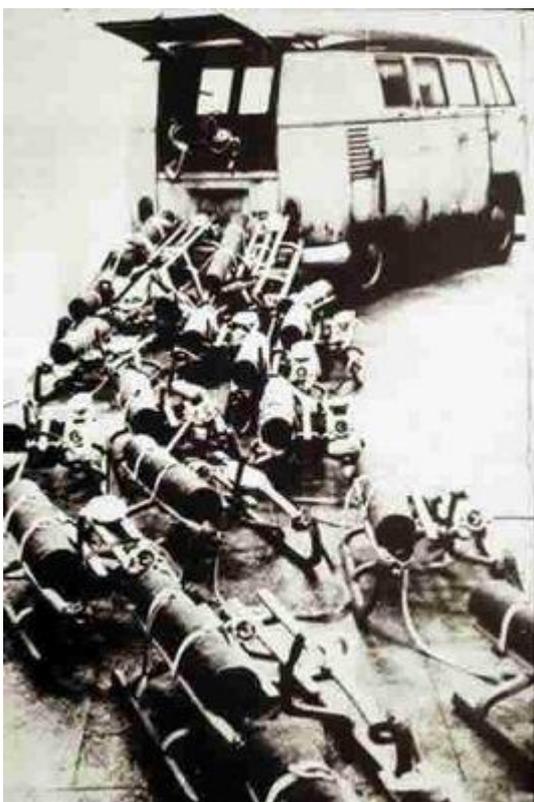
Fotografia de "*I like America and America likes Me*", Coiote/Joseph Beuys 1974.



Fotografia de "*I like America and America likes Me*", 1974.



“Infiltração homogênea para piano de calda”, 1966.



“*The Pack*” (a matilha), 1969.



“Terno de feltro”, 1970.

Olhar e passar o livro propiciou um ambiente de sentir-falar, comentários, olhadelas, visadas, risadas, calor, falas – a maioria delas bastante hostis com relação aos trabalhos de Beüys: Nossa que coisa ridícula! Até eu faço isso! Cara, não entendi nada! Credo! Isso é arte? Poxa professor que artista que você escolheu pra trazer pra gente, hein!? Esse cara é maluco!? Há não, que porcaria é essa? Estavam, ao menos a maioria, bastante incomodados com aquela produção, isso foi expresso nos corpos inquietos e nas cadeiras em atrito constante com o chão, pernas num movimento ritmado acelerado, balançando, expressões faciais de desagrado e espanto – *violência*: o que nos dá a pensar.

A parede vermelha da sala, a parede à nossa direita, parecia pulsar inundando a sala com sua vibração quente e agressiva, pulverizando sua cor nos corpos. O livro pára e conversamos – agora com ele fechado e quieto – sobre o que vimos nele. As grandes janelas fechadas deixavam passar pelos vidros um sol frio, que ilumina sem aquecer, o que incomodava a alguns. Os comentários são os mesmos feitos enquanto o livro rodava, só que com maior argumentação. Eles ficam indignados com Beüys, com a arte e comigo. O cheiro de tinta guache que impregna a sala, mistura-se com cheiro morno de gordura animal exalado pelas produções de Beyüs. Agora explique, porque não deu

pra entender nada! E se eu disser que não tem explicação? Ah... Mas tem que ter, se você trouxe esse cara aqui... Tem que ter... Ou você não é professor? Tá bom, vamos por partes, como o esquartejador! Essa foi a primeira parte do exercício, a segunda parte é a leitura deste textinho de uma página, que elucida alguma coisa sobre o artista e sua poética. Pegaram este texto como quem pega uma minhoca, com certa repulsa, resistência ao novo que certamente bradaria dele.

Vamos lê-lo?

Os materiais de Joseph Beuys

Os materiais de Joseph Beuys(1921-1986) são retirados do cotidiano. Falam de um mundo de restos, de sobras, de destruição. Suas escolhas estão fortemente relacionadas com a realidade da Alemanha do Pós-Guerra e sobretudo com um elemento biográfico. Beuys foi abatido durante a última guerra no Fronte da Crimée, quando ele pilotava um stuka das Forças Armadas Alemãs. Beuys foi recolhido pelos membros de uma tribo tártara e cuidado por eles. Embalsamado de gordura animal e recoberto de feltro, progressivamente reaquecido e reconduzido à vida, Beuys conservou na lembrança este acontecimento. Sem dúvida é esta a lembrança que temos que ter em mente ao encontrarmos materiais como o feltro e a gordura animal em seus trabalhos.

Notemos como os materiais carregam em si os aspectos formais da obra. Geralmente, em Beuys, a cor é somente aquela do material. Não há processo de coloração das obras.

Seguindo uma intuição, somos levados a crer que há algo muito importante presente em suas escolhas: feltro, mel, cobre, cera, gordura animal, terra, palha, asfalto, ouro e tantos outros materiais nos indicam constantemente algo da ordem do imaterial, de uma energia dispendida ou condensada, conduzida ou acumulada a partir de trabalho humano.

Para Beuys a arte é uma atividade criativa fundadora de novos movimentos nas vivências do homem.

Em Beuys, os materiais são eles mesmos, no sentido de que não constituem matéria-prima para a criação de uma outra forma específica. Suas características essenciais entram em relação, a partir da sua presença em um mesmo recinto. O material nos permite experimentar sensações de estranhamento e identificações com determinadas realidades e é esta a incógnita motora de todo pensamento na obra de Beuys. Em Beuys, alguns materiais são condutores de energia: cobre, zinco, ferro, chumbo, permitindo sua transmissão. Outras substâncias atuam como isolantes, como o ar, o vidro, a madeira, o feltro. Como vemos, os materiais utilizados por Beuys o são não somente em função de seus aspectos, mas em função de suas propriedades físicas. Não é apenas a aparência que está em jogo.

Este texto é uma livre adaptação de Luís Carbogim do artigo "FORMAS E FORMULAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE A ARTE E A VIDA: Joseph Beuys e Kurt Schwitters" de Elida Tessler.

Algumas recusas em ler coletivamente o texto marcaram um território... Após a leitura coletiva do texto alguns alunos pediram imediatamente para dar mais uma olhada no livro. Pairou na sala em uníssono um desterritorializado e aliviador *Hããããã...* Corpos um poucos mais tranqüilos. Agora sim conseguimos olhar para estas imagens! Que diferença hein professor? É gente, podemos fazer leituras sem informação e leituras informadas, não só da arte, mas de qualquer coisa, qualquer coisa mesmo, uma situação vivida, por mínima que seja. E este texto que leram é um texto *sobre* Beüys, existem tantos outros, inclusive, dele mesmo, e cada um contribui para o desvelar da dimensão de mundo que este artista erigiu. A arte tem por característica a pluralidade de sentido! Dizem até que existe certo mito com relação à biografia de Beüys... *Agora o mais importante de hoje: qual leitura cada um faz deste artista, de sua poética?* O sino soou, e essa questão fica de meditação para a casa, semana que vem retornamos juntos com esse assunto... Pensem quais materiais tem relação direta com a biografia de vocês.

Nesta aula, que está inserida em um *processo artístico-inventivo*, podemos ter aberto uma passagem, uma entrada na produção de Beüys, na produção contemporânea em arte, tocado em aspectos da crítica de arte e da estética. Mas, para além disso, para além do ensino de artes, *para além da arte*, aprendemos o que não se ensina, o obscuro, “aprendemos” a diferença, a experimentação, a polissemia: **desaprendemos** enfim.

Focando na escala educacional, podemos dizer firmados no PCN que *exercitamos a cidadania*. “Porque arte não é apenas um objeto estético, arte serve para ensinar muitas coisas, e a mais óbvia é que serve para ensinar a ver o mundo com mais cuidado e, também, a ver a nós mesmos”. (BARBOSA, Ana Amália, 2006, p.149).

Ensino de Artes, pretexto para a poética, para o *pensar outro*, racionalidade outra, inventar, desaprender, desaprender o que é esta escola, este aluno, este professor, esta disciplina, este... *viver*. *Coletivizamos experiências* e toda experiência é viva, afirmativa, singular, intransferível e inabalável – *corpocoletivo*.

Ser artista e/ou ser público. Ser público e/ou ser artista. Público inventivo é artista e não há artista que não seja público. A *Busca* é estar com o ensino de artes *como declanchador de processos inventivos*, buscar o *estado de invenção*. Um ensino que não se baseia exclusivamente no Pensamento Abstrato, que não considera a abstração superior à experiência, mas ocupa-se sim de outra política do pensar, um pensamento

experimental porque imanente e inventivo. Busco “formar”, ou melhor, *deformar* artistas.

Há muitos e muitos anos atrás, a arte foi classificada como *emoção* e, por conseguinte desvalorizada perante a hierarquia presente em qualquer dicotomia, no caso desta, a supremacia da razão sobre a emoção. A arte foi jogada nas sobras das sombras, por uma Forma Homem Racional⁶⁵, que valoriza a abstração e afirma a existência de um caminho revelador da Verdade em detrimento da experiência e da polissemia. Este Homem não entendeu que a arte não é irracionalidade, não é pura sensação ou emoção, mas sim, que ela opera com uma *racionalidade outra*. Este Homem está atualmente em crise e não há *reforma* para esta crise só há *transforma*⁶⁶.

Multiplicando e ampliando o embate entre artista e espectador, recorrerei a um trecho do célebre texto de Marcel Duchamp⁶⁷ “O ato criativo”:

Consideremos dois fatores importantes, os dois pólos da criação da arte: de uma parte, o artista e, de outra, o espectador, que mais tarde se torna posteridade. [...]

No ato criativo, o artista passa da intenção para realização por meio de uma cadeia de reações totalmente subjetivas. Sua luta para chegar à realização é feita de trabalhos, sofrimentos, satisfações, recusas, decisões, que não podem e não devem ser plenamente conscientes, pelo menos no plano estético.

O resultado dessa luta é uma diferença entre a intenção e a realização, uma diferença da qual o artista não tem consciência.

⁶⁵ O Homem Racional é o Homem **Possível**, o *homem-outro* é o homem **impossível**.

⁶⁶ No PCN Arte, aparece a seguinte frase com relação às dicotomias arte/ciência e razão/emoção: “Esta discussão interessa particularmente ao campo da educação, que manifesta uma necessidade urgente de formular novos paradigmas que evitem a oposição entre arte e ciência, para fazer frente às transformações políticas, sociais e tecnocientíficas que anunciam o ser humano do século XXI. Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas”. (BRASIL, 1999, p.27) E aí eu indago: “Integração entre a aprendizagem racional e a estética”? Só fica o eco seco da pergunta árida...

⁶⁷ Toda a produção de Duchamp sustentou a problematização da questão “O que é arte?”, não para respondê-la, mas, para fazer tremer as estruturas da Instituição Arte por dentro dela mesma. Duchamp ampliou o entendimento do que seja arte sem responder, afinal, se esta questão for respondida será o fim da arte por cristalização. Nomear algo por “arte”, por muitas vezes, cristaliza as experiências possíveis declanchadas por um dispositivo artístico, acomodando-se com o entendimento do que se nos apresenta: isso é arte! E vai-se embora certo do que “viu”. Duchamp sustentou o *Como*: como é arte?

Conseqüentemente, na cadeia de reações que acompanham o ato criativo, está faltando um elo. A lacuna - que representa a inabilidade do artista para expressar plenamente sua intenção, aquela diferença entre o que foi pretendido e o que não foi conseguido - é o “coeficiente artístico” pessoal contido na obra.

Em outras palavras, o “coeficiente artístico” pessoal é como uma relação aritmética entre o não-expresso mas pretendido e o não intencionalmente expresso.

Para evitar qualquer equívoco, lembramos que esse “coeficiente artístico” é uma expressão pessoal da arte, isto é, em estado bruto, que precisa ser “refinado”, como o melão em açúcar puro, pelo espectador; o número expresso nesse coeficiente nada tem a ver com seu veredicto. O ato criativo adquire outro aspecto quando o espectador experimenta o fenômeno da transmutação: através da mudança da matéria inerte para uma obra de arte é que a verdadeira transubstanciação ocorre, e o papel do espectador é o de determinar o peso que tem a obra na escala estética.

Afinal de contas, o ato criativo não é executado pelo artista sozinho; o espectador põe a obra em contato com o mundo externo ao decifrar e interpretar seus atributos internos, contribuindo, dessa maneira, para o ato criativo. Isso ainda fica mais evidente quando a posteridade dá seu veredito final e algumas vezes reabilita artistas esquecidos.

O artista é o homem outro – o homem *semprenovo*, a *criança*, o *aprendiz obscuro* – que opera com uma racionalidade outra: vê o exercício da dicotomia como reatividade. Este homem outro valoriza a experiência *com* abstração, sabe humildemente que ambas são *uma dobra da outra*, sabe que não há abstração forte sem a experiência, sabe que não há dois caminhos indicados, sabe que não há razão para *acreditarmos* em um Modelo de Homem que fracassou, que não há razão para continuar com este Projeto falido, sabe que não há razão... O projeto do Homem Racional fracassou! Ou alcançou seus objetivos.

E segue o rugido do leão cada vez mais grave:

Convivi com alguns colegas de profissão e seus discursos impregnados desta razão técnico-científica que afirmam com todo vigor que a arte deve buscar seu *espaço* na escola igualando-se às outras disciplinas do currículo que ocupam as fileiras mais

elevadas na hierarquia disciplinar. Com seus corpos assépticos, Adultos e *adultizantes*, argumentam que o ensino de arte tem que abrir espaço, firmando-se enquanto conhecimento, mas para isso, entendem o conhecimento enquanto acúmulo de informações ditas importantes, Verdadeiras e extremamente necessárias para a formação do Homem e para a revelação final: a Verdade (e indicam o caminho para alcançá-la). Querem (e conseguem às vezes) formar este HOMEM: um *EUzão* centrado em si e que atua no mundo “moldando-o” à sua vontade – não levam em consideração o *devoir* nem o *jogo de forças*.

Pretendendo aproximar-se das disciplinas que estão no topo da hierarquia curricular das escolas, estes professores priorizam o que dizem ser o aspecto Teórico⁶⁸ da Disciplina Artes Visuais. E a dimensão eleita para tanto, é a dimensão da *contextualização*⁶⁹, representada e resumida por estes, pela disciplina História da Arte, seja dito: História da Arte: Ocidental, Cristã, Branca, Macha, Rica, Cronológica, Linear, Teleológica e Cumulativa. Enterraram a Diferença, mas ela é o que escapa, e sempre há escapes.

A História da Arte é fundamental para o ensino de artes em qualquer nível, mas ela não pode ser vista enquanto dimensão principal e nem enquanto representante de uma coisa maior chamada *contextualização* que é bem mais ampla do que somente a História da Arte, e, por fim, não incluir na História da Arte as manifestações artísticas da Cultura Visual é um grande desperdício da vida.

Na época do Museu de Arte Contemporânea, esta contextualização era prioritariamente histórica, dada a natureza da instituição museu. Mas com o passar do tempo nos tornamos mais radicais em relação à desdisciplinarização e, em vez de designar como história da arte um dos componentes da aprendizagem da arte, ampliamos o espectro da experiência nomeando-a *contextualização*, a qual pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc., associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não. (BARBOSA, 1998, p.37-38).

⁶⁸ Na filosofia da diferença produzida por eles, [Deleuze e Foucault], trata-se de perverter o platonismo, produzindo uma filosofia da multiplicidade, fora do contexto da representação; aí já não fazem sentido as clássicas relações entre teoria e prática, mas coloca-se um primado da ação[...]. (GALLO, 2010, P.54) Pensamento e ação de forma articulada, sem sobredeterminação de um sobre outro, sem divórcio possível entre eles. (GALLO, 2010, p.58)

⁶⁹ Ana Mae Barbosa apresenta, na sua formulação para o ensino de artes, denominada “Proposta Triangular”, três ações básicas: produção, contextualização e leitura de imagem.

Ouvi também por aí, entre dentes rangentes: “Preciso partir da **Teoria** para depois ir para a **Prática**, só sei trabalhar assim”. Dicotomizar teoria e prática?⁷⁰.

Reduzir a *História da Arte* ao *Teórico* e a *Produção* (manipulação poética de matérias) à *Prática*, os faz serem fiéis aos seus Objetivos Racionalistas. Mas há escapes... O homem impossível é uma *linha de fuga*.

Vivi também outra situação semelhante, vou resumi-la grosseiramente. Estava sendo desenvolvido um projeto de produção de *livros-objeto* com alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Fizem diversas *leituras* de diversas imagens, *produziram* pequenos projetos e rascunhos em meio à *contextualização-leitura* da produção artística livro-objeto... E por fim, como desfecho do processo a turma dividiu-se em grupos para iniciarem o projeto da produção coletiva de um livro objeto: escolha do tema, materiais pertinentes, etc. Em determinado momento, esta professora disse que teria de “parar a prática” (prestem atenção nos termos utilizados), pois os alunos estavam com “dificuldade de entender o conceito de objeto na arte” e isso estava “atrapalhando-os a produzir seus livros-objeto”. A pergunta que me faço é: não seria possível compreender o conceito de objeto imerso na produção destes trabalhos? Faz sentido falar em “parar a prática” para “explicar-lhes o conceito de objeto” (o conceito de objeto dela professora, seja dito), ou, já que foi percebida por ela essa “dificuldade”, não seria um bom momento para, com os trabalhos poéticos, problematizarem o conceito de objeto, ou, para isso, é necessário abstrair a imanência de onde a dificuldade brotou e “fazer uma exposição teórica sobre objeto na arte”?

O que isso quer dizer? Quer dizer que os que dominam, minha senhora, têm sempre o interesse em fazer a matéria desaparecer, em suprimir o corpo, o suporte, o lugar de onde se fala, em fazer crer que as palavras caem diretamente do céu para dentro do cérebro, que são pensamentos que se exprimem e não corpos. É para que tudo seja absorvido por dentro, sem dizer nada, sem a língua, sem os dentes. Eles trabalham nisso noite e dia, com equipes imensas e meios financeiros enormes: limpeza do corpo na tomada de som do rádio, higiene das vozes, filtragem, fitas cortadas cuidadosamente depuradas de risos, peidos, soluços, salivações, respirações, todas as escórias que caracterizam a natureza animal, material dessa palavra que sai do corpo do homem;

⁷⁰ “Ora, então, não faz sentido falar em relação teoria/prática, mas antes em teoria e prática se relacionando não como causa/efeito, mas como uma processualidade, na qual teoria e prática se co-engendram”. (CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p.73). “Aponta-se, assim, uma possibilidade de se pensar a questão da teoria/prática a partir da relação dentro-fora que aqui se mostra. Quer dizer: como pensar a relação teoria e prática não como dicotomia, mas como coextensão teoria e prática?” [...] “Esse cenário nos coloca diante da possibilidade de pensar a teoria como uma dobra da prática. A teoria como uma inflexão das forças que constituem as práticas, essa superfície movente, povoada por uma infinidade de singularidades móveis, constituintes. A teoria como esse “dentro coextensivo do fora”. [...] A prática escava uma interioridade na teoria, uma dobra. (p.74).

elipse quase geral dos pés na televisão, maquiagem das peles dos chefes e dos subchefes dos Estados, tradução (ou seja, aniquilamento) do falado para o escrito, ordem dada ao ator de perder sua língua de origem e adquirir uma língua nacional. Os dominadores passam boa parte do seu tempo zelando para que o homem seja reproduzido asseadamente. É para abafar o barulho dos corpos, por onde sobe aquilo que vai derrubá-los. (NOVARINA, 2009, p.16-17)

Isso tudo tem a ver com aquilo que Silvio Gallo vem denominando por “Educação Maior” e “educação menor”, partindo do conceito de “literatura menor” produzido por Deleuze e Guattari:

Por outro lado, podemos ver como uma “educação menor” o trabalho singular que um professor ou conjunto de professores desenvolvem com uma turma de alunos. Um trabalho que pode se colocar à margem do projeto político pedagógico da escola, à margem da política educacional do município ou do Estado, à margem das políticas públicas do Ministério da Educação. Um trabalho que se faz segundo as condições encontradas, sejam elas boas ou más. Uma educação aberta ao acontecimento, atenta ao que ocorre na sala de aula e que se dá ao capricho de se permitir “furar” um planejamento ou um cronograma para aproveitar a emergência de algo não planejado que acontece em um dado momento. Uma educação que se permite ouvir as crianças e se colocar em diálogo, para produzir com elas uma relação pedagógica significativa. Uma educação que não é nem quer ser modelo, que vale para o momento, que acontece com aquela turma e que não pode ser repetida, senão como diferença. (GALLO, 2010, p.61).

Problematizar questões colocadas como tranqüilas contribuindo para o alargamento da aprendizagem de arte é a tarefa de todo e qualquer um que se envolve com este assunto – *educação menor*.

Deixei aqui, nas últimas páginas deste fragmento (e em outros fragmentos), falar o *leão* que habita em mim, o *leão-luís*, e também o *camelo-luís*, a *ovelha-luís*, mas, nunca sem a *criança-luís*...

Palavras finais... ?

Fruição como “capacidade” poético-inventiva, que abre o corpo para a experiência *da-com-sobre-na* arte. Fruição, como já havia dito neste e em outro fragmento deste escrito, é distinta da chamada apreciação. A apreciação mantém a relação sujeito/objeto, obra/público, produção/observação... Fruição é um termo que amplia a discussão sobre a “apreciação” *da* arte. Fruição engloba todos os sentidos estésicos e amplia os sentidos e *impossibilidades* estéticas e *sígnicas* da produção artística. Fruição é cognição. Fruição é *participação*. Fruição é produção. Produção de sentido, produção artística. A fruição é um ato poético.

Levando-se em conta a Cultura Visual, a arte está *com e para além* dos espaços ditos artísticos, e, trazendo HO e Duchamp, que questionaram os espaços tradicionais da arte na sociedade, tais como museus e galerias, nos quais supostamente a *Arte* deveria estar, esgarçamos a fruição para além do entendimento ou informação sobre os códigos dominantes, até porque, como afirma HO: “O museu é o mundo”; daí sua preocupação com a arte estar onde as pessoas estão: em praças, nas ruas, nos parques... Prova disso são os *Magic Square*, proposições ambientais projetadas para serem instaladas em locais públicos, nos quais a sua discussão-cor ganha o espaço como potência reverberante. Fruição é com o corpo, com todos os buracos do corpo. Fruição é inflexão. E resta a questão espinozana: “O que pode um corpo?”.

O *estado de invenção* é a “ampliação” da *dobra* dentro-fora-fora-dentro. Um corpo poético, frui, frui, frui qualquer manifestação artística de qualquer tempo-espaço. A criação de um corpo poético é o exercício da *arteducaçãoproposição*, o *além participação* deriva daí.

No “além-participação”, o espectador interessa como possibilidade de invenção infinita pois cada mundo subjetivo provê “fragmentos” diferentes para a invenção, para a mistura com fragmentos propostos pelo artista-propositor: mundo erigindo mundo inclui os mundos dos participantes. O artista almejado por Oiticica não reserva apenas para si o título de inventor, mas espalha fragmentos, deixa o participante achar outros fragmentos no mundo, e cria o ambiente onde tudo seja cosido – ou cozidos se lembrarmos do caldeirão de Zaratustra – formando um tecido novo. (BRAGA, 2007, p.150).

Leitor,

Agradeço a atenção dispensada, disposta com seu corpo.

Alguns intercessores

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (orgs.). **Abecedário: Educação da diferença**. Campinas: Papyrus, 2009.

ARGAN, Giulio Carlo. Tradução de Denise Bottman e Frederico Carotti. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Amália. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

BRAGA, Paula Priscila. **A trama da terra que treme: multiplicidade em Hélio Oiticica**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. (org.). **Fios soltos: a arte de Hélio Oiticica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRASIL. **Referencial curricular para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRITO, Ronaldo. O moderno e o contemporâneo: o novo e o ouro novo. In: Basbaum, Ricardo (org.). **Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001, p. 202-215.

_____. **Neoconcretismo: vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro**. São Paulo: Cosac Naify, 1999.

BORER, Alain. **Joseph Beuys**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.

CAMELO, Marcelo. **Los Hermanos** – Bloco do Eu Sozinho, 2003. CD.

CALCANHOTTO, Adriana. Parangolé Pamplona. **Marítimo**: Columbia, 1999. CD. Faixa 1.

CARVALHO, Fernando; CARDOSO, E. S. Ivan. **HO**. Sem data. Vídeo.

CLARETO, Sônia Maria; OLIVEIRA, Marta Elaine. *Experiência e dobra teoria-prática: a questão da formação de professores*. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (orgs.). Foucault, Deleuze e Educação. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. (Caminhos da pesquisa educacional, 9).

CLARK, Lygia. **Lygia Clark**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980.

DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles de Deleuze**. Entrevistas concedidas à Claire Parnet em 1988.

_____. **Proust e os Signos**. Tradução de Antonio Carlos Piquet; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2006.

_____. Tradução de Peter Pál Pelbart. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992. (TRANS)

_____. Tradução de Peter Pál Pelbart. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997. (TRANS)

_____. O que é um dispositivo? **O mistério de Ariana**. Lisboa: Vega, 1996.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; Félix, GUATTARI. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995. v.1. (TRANS)

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996. v.3. (TRANS)

_____. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr.; Alberto Alonso Muños. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (TRANS)

Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Versão 2.0a. São Paulo: Objetiva, 2007.

DUCHAMP, Marcel. O ato criativo. Tradução de Maria Teresa de Resende Costa. In: TOMKINS, Calvin. In: **Duchamp: uma biografia**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2008.

ENGELMAN, Selda. Virtual/Atual. In: Passos, Eduardo; Kastrup, Virgínia; Escóssia, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

FAVARETTO, Celso. **A invenção de Hélio Oiticica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

FONSECA, André. **Planos Abruptos**. Monografia (Bacharelado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALLO, Sílvio. Filosofias da diferença e educação: o revezamento entre a teoria e prática. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (orgs.). Foucault, Deleuze e Educação. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. (Caminhos da pesquisa educacional, 9).

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
HOLM, Anna Marie. Traduzido do inglês por Ana Angélica Albano e Du Moreira. **Fazer e Pensar Arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

HOUAISS. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão 2.0a. São Paulo: Objetiva, 2007.

JACQUES, Paola Berenstein. **Estética da ginga**: a arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica. Rio de Janeiro: Casa da Palavra e Salvador: EdUFBA, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Nietzsche e a Educação**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. **Infância e Colonialidade**. In: Vasconcellos, Tânia de (org.). Reflexões sobre Infância e Cultura. Niterói: EdUFF, 2008.

LIRINHA et al. Aqui (ou Memórias do Cárcere). In: **Cordel do Fogo Encantado – Transfiguração**, 2006. CD. Faixa 3.

_____. Tranfiguração. In: **Cordel do Fogo Encantado – Transfiguração**, 2006. CD. Faixa 9.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2009.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.

MOSÉ, Viviane. Entrevista concedida a Roberto D’Avila e exibida na pela TV Brasil nos dias 18 e 25 de julho de 2010. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=0Ju0GIPGAIU&feature=related>> Acesso em: 27 de jan. 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. Guimarães Editores, Lisboa, 1989

NOVARINA, Valère. Tradução de Angela Leite Lopes. **Carta aos atores e Para Louis de Funès**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

_____. Experimentar o experimental. In: BRAGA, Paula (org.). **Fios soltos: a arte de Hélio Oiticica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. Anotações Conta-Gota. In: BRAGA, Paula (org.). **Fios soltos: a arte de Hélio Oiticica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PARENTE, André; MACIEL, Katia. Apresentação do livro **Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias**. Basbaum, Ricardo (org.). Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001, p. 202-215.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narrativa. In: Passos, Eduardo; Kastrup, Virgínia; Escóssia, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PELBART, Peter Pál. **Como viver-só**. Palestra concedida na 27ª Bienal de São Paulo – “Como viver junto”, 2006. Disponível em: <http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/event_pres/simp_sem/semin-bienal/bienal-vida/vida-doc/index.html> Acesso em: 12 de dez. 2009.

_____. Elementos para uma cartografia da grupalidade. In: SAADI, Fátima; GARCIA, Silvana (orgs.). **Próximo Ato**: questões da teatralidade contemporânea. São Paulo: Itaú Cultural, 2008.

PRECIOSA, Rosane. **Rumores discretos da subjetividade** – Sujeito e escritura em processo. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. Tradução Lílian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RAPPA, O. Em busca do porão. **7 vezes**: Warner Music Brasil, 2008. CD. Faixa 6.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da Pesquisa em Artes Visuais. In: Brites, Blanca; Tessler, Elida (orgs.). **O meio como ponto zero**: metodologia de pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

RIZZI, Maria C. de Souza Lima. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da Arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

RODRIGUES, Carla Gonçalves. **Por uma pop'escrita acadêmica educacional**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ROLNIK, Suely. **Ninguém é deleuziano**. Entrevista a Lira Neto e Silvio Gadelha, 1995.

SCIENCE, Chico. Interlude Zumbi. In: Chico Science e Nação Zumbi. **Afrociberdelia: Estúdio Nas Nuvens**, 1996a. CD. Faixa 17.

_____. Etnia. In: Chico Science e Nação Zumbi. **Afrociberdelia: Estúdio Nas Nuvens**, 1996b. CD. Faixa 3.

SMITH, Ralph. Excelência no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2008.

TUNGA. **Barroco de lírios**. São Paulo: Cosac & Naify, 1997.

VELOSO, Caetano. Janelas Abertas n^a 2. In: **Caetano e Chico – juntos e ao vivo: gravado ao vivo no teatro Castro Alves, Bahia, 1972**. LP. Lado B. Faixa 4.

Outros intercessores

Clarice Lispector

Profeta Gentileza

Paulo Leminsk

Iberê Camargo

Paul Cézanne

Chico Science e Nação Zumbi

O cheiro do ralo

Mutantes

Cazuza & Frejat

Sebastião Nunes

Marcelo Camelo & Rodrigo Amarante

Alain Badiou

Ives Klein

Favela da Tijuca

Christo e Jeanne-Claude.

Gaia

Ravi

Vincent van Gogh

Ricardo Peixoto

Tunga

Ibêre Camargo

Oswaldo Goeldi

Henrique Oliveira

Arlindo Daibert

Hieronymus Bosh

Bispo do Rosário

Joseph Beyus

Robert Smithson

Haroldo de Campos