



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
AURÉLIA REGINA DE SOUZA HONORATO

TRAJETÓRIAS CARTOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PROFESSORAS DE ARTES:
ESPAÇOS DO POSSÍVEL

Tubarão
2015

AURÉLIA REGINA DE SOUZA HONORATO

**TRAJETÓRIAS CARTOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PROFESSORAS DE ARTES:
ESPAÇOS DO POSSÍVEL**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof. Dra. Ramayana Lira de Sousa

Tubarão
2015

H74 Honorato, Aurélia Regina de Souza, 1965-
Trajetórias cartográficas na formação de professores e professoras de artes : espaços do possível / Aurélia Regina de Souza Honorato; -- 2015.
133 f. il. color. ; 30 cm

Orientadora : Ramayana Lira de Sousa.
Tese (doutorado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.
Inclui bibliografias.

1. Professores – Formação. 2. Arte – Estudo e ensino. 3. Criação (literária, artística, etc.). I. Sousa, Ramayana Lira de. II. Universidade do Sul de Santa Catarina – Doutorado em Ciências da Linguagem. III. Título.

CDD (21. ed.) 371.12

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

AURÉLIA REGINA DE SOUZA HONORATO

**TRAJETÓRIAS CARTOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PROFESSORAS DE ARTES:
ESPAÇOS DO POSSÍVEL**

Esta tese foi julgada adequada à obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

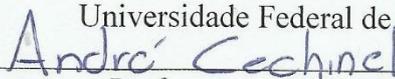
Tubarão, 17 de julho de 2015.



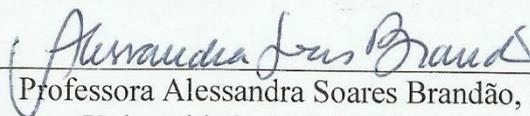
Professora e orientadora Ramayana Lira de Sousa, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina



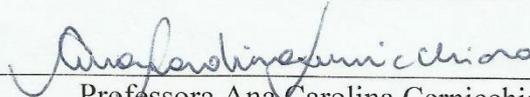
Professora Elisana De Carli, Doutora.
Universidade Federal de Santa Catarina



Professor André Cechinel, Doutor.
Universidade do Extremo Sul Catarinense



Professora Alessandra Soares Brandão, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Ana Carolina Cernicchiaro, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho ao meu pai e minha mãe (em memória) e aos meus irmãos e irmãs que cuidaram da minha infância abrindo *Espaços do Possível*.

AGRADECIMENTOS

Quando decidi embarcar nesta viagem que é o doutorado, sabia que em muitos momentos no caminho estaria só, porque para produzir pensamento temos necessidade da solidão e do silêncio. Mas, mesmo para estar só eu contei com muitos que fizeram dessa viagem um evento de conquistas e de encontros. E é para esses tantos que dedico meus agradecimentos: Ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES, por apostar em meu projeto e me apoiar financeiramente. Ao Programa de Doutorado em Ciências da Linguagem com seu grupo de profissionais, professores e funcionários, que sempre me acolheram e me fizeram sentir em casa, especialmente à Suelen e Patrícia sempre alertas e atenciosas reservando o vaticano para meus estudos solo. Ao professor André Cechinel e às professoras Alessandra, Elisana e Ana Carolina por aceitarem ler minha escrita e contribuir com minha pesquisa. À Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, meu local de trabalho e meu segundo lar, pelo apoio incondicional da Reitoria, da Unidade Acadêmica Humanidades Ciências e Educação que nestes quatro anos de estudo, onde os diferentes diretores e coordenadores que passaram por lá, acreditaram e apostaram em mim. Espero retribuir com meu conhecimento a toda esta demonstração de confiança. Ao Curso de Artes Visuais meu espaço de atuação e meu lugar de aprendizagens, meu *Espaço de Possíveis*. Especialmente aos meus colegas professores que apostam na minha formação e me apoiam incondicionalmente com seus gestos, seus sorrisos, suas palavras, seu excelente trabalho junto aos alunos e a universidade como um todo: Marcelo, Édina, Silemar, Edite, Daniel, Bel, Alan, Jeferson, Lenita, Tiago, Angélica, Odete. Aos alunos, meus parceiros nas aventuras de construção do conhecimento em arte e pela fibra em seguir buscando sempre desvios, rotas e paisagens na arte e pela arte. Amo vocês! À Eliana e à Zeli, duas funcionárias que hoje são amigas e que muito me mostraram portas abertas por onde eu poderia seguir..obrigada queridas! Aos meus colegas de doutorado que são muitos, mas especialmente àqueles “colegas de copo e de cruz” que em meio a risadas e brincadeiras também falávamos de nossas pesquisas com seus nós e desdobramentos: Katiúscia, Silvana, Sheyla, Anamélia,

Jozimar, Juliano, Lilian, Grazi, Júlio...vocês são especiais! Às professoras Alessandra e Ramayana, pelas quais tenho muito respeito e admiração, pelo constante aprendizado, tanto na sala de aula como fora dela, pois nossa convivência nesta viagem foi para além da universidade, nos tornamos amigas junto ao grupo da “Moda”. Ramayana, em especial, minha orientadora: meu mapa da arte e da vida se modificou a partir de nossos encontros. Aos amigos do “Galeri” que tanto me ajudaram a atravessar tempestades neste percurso quando vinham para minha casa para tomar café e jogar conversa fora, vocês são amores de minha vida: Gui, Val, Juliano, Murilo do Ju, Mônica, Felipe, Aline, Alison, Marina, Lucas, Murilo da Nana, Alan e Juliana. À Sassá e ao Thadeu que sempre me indicaram caminhos seguros a seguir nesta trajetória de pesquisa, obrigada meus queridos! Às minhas filhas amadas: Eloísa que, mesmo morando em São Paulo, se manteve próxima com suas mensagens e suas ligações de final de domingo para saber como o percurso da pesquisa estava se dando, és um orgulho para a mãe querida! Iolanda pela escuta atenta às minhas teorias, meus altos e baixos nesta trilha, e pelos conselhos especiais que sempre me deu, também és um orgulho para mim! Carolina pelo sorriso que me acalma, pelo abraço carinhoso e por estar sempre no seu silêncio, mas atenta ao que me acontecia, me orgulhas também filha! Ao Sérgio, meu marido e parceiro que me acompanhou, à certa distância, e esteve sempre pronto para me ajudar com as tarefas que não dei conta e me apoiar nesta pesquisa. Obrigada sempre. E finalmente agradeço de coração a artista-professora-aventureira Deise Pessi que criou meu mapa de viajante para ilustrar a capa da tese.

“Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever”

(Clarice Lispector, 1998b).

RESUMO

A pesquisa apresenta como objetivo maior investigar as possibilidades críticas e políticas da formação de professores e professoras de Artes por meio da imagem, do sensível, da experiência, da criação e a partir de um olhar cartográfico, que não acredita naquilo que é fixo e se aventura no devir. Os demais objetivos, vinculados a esse maior, pensados nesse trabalho assim se apresentam: Discutir teoricamente o potencial político da arte na formação de professores e professoras sob a perspectiva da experiência e do sensível; refletir sobre a imagem na arte e suas relações com a formação dos professores e professoras de Artes; promover conexões entre a teoria e produções contemporâneas de arte na tentativa de encontrar possibilidades de reinvenção da formação de professores e professoras de Artes e do ensino da arte; compreender e refletir sobre a criação na formação de professores e professoras de Artes na contemporaneidade. Uma discussão que pretende privilegiar a construção de espaços para o pensamento, para modos de vida. Esses conceitos se apresentam no percurso da escrita a partir de entrelaçamentos com as teorias de pensadores contemporâneos da arte, da cultura, da educação e da política tais como Walter Benjamin, Emanuele Coccia, Jorge Larrosa, Jacques Rancière, Giorgio Agamben, George Didi-Huberman e outros. Além dos objetivos já expostos a pesquisa busca contribuir para repensar de forma mais ampla a formação de professores e professoras de Artes na perspectiva da renovação da percepção do mundo, assim como contribuir para um novo olhar teórico-metodológico de pesquisa.

Palavras-chave: Experiência. Imagem. Sensível. Criação. Formação de Professores de Artes.

ABSTRACT

The research has as its main objective to investigate the possibilities and political criticism of the formation of Arts teachers through image, the sensitive, the experience of creation and from a cartographic perspective, no believe in what is fixed and ventures into becoming. The other objectives linked to this larger, thought this job so they are: theoretically discuss the political potential of art in teacher formation from the perspective of experience and sensitive; to reflect about the image in art and its relationship to the formation of teachers in Arts; to promote connections between theory and contemporary art productions in trying to find possibilities of reinvention of formation teachers in Arts and art education; to understand and reflect about creation in Arts teacher formation nowadays. A discussion that intends to prioritize the construction of spaces for thought to ways of life. These concepts are presented in the writing path from entanglements with the theories of contemporary thinkers of art, culture, education and politics such as Walter Benjamin, Emanuele Coccia, Jorge Larrosa, Jacques Rancière, Giorgio Agamben, George Didi-Huberman and others. In addition to the objectives already exposed the research seeks to contribute to rethink more broadly Arts teacher formation in view of the renewal of the perception of the world as well as to contribute to a new theoretical and methodological look at research.

Keywords: Experience. Image. Sensitive. Creation. Art Teacher Formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1- Espelho Diário - Rosângela Rennó 2001 | 40 |
| Figura 2 - Rings of Lispector – Roni Horn, 2004. Instalação. | 74 |
| Figura 3- A morte de Orfeu – Albrecht Dürer, 1494. Bico de pena sobre papel..... | 90 |
| Figura 4 - Las dos Fridas - Frida Kahlo, 1949. Óleo sobre tela. | 98 |
| Figura 5 - Cena do filme Frida | 101 |
| Figura 6 - Esther Shalev-Gerz - The human aspect of objects, 2004-2006. Instalação..... | 115 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO – ÁGUA VIVA..... | 11 |
| 1.1 | CARTOGRAFAR..... | 20 |
| 2 | CAPÍTULO I – INSTANTES DO ENSINO DA ARTE..... | 24 |
| 2.1 | O ESPAÇO DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS | 24 |
| 2.2 | O ESPAÇO DAS MUDANÇAS: BUSCANDO O INSTANTE DE CULTIVO | 30 |
| 2.3 | INSTANTES DE DESLOCAMENTOS NO ESPAÇO DA FORMAÇÃO | 33 |
| | PRIMEIRO DESVIO | 44 |
| 3 | CAPÍTULO II – INSTANTES DA EXPERIÊNCIA..... | 48 |
| 3.1 | ATRAVESSAMENTOS: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS | 61 |
| 3.2 | PASSAGENS: LITERATURA E ARTES VISUAIS..... | 66 |
| | SEGUNDO DESVIO | 76 |
| 4 | CAPÍTULO 3 – MULTIPLICIDADES DA IMAGEM | 79 |
| 4.1 | A IMAGEM NO TEMPO..... | 88 |
| 4.2 | A IMAGEM COMO SENSÍVEL, PENSAMENTO, CRIAÇÃO | 103 |
| | TERCEIRO DESVIO | 118 |
| 3 | CONCLUSÃO - APROXIMAÇÕES | 122 |
| | REFERÊNCIAS | 127 |

1 INTRODUÇÃO – ÁGUA VIVA

Entro lentamente na minha dádiva a mim mesma, esplendor dilacerado pelo cantar último que parece ser o primeiro. Entro lentamente na escrita assim como já entrei na pintura. É um mundo emaranhado de cipós, sílabas, madressilvas, cores e palavras – limiar de entrada de ancestral caverna que é o útero do mundo e dele vou nascer. (Água Viva. Clarice Lispector, 1998c. p. 15).

Água líquida, e que toma a forma do objeto que a abraça, mas ao mesmo tempo resiste buscando seu próprio caminho, assim como a imagem que resiste ao pensamento de quem a produziu e de quem a quer identificar. Água que reflete o olhar de quem a olha abrindo entre os olhares um espaço vazio, marcando uma cisão no ato de ver. Água passiva e ativa; potência e calma; que lava, que molha, que toca e se deixa tocar. Água que é viva, que pulsa, que é estranha e que provoca os sentidos. Água viva que é imagem e que articula em seus fluxos o dizível, o invisível e o indizível.

Inspirada em *Água Viva*, o texto de Clarice Lispector, minha escrita se configura, não descrevendo nem representando, mas produzindo vazios dissonantes. Vazios que, acredito, possam ser tocados, marcados pelos olhares dos que a lerem. Uma escrita que se propõe a promover deslocamentos, territorializações e desterritorializações – cartografias - no campo da arte e do ensino dela na contemporaneidade. Me sinto como no texto que trago na epígrafe desta introdução: no “limiar de entrada de ancestral caverna que é o útero do mundo e dele vou nascer”.

Clarice entra em minha tese como companheira de viagem. Sua escrita me mobiliza e com ela vou procurando formas de reinvenção, pois ela me faz reinventar-me. Porque a obra de Clarice me move? Porque ela é movente por si só e me leva por caminhos que não são conhecidos, são caminhos-surpresa. Sua forma de escrever me cativa e promove em mim experiência. Experiência que é um dos conceitos que trago em minha pesquisa e que considero fundamental. A experiência especialmente com a arte, com a obra de arte, que também é chamada de experiência estética. Clarice Lispector promove em mim experiências estéticas, que me movem e me transformam, me fazendo repensar meu modo de ser professora.

A produção que trago aqui como tese de doutorado é um percurso de buscas, conquistas e necessidades de pensar a arte, a experiência, a criação, o sensível, a imagem

e a formação de professores e professoras de Artes. Dizer como começou, precisamente não saberia, mas sei que inicia com minhas inquietações e incômodos no curso de ser professora de Artes¹ na escola pública e também formadora de professores de Artes no curso de graduação em Artes Visuais na universidade. Minha vivência em sala de aula sempre me impulsionou a compreender mais profundamente meu papel de formadora. Sempre me questioneei: o que tenho para dar? Como posso contribuir com o ensino da arte nas escolas?

Considero esta pesquisa como um olhar para dentro. A minha experiência como docente e formadora de docentes me possibilita a aproximação e o afastamento necessários para que eu possa entender o professor e a professora em formação, apoiada em Rancière (2010), como um novo espectador, um espectador emancipado que a partir das experiências estéticas que vivencia torna-se ativo oferecendo sua própria tradução, se apropriando das histórias e fazendo a sua própria história. Constituindo-se sujeito na arte e pela arte.

O campo do ensino da arte² no Brasil tem sua história marcada por lutas e conquistas. Desde o início da colonização do país, quando os jesuítas usavam a arte para catequização dos índios e também para tornar culto o filho da burguesia, até o estabelecimento de Artes como disciplina obrigatória nos currículos escolares da educação básica. Nessa história, o que quero destacar é a implantação da obrigatoriedade da disciplina a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º) que estabelece que o ensino da arte constitua-se como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Esses diversos níveis, aos quais a lei se refere, incluem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O professor de Artes tem agora maior compromisso com a educação estética de crianças e jovens, pois junto com ela vem a formação política e ética. Como o professor de Artes tem se preparado?

Pensando na formação de professores e professoras de Artes hoje, nas universidades e também nos seus campos de atuação, me interrogo no sentido de buscar entender como ela está refletindo na formação estética das crianças e jovens na escola e

¹ Para a disciplina escolar usei a denominação Artes, conforme a resolução nº 1 de 31 de janeiro de 2006 do Conselho Nacional de Educação. (ver resolução na íntegra em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_06.pdf)

² O termo arte indicará a área de conhecimento.

também do próprio professor e professora. Qual espaço, nessa formação, ocupa a experiência? O sensível? A imagem? A criação?

Com minhas inquietações procurei no banco de teses da CAPES pesquisas de doutoramento que trazem como foco a formação do professor de Artes. Em minha busca inseri na caixa de pesquisa as palavras formação, professor e arte. Encontrei um conjunto de quarenta teses publicadas entre os anos de 2010 e 2013 que investigam este tema de diversas formas e com diferentes lentes teóricas, como a semiótica, a iconografia, a psicologia da arte, a metodologia triangular, os estudos da cultura visual. Percebi que as preocupações das pesquisas recentes em formação docente em arte enfatizam: a leitura de imagem no sentido da busca de uma significação para esta imagem; a produção artística do professor como estímulo para sua atuação na sala de aula; as pesquisas autobiográficas que se apropriam de textos verbais ou imagens como escritas pessoais dos professores e professoras, assim como histórias de vida e memória.

Buscando diferentes publicações de eventos científicos da área da arte, especialmente das Artes Visuais, e da educação, é comum encontrar relatos de pesquisas que se apoiam na imagem, afinal a arte é um campo que potencialmente trabalha com ela. A grande maioria embasa seus estudos na leitura de imagem a partir das teorias semióticas ou da iconografia. Isto não é estranho para mim, que sou dessa área e venho desde minha formação na graduação vendo exemplos de sucessos em planejamentos e projetos de ensino da arte que trabalham com a tríade apreciação, reflexão e produção. Produção esta chamada de releitura.

Olhando para essas publicações e também para as produções das crianças e jovens nas escolas penso de que forma pode-se sair desse redemoinho que circula sempre para um mesmo ponto e avançar para uma proposta de formação de professores e professoras de Artes que escape dessas abordagens que veem a experiência estética como um esquema de comunicação – emissor/mensagem/receptor.

Foi nesse ponto que me apoiei para pensar a tese. Pensar outra forma de olhar para a experiência, para o sensível, para a imagem, para a criação. E, nesse olhar, trazer para o foco a formação de professores e professoras de Artes e as possibilidades de reinvenção das aulas de Artes.

E é no caminho de pensar a formação de professores e professoras de Artes que apresento minha questão de pesquisa: É possível, por meio do sensível, promover uma docência em arte com potencial crítico e político? Uma formação para um novo

professor e uma nova professora que a partir de um olhar para a experiência cria modos de vida e assim cria uma nova aula de Artes?

Esta questão que apresento vem carregada das ideias que Migliorin (2010) traz sob o ponto de vista das possibilidades da arte na escola e na vida. Para o autor a arte nos coloca em confronto com uma ação estética de forte dimensão política que nos impele a inventar o real, ela não está na escola para ser ensinada, mas para criar espaços de compartilhamento e invenção. Partilhando do pensamento de Migliorin (2010) intento aqui dizer que se os professores e professoras de Artes olharem para a arte como uma relação com o mundo que mais pergunta, vê e ouve do que explica, perceberão que podem, pela experiência, sair do lugar daquele que ensina para experimentar com seus alunos.

E é a partir deste cenário que meu trabalho de tese se insere na linha de pesquisa Linguagem e Cultura do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, que visa “[...] estudar, na modernidade e na contemporaneidade, as linguagens verbais e não verbais e suas correlações, bem como as manifestações culturais e estéticas, com ênfase em sistemas, produtos simbólicos e seus suportes midiáticos”. A linha atua numa “[...] intersecção entre os campos da literatura, cinema, antropologia e comunicação”³. O posicionamento metodológico de minha pesquisa considera o estudo do ser humano levando em conta que ele não é um ser passivo, mas sim ativo e em constante movimento no mundo. Na pesquisa que aqui apresento o fato de saber colocar perguntas me interessa mais do que achar respostas, dessa forma busco avançar nas questões da experiência, da imagem, do sensível, da criação, tentando reposicioná-las ou trazê-las sob novas perspectivas na intenção de deslocá-las de seus campos específicos e, assim promover encontros.

A pesquisa apresenta como objetivo maior investigar as possibilidades críticas e políticas na formação de professores e professoras de Artes por meio da imagem, por meio do sensível, por meio da experiência, por meio da criação e a partir de um olhar cartográfico, que não acredita naquilo que é fixo e se aventura no devir. “Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade” (Deleuze; Parnet, 1998). Os demais objetivos, vinculados a esse maior, pensados nesse trabalho assim se apresentam: Discutir teoricamente o potencial político da arte na

³ Texto retirado do site do programa
<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/curso/linhas.htm>

formação de professores e professoras sob a perspectiva da experiência e do sensível; refletir sobre a imagem na arte e suas relações com a formação dos professores e professoras de Artes; promover conexões entre a teoria e produções contemporâneas de arte na tentativa de encontrar possibilidades de reinvenção da formação de professores e professoras de Artes e do ensino da arte; compreender e refletir sobre a criação na formação de professores e professoras de Artes na contemporaneidade.

Os conceitos fundamentais que busco discutir e refletir na tese são: experiência, imagem, sensível e criação, na perspectiva de pensar o ensino da arte e a formação de professores e professoras de Artes. Conceitos que se apresentam no percurso da escrita a partir de entrelaçamentos com as teorias de pensadores contemporâneos da arte, da cultura, da educação e da política em uma discussão que pretende privilegiar a construção do que chamo de *Espaços do Possível*, que se configuram como possibilidades na formação e na vida dos professores e professoras de Artes para a construção e a ampliação do pensamento, para criação de modos de vida.

Considero a arte fundamental para o ser humano. A experiência com a arte modifica as pessoas. Essa arte que está no mundo para todos foi para a escola e na escola teve que se formatar de acordo com o sistema escolar, de acordo com as regras e assim se transformou em outra arte, *a arte da escola*. A criança que teve arte na escola e se forma professor de Artes vai para a escola ensinar *a arte da escola*, e a experiência com a arte que é tão fundamental para o ser humano, para mudanças, ela não acontece.

O meu desejo nesta tese é de refletir e discutir sobre a ideia de dar visibilidade para a experiência com a arte para que as pessoas e em especial os professores e professoras de Artes, os que ainda estão estudando na universidade e também aqueles que já estão atuando em sala de aula, percebam que a arte da escola pode ser diferente do que ela é. A meu ver o professor e a professora que tem a experiência com a arte é alguém aberto para a transformação, para a mudança. E essa mudança do professor, da professora na escola, tem potencial de mudar a escola e o aluno que está na escola que vai multiplicar essa mudança. Isso vejo como partilha do sensível, como política da arte. É a arte identificada no regime estético, regime este que irei desenvolver melhor no decorrer da tese.

Não tenho intenção de criar uma nova regra, uma nova metodologia, mas sim promover espaços para mudança pela arte, *Espaços do Possível*. Isso sim pode ser uma proposta de mudança na educação. A arte como experiência. Experiência que não está contaminada e nem é confundida com a ideia de experimento, pois a experiência é

singular enquanto que o experimento é genérico. Larrosa diz que “Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (2002. p. 28). Na experiência não se busca alcançar um objetivo previsto, pois ela é um caminho para o desconhecido que abre espaços para diferentes instantes que são misteriosos, secretos, incógnitos.

Nessa aventura de refletir sobre e com a experiência, a imagem, o sensível, a criação na formação de professores e professoras com os teóricos que apresento abaixo, mergulho na leitura de Clarice Lispector (1920-1977), e em particular no seu texto *Água Viva*, publicado em 1973. Uma obra que apresento como um acontecimento, este que para Deleuze (1974) é o próprio sentido. Um acontecimento que se abre como um rio e seus infinitos outros rios que avançam pela terra e se encontram com sementes, pequenos animais, brisas, pessoas, objetos. Promovendo encontros de multiplicidades, encontros estes que são momentos únicos que se transformam em outros momentos únicos e que vão desenhando um mapa da subjetividade do humano. A autora de *Água Viva* me ajuda a pensar cartograficamente e a seguir por caminhos que se emaranham, se cruzam, se entrelaçam e fazem sentido em minha pesquisa. É com ela e sua escrita que percebo o quanto é possível se reinventar.

E, com o intuito de apresentar ao leitor os autores que me ajudam a pensar as teorias e conceitos que configuram o mapa de minha tese, trago abaixo uma síntese das discussões teóricas com as quais eles se vinculam, justificando assim minhas escolhas.

Walter Benjamin, considerado um importante pensador do século XX pela sua contribuição para a filosofia, para a crítica literária e para a teoria da cultura, é fundamental nessa pesquisa. Primeiro pelo seu abrangente estudo da história e da estética, especialmente pelo interesse nas novas formas de experiência da modernidade, pois no percurso de seus estudos Benjamin apresenta experiência (*Erfahrung*) como uma ação de caráter coletivo que, por meio da narrativa tradicional, como provérbios e parábolas, transmitia conselhos. O caráter dessa experiência se apresenta como acumulativo, adensado em comunidade e que dá, ao sujeito, capacidade cognitiva de perceber o que se sedimenta com o tempo. E experiência (*Erlebnis*) como uma vivência particular e breve de um sujeito moderno burguês. Na vivência não existe distância nem no tempo e nem no espaço, e não há transmissão entre as gerações. É a experiência solitária de quem busca sentido nas coisas e na própria vida. Segundo, pela sua nova forma de apresentação do pensamento. Para ele um pensamento é construído por meio de imagens. Para Benjamin,

a imagem torna-se mais do que um exemplo, uma exemplificação, ela é parte de um processo de construção de linhas de pensamento. É uma maneira de compreensão do mundo. Benjamin não pensa só por meio de imagens, mas com imagens. Esses elementos: experiência, imagem e pensamento, nas discussões de Walter Benjamin é que convergem e se engendram nas linhas cartográficas dessa pesquisa, pois, assim como o autor, que acredita na história a contrapelo pretendo encontrar nas franjas do manto da história da arte, do ensino da arte, da formação de professores, aquilo que se escapa, que desliza e que não aparece no pensamento enlatado de pesquisas lineares e progressivas.

Os estudos de Giorgio Agamben contribuem nesse trabalho a partir da discussão colocada por ele sobre a incapacidade de o homem ter e fazer experiência. Agamben é motivado a pensar a experiência a partir de Benjamin ampliando seu conceito e desviando sua perspectiva. Pautado na ciência moderna fala que na modernidade o conhecimento aprisionou a imaginação, a experiência transformou-se em experimento e os sujeitos problemáticos, diversos, erráticos, desaparecem dando lugar a um outro sujeito: “o *ego cogito* cartesiano, a consciência” (AGAMBEN, 2005. p. 28). São fortes posições que se entrelaçam nas minhas reflexões sobre experiência, criação e formação de professores de Artes.

Jorge Larrosa, educador espanhol cujos escritos entram em consonância com essa tese, discute a educação com base no par experiência/sentido. Para esse pesquisador da educação e da vida, não pensamos a partir de uma tal inteligência ou genialidade, mas a partir de nossas palavras. “E pensar não é somente raciocinar, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2004. p 21). O conceito de experiência trazido por Larrosa se apoia nas ideias de Benjamin e Agamben quando estes falam sobre a pobreza de experiências que caracterizam o nosso mundo e direciona seu pensamento para discutir a experiência como relação que forma e que transforma, e que o lugar da experiência é o homem. Para Larrosa a experiência é o meio, é o que se dá na relação entre o conhecimento e a vida, e dessa forma é um elemento imprescindível para a prática do pensar, especialmente em educação.

Emanuele Coccia, especialmente em seu texto *A vida sensível*, de 2010, faz uma leitura fundamental sobre a imagem propondo uma mudança radical no modo de entendê-la. Apresenta uma reflexão precisa sobre uma Física do Sensível, onde define o sensível como imagem, da qual nos apropriamos por meio das sensação, para depois percebermos. E fala também de uma Antropologia do Sensível que considera a linguagem como uma das formas de existência do sensível. Para ele o que difere o homem dos

animais não é a racionalidade, mas uma especial relação com as imagens, e que os conceitos que temos já estabelecidos não passariam de normas vazias caso não tivéssemos o sensível, que é o que nos possibilita captar as imagens por meio de nossos sentidos.

Georges Didi-Huberman, com a abertura que promove no campo disciplinar da história da arte a partir de seus estudos sobre a imagem, comunga com as ideias de Coccia. Para ele, a imagem é anacrônica e não pode ser compreendida se não for vista como uma manifestação antropológica, elas são feitas para atravessar fronteiras. A imagem, a qual Didi-Huberman se refere em seus escritos, não está limitada ao campo da pintura, mas abraça a literatura, o cinema, a dança, a fotografia, e mais. Uma importante discussão que este autor apresenta no percurso de seu trabalho e que me interessa em particular neste estudo, é a não aceitação da história da arte como uma sucessão onde o moderno dá lugar ao pós moderno. Para ele, com base em Aby Warburg, na história da arte há sempre um passado anacrônico ressurgindo na potência de uma memória socialmente cunhada. Entendo que as aulas de Artes precisam apresentar esta perspectiva em seu cotidiano de forma a escapar da linearidade do tempo e também das práticas. Didi-Huberman contribui também na minha escrita e reflexão na medida em que se apresenta como um leitor de Walter Benjamin na perspectiva da legibilidade das imagens, da legibilidade do mundo.

Gilles Deleuze permite, com seus escritos e suas provocações em minha tese, que eu force o meu pensamento. Os movimentos, os atravessamentos e as diferenças que suas posturas filosóficas promovem me impelem para diferentes deslocamentos e estranhamentos fazendo com que eu me figure de outro modo. Sua cartografia conceitual se aproxima e se afasta, se cruza e se emaranha no pensamento dos demais teóricos que me acompanham nessa pesquisa. Uma cartografia que assume uma posição ética, estética e política para além de uma posição epistemológica. E, na parceria com Felix Guattari, contribuem com a filosofia da imanência, dos devires e dos afetos discorrendo sobre o exercício do pensamento e os desafios em enfrentar o caos – que é definido pelos autores como um virtual que é nascimento e esvaziamento de todas as formas possíveis – objetivando dar sentido ao mundo. Desenham um mapa do pensamento apresentando as diferenças e complementaridades entre as suas três dimensões: filosofia, ciência e arte, que não são hierárquicas e nem dependentes. Nesta tríade a filosofia cria conceitos, a ciência opera funções e a arte cria sensações.

Jacques Rancière, filósofo francês, discute os fundamentos críticos das possíveis relações entre política e estética. Quando pensa a contemporaneidade percebe

que é preciso considerar que há, já na base da política, uma estética primeira, ou seja, um modo de, ao mesmo tempo, dividir e compartilhar a experiência sensível comum. Para o autor, essa estética primeira, a que ele chama de *partilha do sensível*, é uma distribuição confusa de lugares e ocupações, um modo de negociação da visibilidade que “faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce” (RANCIÈRE, 2005a. p. 16). O estudo dos movimentos operários, ao qual se dedicou por bastante tempo, permitiu a Rancière descobrir um caso excepcional na história da educação: o caso de Joseph Jacotot, que gerou um dos mais expressivos trabalhos do filósofo: *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2011). Nesse texto, Rancière coloca em xeque as bases da pedagogia tradicional no início do século XIX, quando desloca o problema do ensinar pela explicação para uma perspectiva do ensinar pela emancipação. “Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não se preocupa com o que o emancipado deve aprender” (PELLEJERO, 2009. p. 21-22). O mestre explicador é embrutecedor porque ele institui uma desigualdade em relação ao aluno por dizer que ele, o mestre, possui algo que o aluno não possui. E nos estudos da imagem este embrutecimento da explicação se relaciona ao que existe entre o dizível e o invisível da imagem. O dizível explica a imagem. Diz o que está lá. Embrutece a imagem. Essa visão de emancipação é fundamental para esse estudo que se propõe refletir sobre professores e professoras em formação como autores e autoras que se permitem conhecer para construir novas perspectivas de atuação na profissão e na vida. Com esta ideia Rancière procurou despertar a consciência do que pode uma inteligência quando se considera como igual a qualquer outra, e considera qualquer outra inteligência como igual à sua. Esse princípio emancipatório é ao mesmo tempo pedagógico e político.

É no aspecto de busca e indagação que se alicerça a pesquisa. Uma forma de enxergar os diferentes conceitos que investigo como multiplicidades. O espaço da medialidade. Considero esta uma pesquisa que permeia o campo da arte, das linguagens e da educação e para tanto busco seguir por caminhos que não sejam em linha reta e nem mesmo cronológica. Sabe-se que uma pesquisa científica exige um método, um caminho seguro a percorrer, que traga respostas suficientes para soluções possíveis. Nessa pesquisa faço algumas transgressões e me aventuro em escolher como método de pesquisa a cartografia.

1.1 CARTOGRAFAR

O termo cartografia, como possibilidade metodológica, surge com Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) no texto em que escrevem a quatro mãos ainda na década de 80: *Mil Platôs: do capitalismo à esquizofrenia*. É um conceito que assume-se implicado com a invenção e a criação, pois permite pensar uma pesquisa das multiplicidades que produz multiplicidades. Desenhar linhas, investigar territórios, perceber as margens e os deslocamentos, criar e estimular mudanças nas possíveis trajetórias. E é com Suely Rolnik, que em 1989 lança seu livro *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo* com base em sua tese de doutorado, que a cartografia entra no campo das pesquisas acadêmicas no Brasil. Para a autora “a cartografia é um método com dupla função: detectar a paisagem, seus acidentes, suas mutações e, ao mesmo tempo, criar vias de passagem através deles” (ROLNIK, 1987. p. 6). Este método apresenta também a figura do cartógrafo, aquele que “[...] serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme, quanto de uma conversa ou de um tratado de filosofia” (ROLNIK, 2014. p. 65). A cartografia, nesse estudo, se configura como uma maneira, um método, de potencializar pensamentos na tentativa de ampliar as possibilidades de pesquisar em arte, em linguagens, em educação.

O método da cartografia não opõe teoria e prática, pesquisa e intervenção, produção de conhecimento e produção de realidade. O ato cognitivo – base experiencial de toda atividade de investigação – não pode ser considerado, nesta perspectiva, como desencarnado ou como exercício de abstração sobre dada realidade. Conhecer não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se como mundo, comprometer-se com a sua produção. Nesse sentido, o conhecimento ou, mais especificamente, o trabalho da pesquisa se faz pelo engajamento daquele que conhece no mundo a ser conhecido. É preciso, então, considerar que o trabalho da cartografia não pode se fazer como sobrevoo conceitual sobre a realidade investigada. Diferentemente, é sempre pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam. (PASSOS; ALVAREZ, 2009. p. 131).

Esses pressupostos do método cartográfico aparecem nas pesquisas elaboradas por um grupo de professores e pesquisadores⁴ entre os anos de 2005 e 2007. O foco de suas preocupações investigativas era os processos de produção de subjetividade, o que para eles sempre causou impasses metodológicos. Por considerar minha pesquisa como envolta também nesses impasses é que escolhi ser cartógrafa e me aprofundar nesse método que a meu ver consegue contribuir em meu percurso que pretende refletir sobre a formação de professores e professoras de Artes, assim como sobre o ensino da arte que se estabelece hoje nas diretrizes pedagógicas em diferentes instâncias legais do país e também na ação efetiva nas escolas, a partir dos conceitos de imagem, sensível, criação e experiência. Olhar para estes territórios sempre colocando em questão o pressuposto de que conhecer é representar ou reconhecer a realidade.

Para trilhar os caminhos da cartografia os diferentes pesquisadores, apoiados em Deleuze e Guattari (1995), elaboraram diversas formas de percurso, dando a estes percursos nomenclaturas distintas, que se aproximam e se afastam dependendo dos objetos e ou dos sujeitos das pesquisas. Nesta tese me aproprio de algumas destas nomenclaturas considerando que minha trajetória investigativa compreende conexões e fluxos semelhantes e complementares às trajetórias de tantos outros que investem na pesquisa qualitativa na área das Ciências Humanas, em especial na área da Linguística, Letras e Artes, que é o meu caso.

Território é um dos termos que tomo emprestado para significar, assim como dizem Deleuze e Guattari, “[...] lugar de passagem” (2012, p.139). Lugar de onde falo e que se constitui em um território existencial, que evidencia as dimensões processual e qualitativa da realidade. Não no sentido de marcação territorial de onde demando ações úteis e funcionais, mas sim a marca de onde privilegio os sentidos e os modos de expressão que me são apresentados neste espaço. Chamo de território existencial nessa pesquisa a formação de professores e professoras de Artes, assim como o próprio ensino da arte. E numa perspectiva de conjugação e composição de forças penetro em territórios que se avizinham deste, que são o sensível, a imagem, a criação e a experiência. Buscando com essa aproximação construir conhecimento com esse território existencial que habito e que é meu campo de pesquisa. Segundo Passos e Alvarez “A instalação da pesquisa

⁴ Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, Silvia Tedesco, André do Eirado, Regina Benevides, Auterives Maciel, Liliana da Escóssia, Maria Helena Vasconcelos, Johnny Alvarez e Laura Pozana – vinculados ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense e ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

cartográfica sempre pressupõe a habitação de um território, o que exige um processo de aprendizado do próprio cartógrafo. [...] Aprendizado no duplo sentido de processo e de transformação qualitativa nesse processo” (2009. p. 135). Um processo que se estende para além da experiência de aprendiz do cartógrafo se estabelecendo na investigação mesma, pois a palavra processo pode indicar tanto a ideia de processamento, que conjuga o conceito de conhecimento guiado pela informação, como a ideia de processualidade que é a natureza da cartografia.

No caso desta pesquisa que investiga a formação de professores e professoras de Artes e o ensino da arte, já há um processo em andamento, o que me colocou, como cartógrafa, em uma situação de começar pelo meio, entre pulsos e fluxos. Afinal esse território existencial, no qual me encontro, possui uma história anterior e uma “espessura processual” que “[...] é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas” (BARROS e KASTRUP, 2009.p. 59). Se pensarmos na constituição de uma pesquisa no contexto da ciência moderna, iremos encontrar em diferentes publicações referentes a metodologia de pesquisa, passos a serem seguidos (coleta, análise, discussão) onde cada momento da pesquisa traz consigo o anterior, que traz o anterior, prolongando-se numa sequência ordenada até o final. Procurei neste texto investigativo, processual, construir uma escrita que apresente os dados produzidos no percurso, assim como os resultados obtidos na investigação objetivando destacar o caráter coletivo desta construção. Coletivo no sentido de diferentes vozes se articulando para construir pensamentos sobre as relações existentes e possíveis da e na formação de professoras e professores de Artes nos diversos territórios que se constituem nestas relações e que aqui são marcados por caracterizarem meu campo de pesquisa, que são: o ensino da arte, a experiência, o sensível, a criação, a imagem. Territórios que se engendram, se interconectam com seus fluxos e movimentos promovendo pensamentos.

E quando me vejo com a necessidade de elaborar uma estrutura da tese em capítulos, organizá-la por partes para respeitar as normas técnicas e científicas, resisto. Como organizar uma escrita que se propõe rizomática e deslizante em uma linha? Como ordenar o pensamento sem perder a fluidez? Tento. No primeiro capítulo intitulado *Instantes do Ensino da Arte* busco apresentar minhas dúvidas e inquietações sobre o ensino da arte e a formação de professores de Artes. Inquietações essas que me acompanham tanto na minha vivência profissional como nas minhas experiências pessoais. Nele, procuro dialogar com a história do ensino da arte, seus percalços e

conquistas e suas perspectivas na escola, na arte e na cultura contemporânea pelo olhar da estética e da política, e da imagem e do sensível. No capítulo dois chamado *Instantes da Experiência* me encontro envolta com a palavra experiência. Não só com a palavra, mas com os matizes que ela provoca quando colocada em aproximação com o sensível, com a arte, com a estética, com a política, com a formação de professores e professoras. Além de trazer aspectos da arte contemporânea no cenário da arte e suas conexões com o ensino abro um espaço especial para apresentar Clarice Lispector a autora que me acompanha nessa pesquisa. Esses encontros provocados nos capítulos um e dois também atravessam o capítulo terceiro, cujo título é *Multiplicidades da Imagem* quando a imagem se destaca no tempo, no sensível e no pensamento/arte/criação num deslocamento que alcança o ensino da arte e a formação de seus professores e professoras. A ressonância dos pensamentos apresentados até aqui reverberam no texto dedicado às conclusões o qual chamo de *Aproximações*.

No percurso da escrita, trago, como interlúdios três relatos, que chamo de *Desvios*, e que se configuram em rotas de fuga que proporcionam uma pausa na teoria e ajudam a pensar as forças de distintos contextos e seus atravessamentos. São relatos de minha história como professora, são autobiográficos sim, mas não a partir de minha individualidade, mas sim da singularidade da maneira como a força dos acontecimentos me atravessa.

Esta escrita de pesquisa deseja entrelaçar minhas palavras com as palavras de Clarice Lispector, em seu texto *Água Viva*, e também encontrar entre elas conexões e desconexões que possibilitam configurar pensamentos fora do eixo sobre os temas aqui trazidos. Ao mesmo tempo em que a escrita da autora me acompanha ajuda a ensaiar novas formas de pensar sobre a experiência, a criação, a imagem, o sensível e a formação de professores e professoras de Artes.

Espero com esta pesquisa contribuir para repensar de forma mais ampla a formação de professores e professoras de Artes na perspectiva da renovação da percepção do mundo, assim como contribuir para um novo olhar teórico-metodológico de pesquisa.

2 CAPÍTULO I – INSTANTES DO ENSINO DA ARTE

Meu tema é o instante? Meu tema de vida. Procuo estar a par dele, divido-me milhares de vezes em tantas vezes quanto os instantes que decorrem, fragmentária que sou e precários os momentos – só me comprometo com vida que nasça com o tempo e com ele cresça: só no tempo há espaço para mim. (Água Viva. Clarice Lispector, 1998c, p. 10)

O tempo apresenta diferentes instantes do ensino da arte na história da educação brasileira. Instantes estes que transformam o presente e abrem possibilidades de repensar o caminho percorrido para construir outros caminhos, outros instantes. Como água viva, que é, mas não é ainda...que está a meio caminho de ser, o ensino da arte cria linhas que traçam percursos, pontos que formam conexões, trajetórias, às vezes cruzadas, às vezes paralelas que promovem encontros. Encontros que nascem e crescem com o tempo. O tempo que abre espaços. Na sequência dos instantes trago alguns espaços da arte na educação para que neles e com eles eu possa criar possibilidades de mudança.

2.1 O ESPAÇO DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

O ensino da arte no Brasil passou por diversas modificações que foram resultado do desenvolvimento sócio-político do país. As diferentes proposições didático-pedagógicas que surgiam no campo da educação influenciaram e ainda influenciam a arte na escola. Olhando para a educação brasileira, é possível identificar, na sua história, as chamadas tendências pedagógicas - tradicional, nova, tecnicista e progressista - que estão diretamente ligadas às políticas públicas para a educação. Aqui, trago um resumo das tendências mais presentes no ensino da arte, objetivando relacionar a prática educativa em arte e a vida dos alunos na escola e fora dela, para então conduzir minhas reflexões acerca do ensino da arte na contemporaneidade e o lugar da formação de professores e

professoras de Artes nesse contexto. Cuido em esclarecer que as tendências que apresento aparecem de forma histórica, cronológica, para efeito de organização, mas isso não significa que a cada uma que surge a outra desaparece. Elas irrompem no campo da educação em um determinado momento político e histórico do país e continuam agindo de uma forma ou de outra, não desaparecem por completo e nem vão superando umas às outras. O que pode acontecer é uma interpenetração de ideias que vão se transformando e estabelecendo novas tendências e influenciando o ensino de arte de diferentes formas.

Segundo Ferraz & Fusari (2009) o desenho era a base da educação em arte nas primeiras décadas do século XX, e apresentava-se ainda (herança do século anterior) revestido do sentido utilitário de preparação técnica para o trabalho.

Os programas de desenho do natural, desenho decorativo e desenho geométrico eram centrados nas representações convencionais de imagens; os conteúdos eram bem discriminados e abrangiam noções de proporção, perspectiva, construções geométricas, composição, esquemas de luz e sombra. (FERRAZ & FUSARI, 2009. p. 45).

Esses pressupostos sustentam o ensino de arte na chamada Pedagogia Tradicional. Nessa perspectiva os professores e professoras ministravam os conteúdos por meio de atividades que primavam pela repetição e tinham como objetivo principal o exercício da memorização pelo treino do olho e da mão, e com isso desenvolver a inteligência, o gosto e o senso moral. Os conteúdos, para essa tendência pedagógica, eram (são) considerados verdades absolutas, e a postura do professor perante o aluno é autoritária.

A partir dos anos 50 foram incluídas, no currículo escolar, três novas matérias: Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, que mantiveram o caráter e a metodologia do ensino do desenho apresentado desde o início do século. O ensino e a aprendizagem de arte focam-se na transmissão de conteúdos reprodutivistas desvinculados das diferenças individuais. É um ensino que cumpre a função de manter a divisão social já existente na sociedade. Nessa concepção de educação o mais importante, o mais valorizado é o resultado dos trabalhos em detrimento do processo de desenvolvimento dos alunos em arte. Essa posição era percebida (e ainda é) na atenção dispensada nas exposições dos trabalhos escolares no pátio da escola, na organização do caderno ou da pasta de desenhos enviada aos pais no final de cada bimestre letivo, assim como nas apresentações de música, dança e teatro especialmente preparados com essa finalidade

Outra tendência que tem influenciado o ensino de arte é a Pedagogia Nova, também chamada de Movimento da Escola Nova ou Escolanovismo, que chega ao Brasil a partir de 1930 e é disseminada entre os anos 40 e 60 com as escolas experimentais.

Esse movimento surgiu com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)* e foi resultante das reivindicações e conscientização de diversas mobilizações sociais sobre a necessidade de democratização da educação brasileira. Estruturado com base pedagógica renovada, defendia uma escola pública obrigatória para todas as classes sociais. (FERRAZ & FUSARI, 2009. p. 47).

Essa tendência é marcada pelos estudos e pesquisas nas áreas da psicanálise, da psicologia cognitiva e da gestalt. Enfatiza a expressão como um elemento da subjetividade e da singularidade que os alunos demonstram em todas as suas atividades. Os professores passam a se orientar observando as particularidades de seus alunos e promovendo novos métodos didáticos como o trabalho em equipes. O ensino e a aprendizagem de arte referem-se às “experimentações artísticas, inventividade e ao conhecimento de si próprio, concentrando-se na figura do aluno e na aquisição de saberes vinculados à sua realidade e diversidade individual” (FERRAZ & FUSARI, 2009. p. 51). O foco sai do conhecimento e vai para o aluno que é visto como um ser criativo e que a partir de diferentes estímulos passa a expressar-se artisticamente. Ele aprende fazendo, e isso o torna capaz de contribuir efetivamente com e na sociedade. É uma perspectiva metodológica que considera o processo como fundamental, o produto não interessa.

Nos anos 60 e 70 o mundo tecnológico se apresenta em crescente expansão e a educação brasileira é considerada insatisfatória na formação de profissionais, tanto em nível médio como no superior, para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Nesse contexto surge a Pedagogia Tecnicista que vem para ampliar a eficácia da escola objetivando a preparação de pessoas capazes, produtivas e competentes. Pessoas essas que serão a mão de obra desse mercado que valoriza a industrialização e o desenvolvimento econômico do país.

Para atingir esses objetivos a escola transforma seu currículo incorporando a ele o moderno e o tecnológico, e considera o professor como um técnico que precisa ser capaz de elaborar um competente planejamento escolar. O foco nessa tendência é a organização racional dos elementos curriculares essenciais – objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, avaliação – que devem ser explicitados nos documentos como os planos de aula.

[...] concomitante ao enraizamento da pedagogia tecnicista no Brasil, é assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/71, que introduz a Educação Artística no currículo escolar. Os professores de Desenho, Música, Trabalhos manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas”. Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o parecer n.540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. (FERRAZ & FUSARI, 2010. p. 39-40).

A Lei e o parecer apresentam uma contradição que assombra ainda hoje o ensino da arte: ao mesmo tempo em que a disciplina (matéria que não é matéria) é vista como aberta ao bel-prazer de quem se interessar, precisa ter um planejamento condizente com as exigências da nova pedagogia estabelecida, onde objetivos, conteúdos, métodos e avaliação devem estar explicitados. Nessa situação, e sentindo-se inseguros e despreparados, os professores e professoras apoiam-se em livros didáticos disponíveis nas bibliotecas. Livros estes com pouca base teórica para fundamentar as ações e com muitos exemplos de atividades descoladas do contexto da escola, do professor e do aluno.

E para finalizar esse apanhado histórico e conceitual das tendências pedagógicas apresento a Tendência Realista Progressista que surge, em paralelo às demais, a partir dos movimentos pela educação que se ocupam em pensar sobre uma análise crítica das realidades sociais e sobre uma educação conscientizadora do povo. Engajadas nessa tendência surgem pedagogias que propõem uma educação que avance para além da escola, que tenha um caráter não autoritário e não diretivo “visando libertar as pessoas da opressão, da ignorância e da dominação” (FERRAZ & FUSARI, 2010. p. 42). A escola, nessa perspectiva realista progressista deve ser valorizada e deve, na sua prática, reconhecer e considerar o seu entorno. O processo educativo deve ser eficaz e seus métodos precisam superar os métodos tradicionais promovendo a iniciativa do aluno e do professor em diálogo com a cultura acumulada historicamente, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos. As relações sociais e políticas são observadas e consideradas no processo de aprendizagem, mas predomina o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos cognitivos.

Essa última tendência apresentada é a que ainda permanece no debate atual, e se abriu em outras tendências como a Pedagogia Libertadora⁵ proposta pelo educador brasileiro Paulo Freire, e a Pedagogia histórico-crítica⁶ evidenciada pelo professor de história da educação da Universidade Estadual de Campinas, Dermeval Saviani. As discussões sobre conteúdos e métodos a partir dessas tendências pedagógicas vêm apresentando, para o cenário da educação nacional, outras perspectivas conceituais e transformadoras. Todas essas perspectivas educacionais contribuíram no traçado do caminho de estabilização da disciplina Artes no currículo da escola básica. Em meu percurso de ser professora de Artes na escola pública e na universidade vivenciei muitos debates e experimentei na prática muitas dessas tendências.

Traçar este percurso das tendências pedagógicas no ensino da arte não está desvinculado do pensamento sobre a relação entre a estética e a política, especialmente no estudo que Rancière (2005a) faz em *A Partilha do Sensível* sobre os regimes de identificação da arte. Para o autor pensar a noção de modernidade estética compreende a particularidade de um regime das artes que está diretamente relacionado a “um tipo específico de ligação entre modos de produção das obras ou das práticas, formas de visibilidade dessas práticas e modos de conceituação destas ou daquelas” (RANCIÈRE, 2005a. p. 27-28). No que se refere ao que se chama por arte na tradição ocidental, segundo Rancière, distinguem-se três grandes regimes: o *regime ético das imagens*, o *regime poético* ou *representativo* e o *regime estético*. O surgimento destas tendências pedagógicas para a educação em arte apoia-se em modelos políticos de gestão que estão vinculados de certa maneira a estes regimes. Desta forma busco perceber nas características apresentadas das tendências pedagógicas algumas aproximações.

No *regime ético* das imagens a arte não é identificada a uma instância autônoma, individualizada, não existe propriamente a arte, mas imagens ligadas à sua origem ou usos e efeitos que estas imagens provocam. “Pertencem a esse regime a questão das imagens da divindade, do direito ou proibição de produzir tais imagens, do estatuto e significado das que são produzidas” (RANCIÈRE, 2005a. p. 28). A imagem é

⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16.ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

⁶ SAVIANI, Dermeval. . **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl Campinas, SP: Autores Associados, 2008. SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

interiorizada à comunidade, pensada em relação ao modo de ser dos indivíduos e das coletividades.

O *regime poético* ou *representativo* é exposto por Rancière como uma re-apresentação da realidade. É neste regime que a arte começa a se sentir mais à vontade para falar de coisas que não são religiosas se aproximando da realidade, sendo mais autônoma, mas ao mesmo tempo se hierarquizando, se fechando em classificações e ordenações. A arte é identificada no centro de um arranjo de modos de fazer e de contemplar imitações perfeitas. A lógica representativa desse regime

[...] entra numa relação de analogia global com uma hierarquia global das ocupações políticas e sociais: o primado representativo da ação sobre os caracteres, ou da narração sobre a descrição, a hierarquia dos gêneros segundo a dignidade dos seus temas, e o próprio primado da arte da palavra, da palavra em ato, entram em analogia com toda uma visão hierárquica da comunidade (RANCIÈRE, 2005a. p. 32).

É possível relacionar algumas características destes regimes com as tendências Tradicional Escolanovista, Tecnicista e Progressista, pois elas com suas diferenças e semelhanças apresentam um olhar sobre a arte e suas produções que aponta para uma perspectiva idealizadora com base em verdades absolutas. São tendências que desconsideram a multiplicidade dos sujeitos e hierarquizam o ensino, as comunidades, a arte. Promovem uma subtração de potencial criador do pensamento e do corpo sensível. Vejo no regime estético, que é o terceiro que Rancière apresenta em seu trabalho, uma oposição ao estado de dominação que se apresenta tanto nas tendências pedagógicas como nos regimes da arte anteriores.

No *regime estético* das artes, que se contrapõe ao regime *ético* e também ao *poético* ou *representativo* existe uma identificação da singularidade e da autonomia da arte rompendo com a hierarquia de temas e gêneros. “No regime estético das artes as coisas da arte são identificadas por pertencerem a um regime específico do sensível” (RANCIÈRE, 2005a. p. 32). É momento em que se transformam os objetos da arte antiga em meios de significação dos modos de vida de uma certa comunidade e é também momento em que a circulação da escrita não tem um destino específico o que desarticula a relação que ela mantém entre os lugares que os corpos devem ocupar, a identidade desses corpos e as funções que eles devem exercer no espaço comum. O estético neste regime se apresenta como restituidor do caráter ativo do pensamento e da receptividade sensível dos corpos. Penso ser necessário pensar nas características desse regime e em

seu potencial transformador de modos de vida para alcançar a formação de professores e professoras de Artes e o ensino da arte nas escolas.

Na sequência desse apanhado histórico e destas reflexões apresento um pouco de minha trajetória e o impacto das ações políticas e sociais na educação em meu cotidiano profissional.

2.2 O ESPAÇO DAS MUDANÇAS: BUSCANDO O INSTANTE DE CULTIVO

Na década de 80, quando terminei meu curso de graduação em Educação Artística, fui atuar na escola básica com crianças do ensino fundamental. A bagagem que levei para as aulas era aquela que recebi na faculdade, uma bagagem mesclada entre a tendência tradicional, tecnicista, escolanovista e progressista, e que tinha como pressuposto o ensino da arte por meio dos conteúdos básicos da linguagem visual, especialmente do desenho, intercalados com ações em teatro e música. A sua base era o fazer, principalmente por meio de técnicas, características essas de uma formação polivalente. A aula de Educação Artística na escola tinha um caráter de atividade. Na época tínhamos, nós professores e professoras atuantes, muita carência em material gráfico para uso em sala de aula. Eu produzia meu material de trabalho fazendo cópias xerografadas de imagens de obras de arte disponíveis nos livros da biblioteca da faculdade. Eram cópias em preto e branco. Também trabalhava com transparências que projetavam as imagens na parede da sala por meio do retroprojetor. Lecionava durante o dia e a luminosidade da sala de aula prejudicava muito o uso desse recurso. Dessa forma eram raras as vezes que eu o utilizava. Levava também livros para a sala de aula, para mostrar as imagens para os alunos, eram imagens reduzidas e não atraíam o olhar dos pequenos. Com todas essas dificuldades as aulas ficavam mesmo, na sua maioria, com o fazer prático e descontextualizado.

A partir do ano de 1987 surge no cenário nacional um grande movimento chamado Arte-Educação⁷, liderado por Ana Mae Barbosa e que apresentou aos professores e professoras de Artes uma revolucionária maneira de aliar a história da arte, a análise das obras ou objetos de arte e o fazer artístico. A essa nova forma de ensinar arte chamou-se Metodologia Triangular, hoje mais conhecida como Abordagem Triangular ou Proposta Triangular.

Essa abordagem vinha quebrar com o conhecido sistema de ensino de arte, especialmente visual, em que o aluno era levado apenas a se expressar, e propunha que se trabalhasse com três ações mental e sensorialmente básicas quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. (BARBOSA, 1998. p. 33).

Essa Proposta nasce no interior do MAC da USP (Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo) onde Ana Mae Barbosa era diretora. Entre 1987 e 1993, junto com uma equipe de arte-educadores e a partir do acervo de obras artísticas do museu, Barbosa experimentou sua abordagem com crianças, adolescentes e adultos que não tinham conhecimento em arte. Essa prática no museu criou volume e significação avançando para os espaços escolares formais. O que era uma proposta tomou uma dimensão extrema, não sei se devido a tantas carências em materiais, metodologias e trocas, que os professores e professoras de Artes, incluindo eu, em grande parte do território nacional, adotaram essa prática em suas aulas. Com a disseminação da ideia, o mercado gráfico encontrou também espaço para expandir seus negócios. Como a disciplina de Artes, no Ensino Fundamental, não é prioritária para adoção de livros didáticos⁸, as produções paradidáticas de livros, catálogos e revistas crescem e o professor de Artes começa a levar a imagem da arte para a sala de aula. Imagens coloridas, com dimensões maiores do que as encontradas nos livros de história da arte.

Diversos encontros nacionais e regionais de Arte Educação aconteceram para falar sobre a Proposta Triangular e também apresentar experiências de sucesso com a nova metodologia para o ensino da arte, que, de certa maneira, mudou o panorama da disciplina frente ao Ministério de Educação e Cultura do governo federal, assim como frente às secretarias de educação estaduais e municipais, e em pequena escala à comunidade escolar. Essa mudança se concretizou em 1996 com a promulgação da Lei

⁷ Tal movimento teve início fora da educação escolar e com base nas ideias metodológicas da Escola Nova. Esse modo de conceber o ensino da arte propõe uma ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno. (FERRAZ e FUSARI, 2010).

⁸ Neste ano de 2015 houve a adoção de livro didático de Artes para o Ensino Médio em todo o país.

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º) que estabelece que o ensino da Arte constitua-se como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Segundo Subtil (2012. p. 127)

A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), ao definir a obrigatoriedade do “ensino de arte” em lugar de “educação artística” revela o resultado dos debates das últimas décadas quanto à especificidade de cada área: música, teatro, artes visuais e dança. [...] Esses encaminhamentos legais são o corolário da dialética afirmação/negação da lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971). No primeiro pressuposto, ao reforçar a obrigatoriedade para o ensino de arte; no segundo, ao contrapor a especificidade de cada campo à polivalência ou integração dos campos da arte não só entre si, mas também com o campo mais abrangente da comunicação e expressão, apregoados por essa lei.

O que vinha sendo realizado na Educação Artística era a prática da polivalência e essa nova lei acaba por apontar possibilidades de um trabalho no ensino da arte com maior ênfase nas características das especificidades das linguagens artísticas, buscando um diálogo com todas as culturas e formas de arte, do erudito ao popular.

É a partir da LDB de 1996 que o Ministério da Educação e Cultura – MEC, em 1997, lança os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN que são organizados por área de conhecimento e também por níveis de ensino: Ensino Fundamental I (séries iniciais); Ensino Fundamental II (séries finais) e Ensino Médio. Esses documentos estão disponíveis nas bibliotecas das escolas, foram distribuídos via correio a todos os professores cadastrados nas escolas públicas na época e hoje estão disponíveis para download no site do ministério. A disciplina Artes é colocada, nesse documento, no mesmo patamar das demais disciplinas do currículo escolar:

[...] as partes estão organizadas de modo a oferecer um material sistematizado para as ações dos educadores, fornecendo subsídios para que possam trabalhar com a mesma competência exigida para todas as disciplinas do projeto curricular (BRASIL, 1997. p. 15).

Assim, vê-se tanto na lei como nas orientações curriculares dos PCN a consolidação do posicionamento da área da arte como área de conhecimento e de estudo na educação escolar e, por decorrência, o reconhecimento de sua relevância na formação de crianças e jovens. Pode-se dizer que foi a partir do final dos anos 90 que uma significativa mudança aconteceu nas propostas curriculares de ensino de arte nas escolas de ensino básico, assim como nos cursos de formação inicial de professores. A

perspectiva metodológica proposta nos PCN traz os conteúdos da área organizados por três eixos norteadores de aprendizagem: *produção em arte* que aponta para o processo de criação individual do aluno; *fruição* que se baseia na apreciação significativa da arte; e a *reflexão* que tem foco na arte como uma produção pessoal e que está ligada à variedade das culturas humanas de diferentes tempos históricos. Percebe-se aqui a influência da Proposta Triangular que apresenta também três eixos como base para um expressivo conhecimento em arte: o fazer artístico; a análise de obras e a história da arte.

Essa influência aparece também na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998), documento elaborado com a participação de professores especialistas atuantes na rede pública estadual, nas diferentes áreas do conhecimento. Para esse documento “um ensino da arte significativo compreende o objeto artístico a partir de três áreas do conhecimento: a produção, a fruição e a contextualização (das linguagens visual, musical e cênica)” (PROPOSTA, 1998. p. 194). É uma proposta que tem como base metodológica a perspectiva histórico-cultural que considera o aluno um ser pensante, que a partir do encontro que tem com a obra artística passa a ter experiências estéticas que possibilitam o acesso aos bens culturais produzidos pelas diversas culturas, apreendendo os seus significados. O documento apresenta uma lista de conteúdos para cada linguagem artística – artes visuais, música e teatro – e que são separados por nível de ensino. Mais uma vez percebe-se a formatação de uma proposta de ensino de arte que busca um método com regras definidas, inclusive trazendo exemplos de atividades a serem desenvolvidas com os alunos, como se o estado todo tivesse crianças iguais, professores iguais, escolas iguais, comunidades iguais.

2.3 INSTANTES DE DESLOCAMENTOS NO ESPAÇO DA FORMAÇÃO

Em paralelo a todo esse movimento de mudanças legais para o ensino da arte e suas transformações nas perspectivas metodológicas existe a preocupação com a formação inicial dos professores e professoras que irão atuar nas escolas e que precisam olhar para essas mudanças. Percebe-se que as reformas educacionais são movidas pelos

modelos de gestão pública da educação e esses orientam o modelo de formação docente como um todo. Na história da formação docente em arte muitas mudanças foram necessárias para que hoje tenhamos alguma perspectiva de qualidade e compromisso no campo. Conforme os PCN

Os professores de Educação Artística, capacitados inicialmente em cursos de curta duração, tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas. As próprias faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Desprestigiados, isolados e inseguros, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem, que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias (BRASIL, 1997. p. 24).

Hoje, os cursos de graduação em licenciatura em Artes Visuais têm como base para elaboração de seus projetos pedagógicos e políticos, além de toda a legislação instituída desde o início dos anos 90 com enfoque no ensino da arte, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN de 16 de janeiro de 2009 -, que com base no Parecer CNE/CES nº 280/2007 preconizam eixos para auxiliar na qualificação desses profissionais, os quais são: o ensino visando à aprendizagem do estudante; o acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o aprimoramento em práticas investigativas; a construção de projetos e o desenvolvimento de conteúdos curriculares; o uso de tecnologias da informação, da comunicação e das inovações no âmbito escolar e, como último eixo, o desenvolvimento do trabalho em grupo.

É percebido que a partir das diretrizes criadas e também das perspectivas um tanto alargadas que ela promove, várias abordagens de conteúdos começam a despontar na escola por meio da disciplina de Artes: o cotidiano e sua estética, o artista local, produções artísticas de diferentes povos e regiões, a arte contemporânea, as tecnologias na arte, a história da arte para além dos cânones, as imagens da mídia e da publicidade. Penso que são mudanças, talvez tímidas, mas que demonstram uma tentativa de aproximação da disciplina com a vida, e que já são frutos de um trabalho de formação inicial nas universidades. Um trabalho que tem suas raízes na luta dos movimentos civis organizados como a FAEB – Federação de Arte Educadores do Brasil e demais

Associações Estaduais, assim como nos estudos e pesquisas de grupos da área da arte como a ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical e ABRACE – Associação Brasileira de Artes Cênicas.

Considero que todo esse movimento acontecido no ensino da arte em nosso país contribuiu e modificou o panorama da disciplina. Hoje os professores e professoras de Artes, as escolas, os cursos de graduação de licenciatura em arte conquistaram um outro espaço no cenário educacional. Mas, penso que mais uma vez é necessário mudar. Aliás, precisa-se mudar sempre, pois com a dinâmica frenética do mundo contemporâneo não se pode ficar preso em três pontos apenas na construção do conhecimento em arte. Três pontos fecham e encarceram a arte, a estética, o sensível, a imagem. Tentar enformar o ensino da arte por meio de métodos generalizados engessam-no, tiram-lhe a flexibilidade e a sua capacidade de deslizamento, deslocamento e de não-pertencimento.

Como fazer para escapar da acomodação que acontece com os profissionais da educação em arte quando eles se adaptam a uma proposta metodológica e nela criam um padrão de aula que é repetido dia-a-dia, ano-a-ano? Sair desse padrão é contribuir com a formação estética das crianças e jovens na escola? Como pensar uma formação de professores e professoras de Artes que os considere como espectadores emancipados? Um espectador que é autônomo, crítico, um ser pensante que não só recebe e reproduz, mas propõe e aprende com seus alunos? De que maneira pensar a formação de professores e professoras de Artes que leve em consideração a potência do dissenso, a potência da política contemporânea como searas de transformação de modos de vida?

Os rumos do ensino da arte, do final da década de 90 até os dias atuais, vêm sendo investigados por diferentes pesquisadores⁹. São pesquisas que abordam questões políticas no âmbito da escola e das universidades, questões metodológicas de ensino e aprendizagem, assim como questões que discutem a formação dos profissionais da área da arte e seu papel diante dos desafios da educação contemporânea. Afinal, o tempo dos professores práticos e expressivos, que ensinavam técnicas e terminologias, se foi (será?). O ensino da arte precisa avançar para além da centralidade que ainda perdura no que tange às obras, aos artistas, a historicidade, às práticas expressivas. É comum ouvir alunos na graduação em dúvidas com relação ao sentido da arte na educação, ao sentido da arte na escola. Na sua grande maioria veem a arte a partir de uma visão messiânica, onde artistas,

⁹ Hernández (2005, 2007), Buoro (1996, 2000), Picosque e Martins(2010) Loponte (2005)

obras, movimentos artísticos, ensino da arte são possibilidades de transformações individuais e sociais. É possível sim, mas não podem encarar essas questões numa perspectiva idealizada e romântica. Para Celso Favaretto (2010) esta é uma interrogação que ainda permanece sobre o papel da arte na educação e que se estabelece pela suposta existência de um valor atrelado a uma mitologia da arte, que para o autor é

[...] afirmada de muitas maneiras: pela ideia, instalada há bastante tempo entre as reflexões sobre educação, de que a arte é componente essencial da formação humana e que isto deve ser garantido desde cedo porque existe uma instituição, a escola, que garante a legitimidade da arte na educação; também, e de modo prenante, porque desenvolveu-se uma demanda de mercado que recobre e infla a imagem cultural da arte (FAVARETTO, 2010. p.226-227).

Nesta discussão é importante colocar em evidência a necessidade de olhar para “a arte na escola no horizonte das transformações contemporâneas, da crítica das ilusões da modernidade, da reorientação de seus pressupostos” (idem p. 229). Num mundo intermediado por intensas visualidades que ajudam na difusão de discursos que influem na construção de identidades e de subjetividades, o professor e professora de modo geral, e aqui em especial, de Artes, a meu ver, precisam olhar para a multiplicidade de imagens presentes nos cotidianos como potência de ação. Imagens essas que produzem conhecimento. Essas considerações requerem pensar o

[...] deslocamento do sujeito, a produção de novas subjetividades, as mudanças no saber e no ensino, a descrença dos sistemas de justificação morais, políticos e educacionais, a mutação do conceito de arte e das práticas artísticas e as mudanças dos comportamentos” (FAVARETTO, 2010. p. 229).

Que acabam por mostrar que é preciso rever a ideia de formação originária da *Bildung* – termo provindo do alemão que designa cultura, mas também está diretamente ligado ao conceito de formação. É o idealismo alemão que cria o conceito de formação que acaba por se tornar elemento fundamental nos preceitos do ideário iluminista. A *Bildung* é, na filosofia, comparada a *Paideia* dos gregos e ao *Humanitas* dos latinos. As três construções fundam-se no desejo do Espírito das Luzes na busca pelo esclarecimento com base na razão e na experiência tendo como finalidade a emancipação do homem. Para ampliar esse olhar para a relação entre *Bildung* e formação trago um trecho de Berman extraído do estudo de Rosana Suarez sobre o histórico do conceito:

A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, “cultura” e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de

origem latina. Porém, Bildung remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: Bild, imagem, Einbildungskraft, imaginação, Ausbildung, desenvolvimento, Bildsamkeit, flexibilidade ou plasticidade, Vorbild, modelo, Nachbild, cópia, e Urbild, arquétipo. Utilizamos Bildung para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, Bildung. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus Lehrjahre, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se. (BERMAN apud SUAREZ, 2005. p. 193).

São olhares sobre o conceito de formação que ainda determinam, em parte, o que somos, pensamos e fazemos hoje, pois mesmo apostando na educação como transformação o sentido metafísico de formação se mantém. “Formar é formar-se, supõe aprimoramento e engrandecimento do espírito. Nesta elevação espiritual a formação implica ruptura com o imediato e a passagem do particular ao universal; um sair de si, um lançar-se para além de si” (FAVARETTO, 2010. p. 230). Uma concepção que se detém sobre a experiência como unidade de um sujeito que precisa ser educado para determinado fim. Formas de pensar a formação que são insuficientes para abarcar as questões prementes e intempestivas da experiência contemporânea. Pensando a partir dessa experiência e olhando para as rápidas transformações socioculturais que presenciamos nas últimas décadas e também para as diversas práticas culturais que emergem com as infinitas produções culturais existentes é necessário repensar a formação de professores e professoras de Artes. Na minha atuação na escola básica percebo que a arte estabelecida pela sociedade está ainda muito distante da vida e do imaginário dos alunos e professores, ao contrário das produções da televisão, do cinema, da publicidade e em especial da internet, que estão constantemente em suas imaginações provocando mobilizações e constituindo grupos que acabam por criar práticas culturais, estilos e modos de ser. O professor e professora de Artes precisam estar atentos a esta realidade, precisam compreender e refletir sobre os efeitos dessas imagens sobre todos nós. Além disso, é importante pensar que essa produção de imagens para além da produção de arte estabelecida constitui-se também como objeto de estudo no ensino da arte.

No final dos anos 50 o campo das humanidades, especialmente a filosofia, teve como destaque a ‘virada linguística’, que concentrou seus estudos nos modelos de textualidade e discursos. No lugar de uma filosofia centrada na consciência e no sujeito, onde a consciência é a mente e o sujeito é preso à psicologia, surge uma filosofia que,

pela investigação sobre o exercício da própria língua, busca explicar os problemas filosóficos tradicionais com base na crítica da própria linguagem que promove esses problemas. Para Martin Jay (2004), esta virada abre espaço para uma mudança também no aspecto da cultura das imagens, dando lugar a uma ‘virada visual’ que sugere o abandono da ênfase no pictórico buscando compreensões do visual e da visualização, apresentando a ‘experiência visual’ como um novo modelo na contemporaneidade. Segundo Hernández:

[...] tanto os Estudos Visuais como os de Cultura Visual emergem, no final dos anos 80, no âmbito de um debate que cruza e transcende diferentes disciplinas e produz uma relação entre saberes vinculados à história da arte, aos estudos dos meios, aos estudos cinematográficos, à linguística e à literatura comparada com as teorias pós-estruturalistas e os estudos culturais. (HERNÁNDEZ, 2007. p. 21).

Pesquisas no campo da Sociologia, da Antropologia, da História, da Educação e da Psicologia, têm apontado um crescimento na busca da imagem como forma de olhar para os problemas da cultura. Segundo Hernández (2007) a expressão cultura visual é atribuída a diferentes práticas e julgamentos críticos que envolvem as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar, isto é, aos meios subjetivos de ver o mundo e a si mesmo. Para ele é necessária uma mudança na forma de trazer as imagens para o espaço da sala de aula de Artes, tanto que em seu livro *Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional* apresenta, com base nos Estudos da Cultura Visual (ECV), exemplos concretos, trazidos de suas experiências docentes e de pesquisa, apontando para uma perspectiva metodológica de trabalho com as imagens que objetiva dar ênfase a fluidez das imagens no cotidiano e os efeitos e sentidos que elas produzem quando em contato com crianças, jovens e adultos. Meu propósito nessa tese não é a de afirmar os estudos da cultura visual como substituto ou mesmo diretiva para o ensino da arte, mas confesso que acredito em muitos pressupostos dessa “nova narrativa” defendida por Hernández, principalmente no que tange a abertura de olhar dos professores e professoras para as imagens, escapando da tradicional prática de apenas ensinar a ver e propor atividades artísticas.

Ao olhar para essa pesquisa e para a perspectiva que ela aponta, de pensar um outro professor e uma outra professora de Artes, olho também para a arte contemporânea como possibilidade de deslizamento, como uma linha de fuga ao que está estabelecido como método, ou metodologia para o ensino da arte. Afinal vejo as produções em arte contemporânea comporem diferentes discussões sobre a vida contemporânea, sobre a

visualidade e a potência das imagens na construção de saberes, poderes e formas de compreensão de uma determinada realidade. São possibilidades que se aproximam das proposições trazidas pelo regime estético da arte que ao mesmo tempo em que se desobriga dos padrões e regras hierárquicas para a criação, vê na arte as manifestações da vida da comunidade. É a revolução da experiência sensível do sujeito que se apresenta por meio da emancipação estética através da qual o professor, o aluno se torna capaz de se compor um novo corpo que pode ir além da necessidade da imitação e descobrir novas formas de relação com a vida e com a sensibilidade. Minha pesquisa busca pensar a arte na escola entrando neste regime estético.

E sob esta perspectiva abro aqui parênteses para falar do trabalho de uma artista brasileira que tive a oportunidade de conhecer quando cursei uma disciplina do doutorado intitulada *Formas do não pertencimento na estética contemporânea* e que tinha como objetivo discutir as inespecificidades da estética contemporânea e o não pertencimento das obras produzidas pelos artistas da arte contemporânea. O trabalho ao qual me refiro é *Espelho Diário* (2001) da artista mineira Rosângela Rennó. Trata-se de uma videoinstalação:

Exibida inicialmente em Lisboa em 2001 no Museu do Chiado, *Espelho Diário* vem a ser uma obra fascinante em razão da emoção provocada no espectador. Confortavelmente acomodado em frente a uma tela de projeção dupla, colocada em ângulo de quase 120°, como se fosse um livro aberto, ou uma agenda que se vá folheando ou como um espelho – da outra tela ou de si mesmo – o espectador não vê passarem as duas horas de projeção sincronizada em loop. O título da video-instalação se refere com ironia ao nome do famoso tablóide *Daily Mirror* e sua crônica de *faits divers*, pequenos assuntos do cotidiano. Durante mais de oito anos, a artista colecionou matérias de jornais que diziam respeito a mulheres que levavam o mesmo nome que ela, Rosângela, nome bastante popular no Brasil. A artista não gostava dele: “Eu sempre tive dificuldade em aceitar meu nome. Entre 1992 e 93, li a notícia do seqüestro e posterior liberação de uma mulher da alta sociedade do Rio de Janeiro, com as palavras ‘Rosângela foi liberada enquanto rezava’. Eu adorei, era a primeira vez que uma mulher de classe alta com este nome vinha a ser notícia na imprensa”. (BIASS-FABIANI, 2006. p. 1).



Figura 1- Espelho Diário - Rosângela Rennó 2001

Fonte: <http://www.rosangelarenno.com.br/obras/view/26/1>

Na videoinstalação (Figura 1), além da dupla imagem de Rosângela, acontece a narração, por ela mesma, de textos escritos por Alícia Penna¹⁰, que criou monólogos inspirados nas notícias de jornal selecionados por Rosângela e que são protagonizados pelas diferentes Rosângelas. “arquétipos identitários brasileiros tipos correntes e nada óbvios, agregando frescor e perplexidade a um campo minado por previsibilidades. Entre elas [...] uma das categorias mais exploradas pelos meios de comunicação – a vítima de morte violenta”. (ALZUGARAY, 2004. s/p). O trabalho da artista é um exercício político de falar de seu país, de seus habitantes, olhando pelas frestas, pelos fragmentos que a história jornalística conta de maneira marginal. Falar de Rosângelas, Marias, Albertinas, falar de mulheres brasileiras é abrir espaço para pensar o dia-a-dia de cada um de nós, é pensar os contextos e forças, é olhar para outras direções que não aquelas determinadas pelo discurso hegemônico. A arte contemporânea possibilita essas aberturas que devem ser percebidas pelos professores e professoras de Artes em formação.

Assim como Rosângela Rennó, diversos artistas contemporâneos, de diferentes origens e proposições contribuem na construção de um acervo artístico, estético, crítico e político para o campo da arte. Acervo esse que está acessível a todos, pois está na rua, nas galerias e museus, na rede e em diversos espaços culturais. Esses artistas que falam por meio de suas produções sobre o corpo na sociedade, as micropolíticas, os acontecimentos políticos, sociais, culturais, os conflitos religiosos, raciais e de gênero, o espaço e lugar da arte e do artista, entre outros temas buscam, de alguma forma, deslocar nosso olhar sobre o mundo. Vejo esse deslocamento como uma porta aberta para o ensino da arte, uma rota de fuga das grades de conteúdos, dos enquadramentos das imagens, da explicação.

São produções artísticas contemporâneas apresentadas ao mundo em suas mais variadas linguagens. Esse é um outro ponto marcante da arte contemporânea: as relações que estabelece entre as linguagens tradicionais da arte, assim como a constituição de novas linguagens. As linguagens tradicionais, pintura, escultura, desenho, música, teatro, literatura, se misturam e novas formas de expressão surgem como a performance, as intervenções, as instalações, e mais. Formas essas que constituem um conjunto de

¹⁰ Escritora e tradutora de textos técnicos. Graduada em Arquitetura, Doutora e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

manifestações artísticas que cada vez mais se aproximam da vida cotidiana em diferentes instâncias como: a política, a ecologia, a ética.

Como não pensar a arte contemporânea na escola? As provocações da arte contemporânea não podem abrir espaço para a desconstrução da importância que é dada ao significado das imagens nas aulas de Artes? Em sua grande maioria, os professores e professoras de Artes têm em suas práticas as concepções de arte da modernidade e essa atitude acaba causando um afastamento dos jovens alunos da produção de arte contemporânea, causando inclusive certa banalização das temáticas e materiais utilizados pelos artistas. É comum buscar beleza nas produções artísticas, herança da arte clássica e por vezes da moderna, quesito esse que não é prioritário na arte contemporânea. Para Cunha (2012, p. 118) “É muito difícil compreenderem que a arte contemporânea tem como uma de suas intenções desacomodar nossos pensamentos e não nos proporcionar estesia”. Que comunga com a fala de Picosque e Martins:

Vivemos a (an)estesia no cotidiano? Somos afetados, tocados, atingidos pelo mundo que habita em nós, pelo mundo que habitamos? O estado de anestesia deixa em nós marcas profundas no modo de compreender o mundo e nele agir. Se por um lado ficamos com o fazer criativo rebaixado, agindo como meros executores de tarefas, por outro lado, não baixamos mais os olhos para o lixo jogado ou o corpo morto estendido no chão. (PICOSQUE e MARTINS, 2007. p. 352).

Será que as questões postas acima estão diretamente relacionadas à maneira como os professores e professoras de Artes em formação estão percebendo a arte? Como pensar, a partir da quebra desses paradigmas, um novo professor e uma nova professora de Artes? São perguntas que me impulsionam nesse desafio de buscar caminhos possíveis da experiência com o sensível na formação de professores e professoras no desejo de criar e ampliar com eles e elas modos de fazer e fazerem-se na docência em arte.

Na formação de professores e professoras a experiência pode acontecer também. Podem acontecer várias experiências, mas cada uma é única no sentido de ser singular. É na singularidade que a transformação acontece. Mudança de modos de vida. Partindo dessas reflexões continuo minha escrita procurando compreender o que é experiência, já que a trago na tese como um de meus objetos de estudo entendendo-a como um elemento imprescindível à prática do pensar em educação, em arte. Pela e com a experiência, acredito que se possa ativar o pensamento nas suas dimensões estéticas, éticas e políticas. Dimensões estas que estão imbricadas na vida e que precisam estar

constantemente presentes nas reflexões e ações dos professores e professoras de Artes, assim como nas ações e pretensões das aulas de Artes.

A experiência é um conceito estudado e discutido por muitos e há bastante tempo. Escolhi trazer a experiência para minha tese, falar da experiência como possibilidade de criação de instantes individuais e coletivos na educação em arte e na vida, porque acredito na produção do sensível que acontece pela experiência. O ser humano é movido pelo instantes-já, como diz Clarice, para dar conta da volatilidade do tempo. Instante-já que é experiência e que promove encontros com o desconhecido.

Eu te digo: estou tentando captar a quarta dimensão do instante-já que de tão fugidio não é mais porque agora tornou-se um novo instante-já que também não é mais. Cada coisa tem um instante em que ela é. Quero apossar-me do é da coisa. Esses instantes que decorrem no ar que respiro: em fogos de artifício eles espocam mudos no espaço. Quero possuir os átomos do tempo. E quero capturar o presente que pela sua própria natureza me é interdito: o presente me foge, a atualidade me escapa, a atualidade sou eu sempre no já. (LISPECTOR, 1998c. p.9-10).

“Cada coisa tem um instante em que ela é” um instante que pode ser a experiência? Que promove o sensível? Coccia (2010) fala sobre o ser vivo que não está no mundo tal como a pedra existe, isto é, ele está vivo a partir do sensível que ele pode produzir, e, pensando no sentido das palavras se o sensível não é algo que se conjuga no verbo fazer como se é capaz de produzi-lo? O sensível não se faz porque o sensível não é a relação imediata com a coisa, o sensível é a medialidade, é o instante-já, é o meio. Nós somos capazes de nos fazer imagem. Imagem é aquilo que está em mim mas não está em mim. No plano do ser humano nós conseguimos produzir imagens naturalmente, mas o ser humano externaliza esta imagem em meios diversos e a arte em geral é um meio absoluto de produção destas imagens. O sensível não é a escrita do livro, não é a pintura da tela, não é o aspecto material, mas sim a externalidade do que sou. É o que está entre. Esta forma de pensar o humano, para mim, é a forma de pensar a experiência. Uma busca pela quarta dimensão do instante-já que é possível.

PRIMEIRO DESVIO

Sou a menina da década de 60, a adolescente da década de 70 e a mulher de hoje. Cresci num meio que me aproximou do universo da arte e me fez perceber a potência das relações de família e de amizades. Um espaço e lugar da ludicidade, da brincadeira, do afeto. Tive a oportunidade de conviver com diferentes gerações em minha casa, diferentes modos de ver e agir no mundo. Papai, nos finais de semana, ou mesmo em seu tempo livre, tinha por costume ler para quem estivesse interessado. Eu sempre estava lá, sentada no chão admirando meu pai com aquele livro nas mãos. Era um tempo em que eu ainda não sabia ler. Ele lia enciclopédias, dicionários e bulas de remédio. Adorava descobrir o significado das palavras. Lia de uma forma que atiçava minha curiosidade. Quando ele deixava o que estava lendo, eu ia pegar para tentar decifrar. Com cinco anos de idade eu já sabia ler, principalmente enciclopédias e gibis.

À medida que fui crescendo me interessei por outros tipos de textos e me envolvi com a literatura. O romance, a crônica, o conto. Também me envolvi com a música e as artes plásticas. Hoje falando do lugar em que ocupo um espaço predominantemente feminino: mãe de três filhas, formadora de professoras, professora de adolescentes, sempre as motivando para a leitura da literatura de romance, de poesia e apresentando a elas o encanto do espaço literário como companheiro na vida, penso ser importante refletir sobre o papel da arte, nas suas dimensões estéticas e poéticas, como constituidora do sujeito na contemporaneidade.

E é com esse desejo que permanece em mim que procuro fazer de minha profissão – professora – uma busca por encontros que promovam em mim e em meus alunos uma necessidade de procurar nas fendas, nos vazios, nos achadouros o que a arte nos oferece como *Espaços do Possível*.

Foi em agosto de 2013 que precisei retornar para a sala de aula do Ensino Médio. Estava eu há mais de cinco anos afastada do ensino público estadual por conta de minhas capacitações (mestrado e doutorado). Voltei para uma escola que se localiza no centro da cidade onde moro. Foi lá que cursei, na década de 80, os três primeiros anos do ginásio. É uma escola grande, considerada uma boa escola e muito politizada. Seus professores e professoras são, na sua maioria, de longa carreira, quer dizer, estão há muitos anos no magistério. Os alunos são oriundos de diversos bairros da cidade, pois há cerca de dez anos o governo federal instituiu que a responsabilidade da educação em nível

médio é somente do governo estadual. Desta maneira apenas cinco escolas no município de Criciúma/SC oferecem o Ensino Médio e então diferentes alunos da cidade e seu entorno frequentam esta escola central a qual me refiro. São alunos que têm em média de 14 a 18 anos, potencialmente adolescentes.

Como cheguei no segundo semestre procurei na orientação pedagógica pelos planos de aula das turmas que me foram designadas: quatro turmas de terceiro ano, com duas aulas semanais cada uma. O que a orientadora pedagógica me entregou foi uma cópia de uma das páginas da Proposta Curricular de Santa Catarina que elencava “conteúdos de arte”. Não havia um plano estruturado com objetivos, metodologias e avaliação. Era aquilo mesmo o que tinha de disponível. Soube que estes alunos já estavam há um bom tempo recebendo diferentes professores substitutos, pois o titular estava em licença médica. Me vi diante de dois problemas iniciais: turmas com rotatividade excessiva de professores e inexistência de um plano de aula...e iniciava o 3º bimestre.

Fui para a sala de aula então, e me apaixonei pelos alunos. Sentados nas suas carteiras, alguns conversando, outros ligados aos seus celulares e outros debruçados sobre a mesa, cochilando. O turno da aula é matutino e a aula inicia às 7h40min. Uma turma mista de jovens saudáveis e abertos para a vida. Me apresentei e iniciei uma conversa com o grupo para entender como estavam se desenvolvendo as aulas de Artes e como eles estavam se sentindo com esse desenvolvimento. Muitos estavam preocupados com a nota, pois a última professora substituta não havia disponibilizado os resultados e alguns nem haviam entregue “o trabalho”. Mesmo estando no início do 3º bimestre vários alunos não tinham nota da disciplina de Artes no boletim do 2º bimestre. Tentando resolver a situação eu anotei o nome dos alunos com dúvidas e seus casos especiais (eram vários casos diferentes!!) e me coloquei à disposição para verificá-los junto à secretaria da escola. A partir daí pude iniciar uma conversa sobre quais assuntos eles se interessavam em arte, o que eles vinham conhecendo, produzindo, estudando nas aulas. Para minha surpresa, triste surpresa, eles me relataram que o último trabalho que fizeram na aula de Artes foi um desenho sobre o dia do índio. Eu não acreditei! Datas comemorativas no Ensino Médio? Com produção de desenho? Perguntei a eles e elas como havia sido encaminhado o trabalho, afinal poderia ser uma forma inovadora de lidar com o tema. Que nada! Ilusão minha! A aula consistiu em uma apresentação de slides com imagens de índios (fotos, pinturas), uma contextualização sobre as figuras e a solicitação de uma produção em desenho que representasse o índio. O que me chocou também foi a forma como os alunos e alunas me explicaram a atividade, demonstraram estar acostumados com aquilo, afinal

arte é desenho, não é professora? Percebi que o problema do ensino da arte se mantém: conteúdos básicos da linguagem visual, desvinculados do cotidiano e o fazer como atividade principal. Não imaginei que fosse encontrar esse panorama nesta escola de Ensino Médio. Mas, preciso conduzir as aulas até o final do ano, os alunos precisam de nota no boletim, ainda mais que estão no terceiro ano, com o pé para fora dos doze anos (no mínimo) de escola.

Sei que preciso dar conta deste compromisso que o sistema escolar impõe, mas posso fazer isso e ao mesmo tempo buscar trazer a arte para a sala de aula da forma que eu a vejo, da forma como eu a vivi na infância e juventude e vivo ainda: por meio da experiência.

Levei para a sala de aula aquilo que eu percebi que os alunos e alunas tinham mais interesse: a música e a tecnologia. Por meio das produções de arte contemporânea que estão disponíveis em diversas mídias promovi um encontro dos alunos e alunas com artistas contemporâneos e suas obras, suas ideias, seus pensamentos. Organizei em uma mesma apresentação imagens fotográficas e vídeos que mostravam diferentes produções de arte. A exemplo: O vídeo do espetáculo *Botânica*¹¹ do grupo estadunidense de dança chamado Momix; a gravação de vídeo da instalação intitulada *Máximo silêncio em Paris*¹² do artista italiano Giancarlo Neri; o videoclipe *As coisas*¹³ do artista brasileiro Arnaldo Antunes; imagens do projeto artístico com composição de desenho e fotografia da série *Pencil Vs Camera*¹⁴, do artista belga Ben Heine. Imagens estáticas e em movimento promovendo um debate sobre a arte em sua forma, a forma em seu conteúdo.

Provoquei-os a falar sobre o que viam e como se sentiam com relação a tal obra, ou outra, ou mesmo com relação ao fato de estarmos juntos conversando sobre aquelas imagens e sons. Percebi que cada vez mais os alunos e alunas se sentiam à vontade para falar e também para criar. Saíram do papel e foram para a parede, para os objetos, desenharam, pintaram, esculpiram, escreveram, cantaram, dançaram. Mas o mais importante para mim foi senti-los envolvidos com a arte, eles se apropriaram de termos artísticos e demonstraram segurança e alegria em produzir.

Não sou artista, mas elaboro minhas aulas a partir do modo como vejo a arte e o mundo, assim como os artistas criam suas obras. Chamo minhas aulas de *aulas-desafio*

¹¹ Acesso em <https://www.youtube.com/watch?v=WtBZmZY91oI>

¹² Acesso em <https://www.youtube.com/watch?v=86wCLDkOq5o>

¹³ Acesso em <https://www.youtube.com/watch?v=gBf1jRgNRTw>

¹⁴ Acesso em <http://benjaminheine.blogspot.com.br/>

onde procuro buscar as diferenças, a provocação e o estranhamento. Dizer que o espaço da escola é ideal e nada nos falta, não é verdade; dizer que todos os alunos embarcam nos desafios também não é verdade, mas é com as diferenças que vamos construindo nosso trabalho. Busco sempre mostrar aos alunos e alunas que existem inúmeras formas de ser e que não existe um padrão a ser seguido. Que precisam se respeitar e respeitar o outro.

Penso que ensinamos arte nas escolas não necessariamente para formar artistas, mas para aproximar a sociedade da arte, da arte contemporânea em especial, formar um público sensível e apreciador da arte de nossos dias percebendo suas trilhas políticas e estéticas.

3 CAPÍTULO II – INSTANTES DA EXPERIÊNCIA

Mas o instante-já é um pirilampo que acende e apaga, acende e apaga. O presente é o instante em que a roda do automóvel em alta velocidade toca minimamente no chão. E a parte da roda que ainda não tocou, tocará num imediato que absorve o instante presente e torna-o passado. Eu, viva e tremeluzente como os instantes, acendo-me e me apago, acendo e apago, acendo e apago. Só que aquilo que capto em mim tem, quando está sendo agora transposto em escrita, o desespero das palavras ocuparem mais instantes que um relance de olhar. Mais que um instante quero seu fluxo. (Água Viva. Clarice Lispector, 1998c. p. 16)

Mais do que instantes de experiência, fluxos. A experiência se configura nesta investigação como um *Espaço do Possível*, um espaço de criação, de partilha a partir de perspectivas teóricas com desdobramentos políticos, com teóricos que dizem que por meio da arte é ainda possível voltar a acreditar no mundo, pois o reencantamento com o mundo é uma atitude política. Espaço de sobrevivência, de “imagens-vaga-lumes” (DIDI-HUBERMAN, 2011. p. 138), que lança luzes intermitentes, “acendo e apago”, sobre a arte e a formação de professores de Artes.

O termo experiência tem, na filosofia, dois significados fundamentais: a) a participação pessoal em situações repetíveis; b) recurso à possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem. Ambos os significados são relativos ao conhecimento e se aproximam mais da perspectiva do experimento, do método. E a concepção de experiência, desde a modernidade, tem sido a relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo. E é na experiência que o homem, por meio de seus sentidos, reconhece o mundo ao seu redor e reconhece a si mesmo. Esse reconhecimento se dá por meio do juízo reflexivo com base em suas atitudes que acontecem por conta de saberes que ele vai adquirindo durante sua vida. Desta forma a experiência vem sendo considerada, principalmente no âmbito da filosofia da educação, como aquela que impulsiona e estimula o processo de conhecimento do ser humano, onde se fundamentam as práticas e os saberes escolares. É uma concepção, que na esfera de suas tradições, é bastante controversa. Para poder discutir este conceito e definir a perspectiva dele que

trago em meu estudo, penso ser necessário falar dessas contradições que o conceito de experiência vem sofrendo no percurso da filosofia, da educação e da arte.

No campo da educação Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Wilhelm Dilthey (1833-1911) e John Dewey (1859-1952) compreendem a experiência como um modo de aquisição de conhecimentos que estão relacionados com o desenvolvimento subjetivo do homem e que demandam o uso das capacidades sensíveis e da imaginação. Para estes estudiosos os saberes adquiridos pela experiência precisam ser cultivados até determinada idade, pois assim que o sujeito começa a desenvolver as capacidades intelectuais a experiência o terá auxiliado a conduzir sua vida de modo consciente e inteligente.

A sua gênese e desenvolvimento resultaram, didaticamente falando, em pedagogias que centraram a práxis educativa na consciência moral, na formação da consciência histórica e no pensar reflexivo, elegendo a experiência como um conceito fundamental para a atividade formativa e, por sua vez, a infância como sujeito dileto da arte pedagógica (PAGNI, 2010, p.16).

Immanuel Kant (1724-1804), na esfera da filosofia, desvaloriza a experiência argumentando que ela seria uma forma inferior de conhecimento por ser apoiada nas capacidades sensíveis e da imaginação, o que para ele produz apenas saberes práticos e comuns desprezando assim “as faculdades superiores e a verdadeira sabedoria, responsáveis pela produção do conhecimento objetivo da ciência e das ideias racionais da filosofia” (PAGNI, 2010.p.16). Esta tradição se desenvolve de forma a não promover e nem considerar relevante a experiência nas práticas e saberes educativos, pois esta carrega em si o sensível, o inefável, elementos que são descartados da filosofia, da linguagem e da ciência que precisam garantir a racionalidade da prática educativa.

No âmbito da arte surge no prelúdio da modernidade uma terceira tradição que entende a experiência como o processo de criação artística e poética que emerge da ação do homem sobre os objetos, e essa ação imprime nos objetos as marcas do próprio homem que se vê modificado em sua subjetividade. Nesta tradição a arte é componente fundamental na formação humana no sentido de uma educação estética.

Na contemporaneidade diferentes filósofos dedicaram alguns de seus escritos à discussão do conceito de experiência, mas aquele que, na modernidade, mais produziu pensamento na busca de uma teoria da experiência foi o filósofo alemão Walter Benjamin. Em seu percurso dialogou com a teoria do conhecimento, especialmente a kantiana, e,

também as questões da ética e da verdade. Para Benjamin, a experiência (*Erfahrung*), em uma primeira consideração e com base em sua participação no grupo de movimento jovem (*Jugendbewegung*) que lutava pela libertação e transformação radical da cultura alemã, era como um saber mascarado, opressor. *Erfahrung* caracteriza uma experiência de caráter coletivo que, por meio da narrativa tradicional, como provérbios e parábolas, transmitia conselhos. É uma transmissão desenvolvida especialmente na idade adulta, mais para a chamada hoje terceira idade, que devido à sabedoria adquirida durante a vida e à aproximação da morte, promove certa autoridade em sua narrativa. É nesse sentido que em seu primeiro ensaio, onde fala da experiência, Benjamin diz:

Em nossa luta por responsabilidade, nós lutamos contra alguém que é mascarado. A máscara do adulto é chamada “experiência”. Ela é sem expressão, impenetrável e sempre a mesma. O adulto sempre já experienciou tudo: a juventude, os ideais, as esperanças e as mulheres. Tudo isso é ilusão. Às vezes, sentimo-nos intimidados ou amargurados. Talvez ele esteja certo. Como podemos as eles responder? Nós não experienciamos nada. (BENJAMIN, 2000. s/p)

É possível que esta visão de Benjamin sobre a experiência seja ainda um pouco ironizada, pois por ser tão jovem percebia certa autoridade nos mais velhos quando se colocavam como sábios e dignos de reverência por já terem experienciado as coisas da vida. Já na década de 30, em seus dois ensaios *Experiência e pobreza* e *O narrador*, Benjamin, com mais maturidade, fala da experiência como o conhecimento tradicional, passado de geração em geração.

Se o saber da experiência era, aos homens do passado, um conhecimento que os constituía plenamente, que fazia parte de sua história, os homens modernos sofrem para reconhecer esse saber antes tão naturalmente transmitido entre as gerações (BENJAMIN, 1994. p. 114).

Em oposição às sociedades tradicionais, que mantinham suas tradições nas narrativas, a sociedade moderna tem como particularidade o declínio de um passado comum a ser transmitido, pois nela os homens não valorizam mais a sua história e agem como marionetes que executam gestos e movimentos a partir de comandos. E “isto é reflexo de uma sociedade, na qual o trabalho é hierárquico, a técnica prevalece e o conhecimento científico é preponderante, onde o sujeito deixa de ressignificar e recontar a história e é chamado a apagar seus rastros”. (HONORATO, 2007. p. 57). Para Benjamin

a experiência moderna tem como característica a impossibilidade de transmitir um conhecimento que atravessa gerações.

Em seu ensaio de 1943, *Sobre alguns temas em Baudelaire*, Walter Benjamin trouxe a experiência mais relacionada à sensibilidade chamando-a não mais de “experiência”, mas sim de “vivência” (*Erlebnis*). *Erlebnis* é uma vivência particular e breve de um sujeito moderno burguês. Na vivência não existe distância nem no tempo e nem no espaço, e não há transmissão entre as gerações. É a experiência solitária de quem busca sentido nas coisas e na própria vida.

Procura neste texto compreender Baudelaire como um poeta que se lançou ao desafio de produzir poesia a partir da modernidade, a partir da vivência e não se preocupando, como outros poetas da época, em escrever buscando reaver a dignidade perdida por meio de uma experiência já não mais sentida pelo público. Para Benjamin, o leitor para o qual Charles Baudelaire escreve é o leitor moderno que está pouco preocupado com a cultura que herdou e mais com as novidades diárias que surgem e perturbam. Sua escrita apresenta, acima de tudo, a transformação do caráter da experiência.

Uma preocupação recorrente na obra de Benjamin é seu esforço em manter sempre ajustada sua crítica ao conceito de experiência. Procura mantê-la situada no campo histórico do conhecimento numa busca constante de sua verdade. Lima et al (2013) reforçam esta posição quando comentam sobre o lugar da experiência no texto onde Benjamin fala sobre Baudelaire:

Como em nenhum outro texto, Benjamin define o que é a experiência (*Erfahrung*): “Na verdade, experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória” (Benjamin, 1994, p. 103). De esguelha, acaba por definir a própria estrutura de uma vivência (*Erlebnis*): ela se forma com “dados isolados” que são “rigorosamente fixados na memória” (Benjamin, 1994, p. 105). Pela primeira vez em seus escritos, Benjamin realiza a separação entre a experiência rica, da tradição, a *Erfahrung*, e a experiência pobre da modernidade, doravante chamada de vivência, *Erlebnis*. Todo o artigo *Sobre alguns temas baudelairianos* será uma tentativa de separar e definir essa nova forma de experiência moderna: a vivência (LIMA et al, 2013. p.473).

Apesar das diversas formas de trazer a experiência para o debate, Benjamin procurou mais incessantemente definir e retificar criticamente este conceito do que postular uma teoria. Seus estudos são, ainda hoje, contemporâneos e motivam diferentes

autores a repensar seus conceitos e seus atravessamentos. Giorgio Agamben tem Benjamin como um interlocutor em sua produção filosófica e olha para o diagnóstico feito por ele em 1933, sobre a destruição da experiência, e produz um ensaio extenso e complexo intitulado *Infância e História: ensaio sobre a destruição da experiência*. Nesse ensaio Agamben parte da premissa de que a experiência não é mais algo que ainda nos seja dado a fazer e que “o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo” (AGAMBEN, 2005, p. 21). Benjamin diz que a perda da experiência do homem moderno tem suas causas no flagelo da 2ª Guerra Mundial, e Agamben amplia dizendo que não é mais necessário haver catástrofes para que a experiência desapareça, pois “[...] a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente. Pois o dia a dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência” (ibid, 2005, p. 21). O filósofo italiano aponta para a insuportável existência cotidiana do homem contemporâneo com base nesta incapacidade de traduzir-se em experiência. O cotidiano que no século XVIII constituía a matéria prima da experiência que cada geração transmitia à sucessiva, hoje não carrega as possibilidades que antes possuía. As máximas e os provérbios que eram as formas nas quais a experiência se colocava como autoridade foram substituídos pelo *slogan* que para Agamben “é o provérbio de uma humanidade que perdeu a experiência” (ibid, 2005, p. 23).

Como manter uma afirmação como essa se se vê o cotidiano repleto de possibilidades, e a grande maioria das pessoas almejando multiplicidade de experiências? Como pensar no fim dela? Agamben diz que ainda se pode contar com a experiência, mas que ela, a partir da modernidade, efetua-se fora do homem.

E, curiosamente, o homem olha para elas com alívio. Uma visita a um museu ou a um lugar de peregrinação turística é, desse ponto de vista, particularmente instrutiva. Posta diante das maiores maravilhas da terra (digamos, o *patio de los leones*, no Alhambra), a esmagadora maioria da humanidade recusa-se hoje a experimentá-las: prefere que seja a máquina fotográfica a ter experiências dela. (AGAMBEN, 2005, p. 23).

O pensamento do filósofo italiano vai da crítica da cultura às suas reflexões sobre o tempo e a história por meio do fim da experiência. Nesse caminho, um tanto apocalíptico, ele aponta que se a modernidade, que ainda reflete nas ações da humanidade na pós- modernidade é caracterizada pela descontinuidade do tempo, pela ruptura com a

tradição, pelo sentimento de novidade, pela vertigem com o que passa, a tarefa do ser humano contemporâneo é tomar atitude em relação ao movimento que, porventura, o faz sucumbir.

Pensando em atitudes vejo nas palavras de Benjamin e Agamben, sobre a experiência, espaços que se abrem para pensar a experiência contemporânea pelo caminho da linguagem. E encontro essa possibilidade em outro pensador, Jorge Larrosa, que é professor titular de Teoria e História da Educação na Universidade de Barcelona, doutor em Filosofia da Educação e fez estudos de pós-doutorado na Universidade de Londres e no Centro Michel Foucault em Sorbonne - Paris. Ele apresenta experiência como aquilo que se dá na relação entre o conhecimento e a vida. Para elucidar seu pensamento Larrosa busca em seus escritos fazer soar a palavra experiência, mostrando algumas de suas dimensões e possibilidades. Para ele, a palavra experiência, em particular no campo educativo, é comumente usada de modo banal e banalizado, sem considerar suas perspectivas críticas. Larrosa (2011, p. 04) a partir de uma primeira ideia de que experiência é “eso que *me* pasa” (isso que *me* passa), formula, o que ele chama de princípios da experiência.

Separando a frase “eso que *me* pasa”, o autor vai desenvolvendo esses princípios. Começa com a palavra “eso” (isso). Para ele, experiência supõe um *acontecimento*, ou o passar de algo que não sou eu. “E ‘algo que não sou eu’ significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações [...]” (LARROSA, 2011. p.5). Continua com ‘que não sou eu’ apontando que isto significa que “ ‘é outra coisa que eu, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto [...]’ (ibid, p.5). Estes são os *Princípios da alteridade, da exterioridade e da alienação*. Alteridade porque a experiência tem que ser algo outro, radicalmente outro. Exterioridade porque a experiência tem que ser algo estranho a mim, que está fora de mim mesmo. Alienação porque a experiência tem que ser alheia a mim.

Essa forma de pensar a experiência faz eco na concepção de acontecimento trazida por Deleuze e Guattari em sua obra *O que é a Filosofia* (1992), onde ao desenharem uma cartografia do pensamento apresentam uma distinção entre Ciência, Arte e Filosofia apontando suas diferenças e complementariedades e pontuando que todo pensamento é relação, resultado e composição do caos e com o caos. Este caos, para os filósofos, é definido como uma

[...] velocidade infinita com que se dissipa toda a forma que nele se esboça. É um vazio que não é um nada, mas um virtual, contendo todas as partículas possíveis e adquirindo todas as formas possíveis que surgem para de imediato desaparecerem, sem consistência nem referência, sem consequência (DELEUZE E GUATTARI, 1992. p. 139).

E é a partir desse virtual que os autores definem o acontecimento como sendo a realidade do virtual, mas considerando que a relação entre virtual e acontecimento não é sempre a mesma, pois ela depende dos três modos de abordagem dessa relação que são: o modo filosófico, o científico e o artístico.

Como a Ciência se orienta para o mundo empírico, ela se ocupa do universo do estado de coisas com propriedades constituídas, desta forma não se ocupa do acontecimento, pois o acontecimento é o vapor que o estado de coisas deixa no ar e que não se confunde com elas. A Ciência promove um movimento descendente do caos virtual às coisas num espaço e num tempo determináveis. Já a Filosofia que forma, inventa e fabrica conceitos, parte do estado de coisas para chegar ao virtual. Ela extrai, através de conceitos, do estado de coisas, um acontecimento que passa a ser a realidade do virtual que se tornou entidade real sobre um plano de imanência - existência da causa na própria causa – que excede a qualquer função e determinação de um tempo e um espaço. A arte nesse contexto produz obras de arte como estado de coisas, não para ordenar, mas para fazer surgir acontecimentos. A arte conserva o acontecimento e faz dele uma sensação, um universo que não é nem virtual nem atual, mas possível: um possível estético que é um possível da experiência.

Depois com a palavra “me” Larrosa desenvolve a ideia de que a experiência é um acontecimento que passa em mim. Eu sou o lugar da experiência. Para esclarecer esta posição propõe os *Princípios da subjetividade, da reflexividade e da transformação*. Na reflexividade fala que a experiência é um movimento de ida e volta, pois ao mesmo tempo em que ela sai de mim mesmo ela me afeta produzindo efeitos em mim. O princípio da subjetividade assinala que cada um faz ou sofre sua própria experiência, e isso de maneira singular, particular. E no princípio da transformação o autor complementa estes dois primeiros afirmando o papel formador da experiência.

Se lhe chamo “princípio de transformação” é porque esse sujeito sensível, vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, etc. De fato, na experiência,

o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem que ver com o saber), mas o sujeito da experiência (LARROSA, 2011. p. 7).

E finalizando a decantação da frase “eso que *me pasa*”, Larrosa toma a palavra *passa* que para ele tem relação com a experiência no sentido de passagem, de percurso. Coloca o sujeito da experiência como uma superfície de sensibilidade onde aquilo que passa deixa marcas, deixa vestígios. Assim como o coloca como um sujeito paciente e passional, que não é agente de sua própria experiência. Para esses sentidos de passar o autor denomina o Princípio de paixão. Esse sujeito passional não é agente, mas paciente, no sentido de assumir um padecer que não é uma passividade. “A paixão funda sobretudo uma liberdade dependente, fundada não nela mesma, mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar” (LARROSA, 2004. p. 164).

Aventuro-me aqui a dizer que essa compreensão de experiência trazida por Larrosa se aproxima da ideia de medialidade da qual fala Emanuele Coccia quando se reporta ao sensível que, para ele, existe fora do sujeito “[...] é sempre fora de si que algo se torna passível de experiência, algo se torna sensível apenas no corpo intermediário que está entre o objeto e o sujeito” (COCCIA, 2010. p.20). Quando faço essa relação penso na ideia de que passamos por várias coisas todos os dias, mas muitas vezes nada nos acontece, pois a experiência é cada vez mais rara.

Para Larrosa, a destruição da experiência hoje está relacionada a excessos. Em primeiro lugar ao excesso de informação. Temos diariamente muitas informações, mas informação não é experiência. Podemos assistir a uma aula, a um filme, fazer uma viagem, ler um livro e adquirirmos muita informação com essas vivências, mas talvez nada nos aconteça, não tenhamos a experiência. O segundo excesso a que o autor se refere é o da opinião. O sujeito moderno, ou pós-moderno, é informado e opina sobre tudo, e se não tem opinião se sente em falso, como se lhe faltasse algo primordial. Essa obsessão pela opinião também não permite a experiência, faz com que nada aconteça.

Quando pensa na educação sob essa perspectiva, Larrosa diz:

Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. (LARROSA, 2004. p. 156-157).

A questão da aprendizagem significativa está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para todos os níveis da Educação Básica. Nesses documentos é dito que os conteúdos podem ser ensinados nos três eixos da experiência de aprendizagem significativa do estudante de arte, que são: a experiência do fazer, a experiência do apreciar e a experiência do contextualizar. São eixos que convergem para uma metodologia que se preocupa basicamente em dar significado às imagens, às obras de arte de qualquer natureza, sem atentar para a experiência, para aquilo *que me passa*. São formas de explicar a arte.

Voltando para os excessos. A experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. O ritmo acelerado dos sujeitos da modernidade e da pós-modernidade não dá espaço para a memória e para o silêncio, ambos vitais para a experiência. A velocidade e a busca incessante pelo tempo promovem estímulos passadiços e ligeiros que logo são substituídos por outros e por outros. O choque é a forma com que o acontecimento nos é dado. E na esteira dessa fugacidade está também o excesso de trabalho, que por ser obstinado não permite a interrupção, não permite que algo nos aconteça, não permite a experiência. Esse estado de anestesia é tratado por Susan Buck-Morss (2012), quando analisa o texto de Benjamin *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, como característica da modernidade que aprendeu a se defender do choque usando drogas. Só que pior do que usar drogas é adaptar-se aos choques sem o uso delas, é anestesiarse. Para Buck-Morss “a partir do século XIX a própria realidade foi transformada em narcótico” (2012. p. 173). Um fenômeno que a autora aponta como um sinal desta anestesia é a fantasmagoria, que mediante a manipulação técnica apresenta uma visão da realidade que ilude os sentidos. Em nossos dias os shoppings, os parques temáticos, os ambientes controlados, são exemplos de fantasmagorias que objetivam “[...] anestesiarse o organismo, não pelo entorpecimento, mas por uma inundação de sentidos” (BUCK-MORSS, 2012. p. 174).

Além dos excessos e dos entorpecimentos, Larrosa contribui com o pensamento sobre a experiência destacando que o sujeito da experiência é um território de passagem “seria algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de

algum modo, produz alguns afetos [...]” (LARROSA, 2004. p. 160). Ao mesmo tempo esse sujeito é um ponto de chegada, que ao receber alguma coisa, lhe dá lugar. E também é um espaço onde o acontecimento se dá. O sujeito da experiência não se define pela sua atividade, mas sim pela sua passividade, pela sua capacidade de se abrir à experiência. “Uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial”. (ibid, p. 161).

Larrosa pressupõe a existência de um sujeito da experiência, um sujeito inteiro, e a noção de experiência parece ser mais subjetiva, enquanto que para Benjamin a noção de experiência é histórica. Para Deleuze e Guattari quando pensam o acontecimento e o devir, assim como para Agamben e a perda da experiência o sujeito é fragmentário, múltiplo. São concepções sobre a experiência que apontam convergências e divergências que promovem reflexões e reforçam minha intenção de pensar a formação de professores e professoras de Artes para além do estabelecido, do previsto, do demarcado, do explicado. Ir além me impele a pensar na relação arte e vida. A pensar nas subjetividades, no sensível. Imagino que lançar-me nas linhas cartográficas dos territórios que investigo é buscar os *Espaços do Possível*. Espaços da experiência como o meio, como o mundo das sensações.

Para Suely Rolnik (2014) nossos órgãos do sentido, possuem, cada um deles, duplas capacidades. Uma é chamada de percepção, ela “nos permite apreender o mundo em suas formas para, em seguida, projetar sobre elas as representações de que dispomos, de modo a lhes atribuir sentido” (ROLNIK, 2014. p.12). É uma capacidade com a qual temos mais familiaridade, pois está vinculada ao tempo, ao sujeito e sua história e também à linguagem. A partir da percepção é que surge a relação entre sujeito e objeto, onde um é externo ao outro, e essa exterioridade nos dá condições para nos localizarmos no espaço das representações e nele nos mover. A outra capacidade de nossos sentidos, e que me interessa nesta pesquisa, é aquela que

[...] nos permite apreender a alteridade em sua condição de campo de forças vivas que nos afetam e se fazem presentes em nosso corpo sob a forma de sensações. [...] Com ela, o outro é uma presença que se integra à nossa textura sensível, tornando-se, assim, parte de nós mesmos. Dissolvem-se aqui as figuras de sujeito e objeto, e com elas aquilo que separa o corpo do mundo (ROLNIK, 2014. p. 12).

A essa capacidade Rolnik chama de “corpo vibrátil”, que eu vejo como o espaço da experiência. Podemos pensar que entre as duas capacidades dos nossos sentidos existem diferentes contradições que acionam tensões. Estas tensões nos colocam em crise mobilizando assim as potências de criação. Potências estas que criam formas na experiência, produzem o sensível.

Olhando para meu problema da pesquisa penso que estas potências possibilitam, por meio do sensível, chegar à experiência e a isso chamo de *Espaços do Possível*. O professor e a professora de Artes podem e têm condições de olhar para o mundo de outra forma. O mundo na sua maior dimensão e também na sua menor dimensão: a macropolítica e a micropolítica. Perceber as imagens como potência de criação e não apenas como contemplação possibilitam pensar o sensível e sua capacidade de transformação. Se for possível formar professores e professoras com potencial crítico e político é possível termos crianças e jovens com formação crítica e política também.

A essa perspectiva relaciono também a ideia da explicação de que fala Jacques Rancière em sua aventura intelectual quando da escrita do texto *O mestre ignorante*. Vejo as possibilidades que a experiência promove no ser humano, muito próximas da emancipação intelectual apregoada por Jacotot e reforçada por Rancière (2011). A ideia central do livro de Rancière parte de dúvidas e indagações que o autor traz a respeito do papel da educação e das ressonâncias que advêm do desenvolvimento da racionalidade sobre ela. Para tanto usa um exemplo, que é ao mesmo tempo histórico e filosófico, para ilustrar a situação hegemônica do conhecimento no campo da formação e apontar a prepotência que se instalou com essa situação, prepotência essa que ainda não havia sido criticada. O exemplo trazido pelo autor é a história de Joseph Jacotot em 1818. Jacotot foi um professor francês muito admirado por estudantes holandeses que tinham muito interesse em ter aulas de francês com ele, mas Jacotot não falava holandês e os estudantes não falavam francês. Com a situação instalada, o professor sugeriu a leitura da obra *Telêmaco*, a qual estava disponível aos estudantes em uma edição bilíngue. E foi dessa forma que alunos e professor puderam fazer a troca necessária para a construção do conhecimento da língua. Uma experiência marcada pela autonomia e pela emancipação. E a partir dessa experiência Rancière põe em questão a necessidade da explicação.

Ele não havia dado a seus "alunos" nenhuma explicação sobre os primeiros elementos da língua. Ele não lhes havia explicado a ortografia e as conjugações. Sozinhos, eles haviam buscado as palavras francesas correspondentes àquelas que conheciam, e as razões de suas desinências. Sozinhos eles haviam aprendido a combiná-las, para fazer,

por sua vez, frases francesas: frases cuja ortografia e gramática tornavam-se cada vez mais exatas, à medida que avançavam na leitura do livro; mas, sobretudo, frases de escritores, e não de iniciantes. Seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam, então, utilidade? (RANCIÈRE, 2011. p. 20)

Na ordem do explicador, segundo Rancière, é necessária uma explicação oral para esclarecer a explicação escrita em um livro. Isso dá a entender que a fala do professor, a palavra do professor consegue imprimir melhor no espírito do aluno o raciocínio, o que o autor aponta como um paradoxo, pois então a palavra do mestre, que se dissipa no ar é mais eficaz que a escrita que permanece para sempre nos caracteres impressos no livro? E o que dizer então da aprendizagem da criança pequena ainda não falante? Como ela aprende a língua de seus pais? Ela escuta, repete, imita, erra e se corrige, acerta por acaso e recomeça por certa técnica e antes que um explicador venha lhe ensinar ela já aprendeu a língua materna por sua própria inteligência. E depois ela vai para a escola e lá ela é vista como alguém que não consegue aprender por sua própria inteligência, precisa de um mestre explicador.

A crítica que Rancière faz ao ensino explicador, a meu ver, se aproxima da ideia de experiência como aquilo *que me passa*, que tem relação com a paixão e com o espaço que cada sujeito precisa cultivar em si para aprender. O sujeito como uma superfície sensível que é afetada de algum modo por aquilo que acontece,

[...] seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito [...] se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2004. p. 161).

O sujeito no espaço da emancipação que pode e deve ser possibilitado pelos mestres. O espaço da experiência.

Em continuidade as suas reflexões sobre a emancipação, Rancière (2010) apresenta em *O espectador emancipado* as implicações do teatro contemporâneo, discutindo o espectador. Ele destaca que o espectador ao qual se refere é o espectador de espetáculos desempenhados por corpos atuantes diante de um público coletivo, o que inclui a dança e a performance. Este espectador é apresentado no texto como aquele que olha, que não intervém, portanto é passivo. Olhar é o oposto de conhecer. Rancière (2010) apresenta então um olhar negativo para o teatro, onde ele aparece como algo ruim, como

transmissão da ignorância que é o palco da ilusão e da passividade. E, então clama por um teatro sem a condição do espectador, onde os espectadores vão aprender coisas ao invés de serem capturados por imagens. Nesta condição apresenta paradigmas do teatro que se encontram em Bertold Brecht e Antonin Artaud, onde para o primeiro o espectador precisa ter distanciamento e para o segundo precisa perder toda a distância. São projetos de busca de um novo teatro, mas sem deixar de lado a premissa de que teatro continua sendo o nome para uma ideia de comunidade como um corpo vivo, “como uma presença de si mesma em oposição à distância da representação” (RANCIÈRE, 2010. p.110). A partir de um olhar sobre o espectador do espetáculo de teatro, fala da emancipação do espectador em geral, aquele que vai a uma exposição, ao cinema, ouve uma história. Relaciona a ignorância do espectador diante do que aprecia com a ignorância do aluno diante do mestre, mas busca identificar esta ignorância como sendo a distância entre o saber de um e o saber do outro sem hierarquizar, ou priorizar um conhecimento ao outro.

O autor fala também do embrutecimento que é um processo de desigualdades sem fim no que diz respeito ao aprendizado do aluno diante de seu mestre. E é este processo que tem se mantido na ideia de um novo teatro, onde o espectador troque a passividade pela atividade. Já a emancipação é o processo de verificação da igualdade de inteligência, ela mostra que não há lacuna entre duas formas de inteligência, e é a partir disso que Rancière (2010) questiona a posição do espectador diante do espetáculo. Por que relacionar o fato de estar sentado imóvel diante do espetáculo com a inatividade? O espectador não pode estar ativo em seus pensamentos, fazendo associações e relações? Construindo elementos de memória e conhecimentos com seu olhar para as imagens?

Todas essas oposições – olhar/saber; olhar/agir; aparência/realidade; atividade/passividade – são muito mais que oposições lógicas. Elas são o que chamo de partilha do sensível, uma distribuição de lugares e de capacidades e incapacidades vinculadas a esses lugares” (RANCIÈRE, 2010. p.115).

Oposições e divergências que apontam para uma compreensão da arte como forma autônoma da vida, que vê o estético como potência de emancipação. Uma potência que pode ser vista de duas maneiras: na negação a qualquer forma de submissão ou de exigência de funcionalidade “[...] na resistência ao controle social – se aproximando assim da postura do trabalhador que reivindica a si o direito ao ócio e à contemplação, à liberdade de indiferença” (ROCHA; KASTRUP, 2008. p. 99), e na união dos contrários quando o estético se torna integrado plenamente na construção da vida comum sem

distinguir arte e política, lazer e trabalho. Por ter a habilidade de pensar as contradições a estética se instala em um paradigma que por sua vez funda duas formas políticas que criam uma divisão entre os partidários da *arte pela arte*, e os partidários da *missão social da arte*. Essa partição resulta de uma falta de compreensão dos fundamentos do regime estético da arte o que para Rancière (2010) ameaça, na arte, a potência do encontro dos divergentes. Esta ameaça existe em um certo tipo de arte política que insiste na produção de representações que se atem a organizar as aparências da realidade numa tentativa de explicação das forças produtivas dessas aparências. São dificuldades que se apresentam no campo da arte e da estética e que vão de encontro ao sentido político de minha tese, que se vê contrária à noção explicadora da política.

Conhecer as perspectivas teóricas de Rancière e sua ideia de partilha do sensível, que organiza os regimes de identificação da arte, me fazem perceber o ensino da arte em momentos, em fragmentos, em instantes nos quais percebo aproximações e afastamentos que me fazem refletir sobre a experiência estética e sobre a arte contemporânea. A experiência estética que se relaciona com o sensível, com a criação, com a imagem me conduzem ao pensamento rizomático que me faz encontrar Clarice e seu jeito de ser e de pensar e de sentir que me movem para acreditar nos *Espaços do Possível*.

3.1 ATRAVESSAMENTOS: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS

Para me interpretar e formular-me preciso de novos sinais e articulações novas em formas que se localizem além e aquém de minha história humana. Transfiguro a realidade e então outra realidade, sonhadora e sonâmbula me cria. E eu inteira rolo e à medida que rolo no chão vou me acrescentando em folhas, eu, obra anônima de uma realidade anônima só justificável enquanto dura a minha vida (Água Viva. Clarice Lispector, 1998c. p.22).

A obra de Clarice Lispector, diz ela, é de dentro para fora, localiza-se “além e aquém de minha história humana” e cria um universo que não é atual e nem virtual, mas sim possível. Esse possível é o possível estético, aquele que cria blocos de sensação como lugar de incorporação do acontecimento. O acontecimento que é para além do fato

acontecido que é o instante que promove a transformação permitindo aberturas nos modos de vida e onde a experiência nos acontece e nos tira do eixo, ao mesmo tempo em que nos move para alcançar o equilíbrio permitindo uma reconfiguração desses modos a partir do que os desestabiliza. “[...] eu, obra anônima de uma realidade anônima só justificável enquanto dura a minha vida”.

As palavras de Clarice criam blocos de sensações que movem o pensamento, nos fazem sentir. Se nos permitirmos sentir, existem muitas maneiras de se ter experiência. O encontro com a arte, com a obra de arte é uma delas, pois a arte, em suas diversas manifestações tem a capacidade de deslocar o sujeito da sua percepção e atitude habituais, retirando-o dos limites do mundo conhecido – a isso se chama experiência estética.

Vou me autorizar, nesse ponto da escrita, a trazer um exemplo de um texto que a meu ver apresenta indícios ou efeitos ou disparadores do acontecimento de uma experiência estética. O texto intitulado *Ao encontro do mundo lá fora* de Flávio Desgranges é a apresentação de seu livro *A pedagogia do espectador* de 2003.

Numa visita ao Musée D’Orsay, na cidade de Paris, local onde me contaram, teria funcionado, outrora, uma estação de trem, eu percorria as grandes galerias do segundo andar, de pé-direito bastante alto e paredes de concreto. Passeava por um dos setores dedicados à exposição permanente do museu, onde estavam localizadas diversas pinturas impressionistas. Uma profusão delirante de quadros de Gauguin, Cézanne, Van Gogh, Seurat, que exploravam as qualidades óticas da luz e da cor, e despertavam intensas emoções. As telas pareciam exalar os perfumes das paisagens que retratavam. Um pequeno descuido já nos deixava ouvir o cantar das cigarras nos campos de sol escaldante, ou o ruído silencioso dos rios margeados por arbustos em variados tons de verde e leves pinceladas de violeta. A visita seguia pelas muitas galerias fechadas, quando no meio de uma das salas surge, surpreendente, uma janela que nos deixava ver, lá fora, o entardecer da cidade, tendo como fundo um céu azul cravejado por nuvens esparsas, recortado pelos pequenos prédios parisienses. Postei-me diante da janela durante longo tempo e percebi que não estava só. Vários dos visitantes permaneciam estáticos diante dela, olhando para aquela paisagem como se observassem uma pintura, uma obra de arte. Afastei-me da janela, sentei-me em um dos bancos próximos e me ative à reação das pessoas, à relação que estabeleciam com a paisagem que surgia pela vidraça, enquanto pensava na qualidade da arte de nos sensibilizar, em como a contemplação daquela sequência de quadros havia provavelmente estimulado os visitantes a lançar um olhar estetizado para o mundo lá fora, em como a relação com as obras propiciava, ainda que por instantes, que os contempladores fruissem a existência como uma experiência artística. (DESGRANGES, 2003. p. 13-14).

Trouxe esse fragmento de texto pensando na formação estética do sujeito. Uma formação que se dá por meio da variedade de imagens que habitam nosso cotidiano,

assim como pela forma com essas imagens nos afetam e como reagimos a elas. Nossa experiência estética é constituída pelo conjunto de aprendizagens conscientes e sensíveis das quais nos aventuramos a abandonar, mesmo sem querer, para ver o que acontece e então reagir a isso. A visita ao museu e a vista da janela, relatados no texto, põem em movimento as maneiras como as pessoas veem, tocam e são tocadas pelas imagens, pelas coisas e pelas pessoas e isso promove um deslocamento que por sua vez altera o equilíbrio, causando a perda do eixo e colocando a pessoa em crise. Esse desequilíbrio altera a sensibilidade e nos força a reagir para restabelecê-la, nos força a criar. A experiência estética tem essa característica de desestabilizar provocando-nos sempre a buscar o equilíbrio, e esse movimento, esse acontecimento, pode ser capaz de produzir novas sensibilidades e maneiras de pensar.

E o que pode resultar disso? Se pensarmos as imagens (da arte, da moda, da mídia) como seres de ação que movem uma indústria que produz formas de ser, e que não são relacionadas apenas a sua dimensão estética, vamos perceber que essas imagens também agem na dimensão ética e política. Elas atuam sobre princípios e critérios que são referências do sujeito. Farina (2008) quando versa sobre os sujeitos e sua formação estética diz que

Essas referências servem para situá-lo a respeito de si mesmo e dos demais, como também para orientar o emprego de suas forças nessas relações. Desse modo, as imagens e os discursos que compõem nosso universo estético têm o poder de orientar ética e politicamente nosso comportamento, pois nos dão referências sobre o que vemos, pensamos e fazemos. A experiência estética permite-nos fazer imagens de nós mesmos e da realidade: faz-nos ver e entender as coisas de maneira concreta (FARINA, 2008. p. 101-102).

O caráter ético e político da experiência estética conduz à questão das capacidades dos nossos sentidos como a percepção, que para Farina (2008) é meio e substância da sensibilidade e da consciência, com as quais intervimos na realidade. Para a autora, o nosso modo de ver, tocar e escutar o que nos afeta sensível e intelectualmente é constituído pela percepção, da mesma forma é ela, a percepção, que cria as maneiras de produzirmos conhecimentos com o que nos afeta. Essa percepção é vista em dois sentidos: o primeiro onde constitui-se a consciência e o segundo onde constitui-se o sensível. Essa segunda concepção trazida por Farina se aproxima da ideia de “corpo vibrátil” de Rolnik (2014) assim como da proposição que trago nesta tese de *Espaços do Possível*, que são espaços que se abrem para o acontecimento e para o deslocamento dele produzindo novas

sensibilidades e maneiras de pensar. O professor e a professora de Artes podem, em seu processo de formação, reconfigurar seus modos de pensar e sentir a partir daquilo que os desestabiliza. Ações da experiência que podem ser ditas como éticas, estéticas e políticas, que para Farina (2008. p. 102) está ligada a uma “política das percepções” que por sua vez se liga ao que Rancière (2005a) denomina de *regime do sensível*.

Para Rancière a arte é trabalho, é pesquisa que dá uma forma singular à capacidade de fazer e de dizer que pertence a todos. Arte é política e a política é essencialmente estética, ou seja, está fundada sobre o mundo sensível, assim como a expressão artística. Por isso, um regime político só pode ser democrático se incentivar a multiplicidade de manifestações dentro da comunidade.

Em seus estudos Rancière (2010) traz questões pertinentes à existência de uma política da estética e propõe um exame ao paradoxo que estrutura o regime estético da arte e sua política. “Este paradoxo é a constituição de um senso comum paradoxal, um ‘senso comum’ que é político na medida em que ele se dá de uma *indiferença radical*” (RANCIÈRE, 2010. p.48). Para ele a estética e a política são maneiras de organizar o sensível, maneiras de dar a ver, dar a entender, maneiras de construir a visibilidade e a inteligibilidade dos acontecimentos.

Lembra que a arte é política pela maneira como constrói tempos e espaços sensoriais determinando maneiras do estar junto ou separado, fora ou dentro, face a ou no meio de. Conferindo a estas possibilidades uma forma de experiência específica.

Se a arte é política, ela o é enquanto os espaços e os tempos que ela recorta e as formas de ocupação desses tempos e espaços que ela determina interferem com o recorte dos espaços e dos tempos, dos sujeitos e dos objetos, do privado e do público, das competências e das incompetências, que define uma comunidade política. (RANCIÈRE, 2010. p.46).

O autor pensa a estética em sentido amplo, como modos de percepção e sensibilidade, a maneira pela qual os indivíduos e grupos constroem o mundo. Segundo ele “não existe uma pureza estética oposta a uma impureza política [...] é a mesma arte que se expõe nas solidões dos museus à contemplação estética solitária e que se propõe trabalhar na construção de um novo mundo”. (RANCIÈRE, 2010. p.50). Arte e política: é preciso em ambas fazer para não fazer. Esta polaridade trazida pelo filósofo implica diretamente na ideia que se tem de arte política, como uma arte que conscientiza sobre uma realidade e a partir desta tomada de consciência acontece uma mudança e uma passagem de uma passividade para uma atividade. Nesse ponto pode-se perceber a forma

como a arte é comumente vista pela maioria dos profissionais do ensino da arte. Uma visão redentora da arte, aquela que abre os olhos e conscientiza apenas. Ao contrário da política da arte que abre para conhecer, reconhecer, ignorar, consentir, ser ativo, ser passivo. “Uma arte crítica deve, portanto, ser à sua maneira, uma arte da indiferença, uma arte que construa o ponto de equivalência de um saber e de uma ignorância, de uma atividade e de uma passividade” (RANCIÈRE, 2010. p.52). Arte e política produzem ficções que significam a construção de uma nova relação entre a aparência e a realidade. A arte crítica é marcada pelo encontro de elementos heterogêneos, incongruentes e que estabelece um conflito entre dois regimes sensíveis.

Ela os produz ocupando essas formas de recorte do espaço sensível comum e de redistribuição das relações entre o ativo e o passivo, o singular e o comum, a aparência e a realidade, que são os espaços-tempos do teatro ou da projeção, do museu ou da página lida. Ela produz, assim, formas de reconfiguração da experiência que são o terreno sobre o qual podem se elaborar formas de subjetivação políticas que, por sua vez, reconfiguram a experiência comum e suscitam novos dissensos artísticos. (RANCIÈRE, 2010. p. 53).

Quando fala da arte crítica, traz diferentes exemplos de produções artísticas contemporâneas de diversos lugares do mundo, para refletir sobre a forma como a arte contemporânea tem se posicionado frente à própria política da arte. Fala das ambiguidades de um jogo que mostram um projeto de uma arte que não mais jogaria com o dentro e o fora, a presença e a ausência, que não mais apresentaria duplos dos objetos ou das mensagens do mundo, mas que produziria diretamente coisas do mundo ou intervenções no mundo, uma arte que sairia inteiramente dos lugares tidos como seus ou que faria, ao inverso, o mundo entrar nesses lugares. Rancière insiste em expor a dificuldade em se querer fixar normas para dizer o que deve ser uma arte política, afinal ele acredita que a arte tem sua política própria e que esta faz concorrência à política e, para ele, a política da arte, que,

[...] tensionada entre dois polos opostos comporta sempre uma parte de indecível. [...] a tentativa de forçar esse indecível para definir uma boa política da arte conduz, em todos os casos, à supressão conjunta da política e da arte nessa indistinção que leva hoje o nome de ética. (RANCIÈRE, 2010. p.59).

Na perspectiva de Rancière (2005b) o domínio da ética não é o do juízo moral sobre as operações da arte ou as ações da política. Ao contrário a ética significa a construção de uma esfera distinta, onde se dilui a especificidade das práticas políticas e

artísticas, mas também do que constituía o fundamento da velha moral: a distinção entre o fato e o direito e entre o ser e o dever ser. A ética dissolve a identificação de todas as formas de discursos e práticas sob uma mesma visão indistinta. A partir desta visão ele propõe uma *virada ética* onde o basilar desse processo é devolver a arte e a política seu caráter ambíguo, precário e litigioso. Um trabalho que pressupõe uma condição essencial, que é subtrair da política e da arte toda a teologia dos tempos, todo o pensamento de trauma original e de salvação por vir. Uma ética apoiada na maneira com que escutamos as diferenças que se fazem em nós e afirmamos o devir a partir dessas diferenças.

E é no universo dessas discussões que encontro ressonância na pesquisa de Luciana Loponte (2007) que busca na docência em arte os reflexos da ética, da estética e da política, quando nos fala que a formação docente envolve bem mais do que a procura constante e infundável pela professora eficiente, pelo professor ideal que se encaixem numa lista interminável de competências e habilidades predeterminadas. Não há receitas, mas sim uma infinidade de possibilidades de se ser docente. E olhar para essas possibilidades é entender que a formação do professor e professora em geral, mas aqui em especial de Artes, é feita de dificuldades, resistências, dissonâncias, erros, acertos, frustrações, dúvidas, conquistas, sucessos. É nesse sentido que acredito na formação amparada na experiência, “[...] uma experiência de docência que não seja apenas aquilo que passa, que toca, que acontece, mas uma experiência que enfim, *nos* passe, *nos* toque, *nos* aconteça, como diz tão bem Larrosa.” (LOPONTE, 2007. p. 237).

Artistas contemporâneos provocam as nossas formas de ver e pensar sobre a vida e também sobre a própria arte e o mundo. No conjunto de suas produções, de suas imagens, provocam-nos a pensar o quanto a vida pode ser reinventada a todo instante. E a formação de professores e professoras de Artes, pode também ser reinventada?

3.2 PASSAGENS: LITERATURA E ARTES VISUAIS

Hoje acabei a tela de que te falei: linhas redondas que se interpenetram em traços finos e negros, e tu, que tens o hábito de querer saber por que – e porque não me interessa, a causa é matéria de passado – perguntarás por que os traços negros e finos? É por causa do mesmo

segredo que me faz escrever agora como se fosse a ti, escrevo redondo, enovelado e tépido, mas às vezes frígido como os instantes frescos, água do riacho que treme sempre por si mesma. O que pinteí nessa tela é passível de ser fraseado em palavras? Tanto quanto possa ser implícita a palavra muda no som musical.

(Água Viva. Clarice Lispector, 1998c.p. 11)

O texto de Clarice Lispector que abre esta seção apresenta uma situação onde as palavras e as imagens se interpenetram, se confundem, se estranham e esses acontecimentos distinguem o modo de ser sensível próprio das produções de arte. São modos de ser que o regime estético identifica como singular e que pertencem a um regime específico do sensível. “Esse sensível [...] é habitado por uma potência heterogênea, a potência de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo” (RANCIÈRE, 2005a. p.32). Literatura e Artes Visuais são territórios singulares que, no regime estético, não precisam se obrigar a seguir regras específicas organizando-se em temas e gêneros, mas sim seguem autônomas considerando que a identidade de suas formas segue as formas pelas quais a vida se forma a si mesma. “O estado estético é pura suspensão, momento em que a forma é experimentada por si mesma. O momento de formação de uma humanidade específica” (RANCIÈRE, 2005a. p.34). Unir as singularidades da literatura e das artes visuais na busca de refletir sobre este estado estético é investir na busca dos *Espaços do Possível*, dos espaços de reinvenção.

Reinvenção é um elemento presente na arte. Por muito tempo a palavra arte é ligada à beleza e essa ligação se vê rompida, ou abalada a partir das produções contemporâneas. O espectador de hoje, o fruidor da arte, se vê confuso e partido, pois tem como referência as obras clássicas e acadêmicas da pintura, escultura, literatura e se vê diante de produções artísticas que o deslocam desse lugar confortável de apreciador. É colocado em um espaço vazio onde ele é que precisa encontrar sentido pra si, nada está dado. Em todo esse processo existe muita resistência. O campo da arte, desde Platão, é relegado ao mundo da imitação e separado do mundo da *verdade* e até mesmo do conhecimento. Essa questão permanece ainda nas muitas pesquisas da área e a arte contemporânea acaba se configurando como um ruído no conjunto de tantas indagações feitas sobre o que é arte? Para que serve a arte? O que querem dizer os artistas?

Perguntar pela arte já não é mais perguntar pela sua *verdade*, mas sim levar em consideração que a arte contemporânea está fora de qualquer comparação e à margem de qualquer divisão de estilo ou forma. É vê-la afastada de uma ordem histórica de

qualquer narrativa possibilitando que ela se localize em qualquer narrativa. Vejo isso como uma característica de incomunicabilidade da arte, uma não preocupação em querer dizer, que promove uma mudança na relação que se tem com a arte, quase uma inversão, pois é comum buscar sempre uma compreensão, um esclarecimento, uma interpretação. E a arte contemporânea que não quer esclarecer pode realizar outros modos de ser. Nesse sentido, Koneski (2008) comenta:

Podemos pensar na possibilidade de estarmos diante de uma outra estrutura de conhecimento que não se reduz ao *prender* do compreender (a uma intencionalidade), em que o fracasso da comunicabilidade é o fato que permite à obra ser fundante de sua própria hermeticidade a fim de que os diversos “Eus” (críticos, instituições, historiadores, estetas, enfim todos os que se reservam o direito de inferir sobre arte) não instaurem na obra a comunicabilidade que os convém. Isso salva a arte de enquadrar-se dentro de regras de conduta, que dizem como ela deve se “comportar” para ser arte. (KONESKI, 2008. p. 33) (grifos da autora).

E nessa perspectiva, pensar a arte na contemporaneidade é abrir-se para os deslocamentos, a inespecificidade e o não-pertencimento. Esse pensar, ao qual me refiro, é o pensar filosoficamente, é o construir pensamento que gera saber. Artistas como Marcel Duchamp deram sua contribuição no sentido de retirada do mito do artista gênio criador. Com o lançamento dos *ready-made* Duchamp desconstrói a ideia de que a obra de arte é feita somente pelas mãos do artista apresentando ao mundo da arte o conceito, a arte conceitual. E na esteira dessa mudança os artistas do século XXI mostram um compromisso com o seu tempo nos campos da política, da economia, da sociedade, da ciência. O que se vê hoje é o nascente crescer de artistas que, com suas produções, não estão criando o novo, mas sim abrindo espaços para o pensamento visual e plástico unidos às suas práticas artísticas. São artistas que elaboram mental e conceitualmente suas produções como forma de pensar o mundo, ao mesmo tempo em que criam materialmente suas obras.

O espaço-tempo da arte contemporânea vem sendo marcado pelos crescentes estudos sobre a imagem e no campo da produção artística, ela deixa de representar para apresentar. Ela abre/expõe conflitos políticos e conflitos estéticos e é ignorante, pois não traz um saber pronto para o espectador, ela pede ao espectador que pense e a ajude a criar sentido. A produção artística contemporânea não dá possibilidades de categorização formal, usa fragmentos do real e faz pensar o real de forma diferente, modificada.

As produções artísticas contemporâneas que privilegio nesta pesquisa são as Artes Visuais e a Literatura, duas linguagens da arte que na escrita do todo do texto se interrelacionam criando conexões e formando um mapa de possibilidades da experiência nos *Espaços do Possível*.

A literatura, que conforme os formalistas (EAGLETON, 1997) é a forma que traz estranhamento para a linguagem, é a forma que tira a língua do cotidiano. O homem está em permanente confronto com as suas criações. Assim como a linguagem e suas especificidades técnicas vêm operando transformações profundas no modo de produzir conhecimento e na experiência com a temporalidade, as infinitas possibilidades de leitura, criadas a partir das tecnologias de linguagem, tornam cada vez mais difícil alcançarmos uma definição de leitura que faça justiça a esta mutação antropológica do homem contemporâneo. Benjamin (1994) já demonstrava, no início do século XX, uma preocupação com os destinos do livro e do leitor – preocupação pertinente nos dias de hoje, pois o sujeito contemporâneo está submerso em um tipo de experiência cotidiana em que múltiplos jogos de linguagem compartilham um mesmo cenário.

A leitura literária é uma possibilidade, na arte, de expansão da experiência do real – dos sentidos da realidade, do sentir o mundo com profundidade. O tempo da literatura não é o tempo recursivo que é comumente relacionado às transformações da natureza e também não é o tempo cronológico da história, com suas contradições políticas, econômicas, sociais e culturais. Também não é o tempo dos afetos, o tempo interior que cada um vivencia, mas é sim uma articulação de todos esses tempos.

Para especificar, sem especificidades, o espaço da literatura nos tempos contemporâneos, apresento aqui, agora com um pouco mais de tempo e espaço, Clarice Lispector. Sua obra *Água Viva* me acompanha durante toda a pesquisa, mas aqui falo da artista e de outros atravessamentos que sua escrita me proporciona. Sinto-me apreensiva, pois os diferentes escritores e críticos apresentam uma imagem de Clarice como uma escritora singular, que na sua singularidade é considerada de difícil compreensão. No prefácio à 23ª edição do último livro escrito por Clarice Lispector, *A Hora da Estrela*, a professora Clarissa Fukelman (1991) conta que a autora deixou vários depoimentos sobre a sua produção literária. Em alguns, parecia se defender do estranhamento que causava em leitores e críticos. Ela tinha consciência de sua diferença. Desde pequena, ao ver recusadas as histórias que mandava para um jornal de Recife, pressentia que era porque nenhuma *contava os fatos necessários a uma história*, nenhuma relatava um acontecimento. Sabia também, já adulta, que poderia tornar mais *atraente* o seu texto se

usasse, por exemplo, algumas das coisas que emolduram uma vida ou uma coisa ou romance ou um personagem.

Entretanto, mesmo arriscando-se ao rótulo de escritora difícil, mesmo admitindo ter um público mais reduzido, ela não conseguiria abrir mão de seu traçado: *Tem gente que cose para fora, eu coso para dentro*. Ela se afastou dos

[...] escritores que por opção e engajamento defendem valores morais, políticos e sociais, outros cuja literatura é dirigida ou planificada a fim de exaltar valores, geralmente impostos por poderes políticos, religiosos etc., muitas vezes alheios ao escritor (FUKELMAN, 1991. p. 02).

Isso em nome de uma outra forma de questionar a realidade e nela intervir, por meio da literatura. Pode-se dizer que a literatura de Clarice é uma literatura menor no sentido que trazem Deleuze e Guattari (1977), onde os termos menor e maior têm sentido político. A língua maior tem relação com a língua do poder e a língua menor é dos menos favorecidos na perspectiva da política. Os textos de Clarice Lispector têm uma força centrífuga que leva-nos para fora e em diversos sentidos; não há uma moldura, não há uma especificidade de gênero literário ou artístico, nem há também uma especificidade de localização. Seus textos produzem deslocamentos muitos, estranhamentos muitos. É, sem dúvida, uma produção que pode ser percebida como produção de arte contemporânea. Seu trabalho me afeta de tal forma que me arrisco aqui a me ver no texto que ela escreveu em 1971, o conto *Encarnação Involuntária* um dos que fazem parte do livro *Felicidade Clandestina*.

O conto em questão tem uma estrutura narrativa simples onde é possível identificar o tempo, o espaço e o narrador da história que não consigo definir se é homem ou mulher, pois o texto me permite na leitura ser a pessoa que eu quiser. Para compartilhá-lo trago-o na íntegra e em seguida construo com ele pensamentos figurando-me de outro modo.

Às vezes, quando vejo uma pessoa que nunca vi, e tenho tempo para observá-la, eu me encarno nela e assim dou um grande passo para conhecê-la. E essa intrusão numa pessoa, qualquer que seja ela, nunca termina pela sua própria auto-acusação: ao nela me encarnar, compreendo-lhe os motivos e perdôo. Preciso é prestar atenção para não me encarnar numa vida perigosa e atraente, e que por isso mesmo eu não queira o retorno a mim mesmo.

Um dia no avião...ah, meu Deus – implorei – isso não, não quero ser essa missionária! Mas era inútil. Eu sabia que, por causa de três horas de sua presença, eu por vários dias seria missionária. A magreza e a delicadeza extremamente polida da missionária já haviam me tomado. É com curiosidade, algum deslumbramento e cansaço prévio que sucumbo à vida que vou experimentar por uns dias viver. E com alguma apreensão, do ponto de vista prático: ando agora muito ocupada demais com os meus deveres e prazeres para poder arcar com o peso dessa vida que não conheço – mas cuja tensão evangelical já começo a sentir. No avião mesmo percebo que já comecei a andar com esse passo de santa leiga: então compreendo como a missionária é paciente, como se apaga com esse passo que mal quer tocar o chão, como se pisar mais forte viesse prejudicar os outros. Agora sou pálida, sem nenhuma pintura nos lábios, tenho o rosto fino e uso aquela espécie de chapéu de missionária.

Quando eu saltar em terra provavelmente já terei esse ar de sofrimento-superado-pela-paz-de-se-ter-uma-missão. E no meu rosto estará impressa a doçura da esperança moral. Porque sobretudo me tornei toda moral. No entanto quando entrei no avião estava tão sadiamente amoral. Estava, não, estou! Grito-me eu em revolta contra os preconceitos da missionária. Inútil: toda a minha força está sendo usada para conseguir ser frágil. Finjo ler uma revista, enquanto ela lê a Bíblia.

Vamos ter uma descida curta em terra. O aeromoço distribui chicletes. Ela cora mal o rapaz se aproxima. Em terra sou uma missionária ao vento do aeroporto, seguro minhas imaginárias saias longas e cinzas contra o despudor do vento. Entendo, entendo. Entendo-a, ah, como a entendo e ao seu pudor de existir quando está fora das horas em que cumpre sua missão. Acuso, como a missionariazinha, as saias curtas das mulheres, tentação para os homens. E, quando não entendo, é com o mesmo fanatismo depudorado dessa mulher pálida que facilmente cora à aproximação do rapaz que nos avisa que devemos prosseguir viagem.

Já sei que só daí a dias conseguirei recomeçar enfim integralmente a minha própria vida. Que, quem sabe, talvez nunca tenha sido própria, se não no momento de nascer, e o resto tenha sido encarnações. Mas não: eu sou uma pessoa. E quando o fantasma de mim mesma me toma – então é um tal encontro de alegria, uma tal festa, que a modo de dizer choramos uma no ombro da outra. Depois enxugamos as lágrimas felizes, meu fantasma se incorpora plenamente em mim, e saímos com alguma altivez por esse mundo afora.

Uma vez, também em viagem, encontrei uma prostituta perfumadíssima que fumava entrefechando os olhos e estes ao mesmo tempo olhavam fixamente um homem que já

estava ficando hipnotizado. Passei imediatamente, para melhor compreender, a fumar de olhos entrefechados para o único homem ao alcance da minha visão intencionada. Mas o homem gordo que eu olhara para experimentar e ter a alma da prostituta, o gordo estava mergulhado no New York Times. E meu perfume era discreto demais. Falhou tudo.

O texto de Clarice me fez rir imaginado as possibilidades de ser outra pessoa, uma situação que muitas vezes eu já imaginei viver e isso me diz que a produção de arte se aproxima muito da vida. Uma forma simples de contar e falar dos desejos que se tem provocam pensamentos que se transformam em possibilidades de mudança no modo de pensar a vida, o mundo, as pessoas.

No encontro das palavras deste conto e eu existe um mundo visível que me permite ter relação entre um eu e um ou vários outros, e um mundo invisível que se faz por fluxos e que constituem em mim uma composição que a partir de encontros com novos fluxos cria outras novas composições de mim. Desta forma a partir das contínuas conexões que faço vou me criando pelas marcas que produzo nesse caminho, marcas que à medida que aparecem mais me são estranhas e esse estranhamento é que permite que a vida se afirme em minha existência: é o devir.

Entre as palavras do conto e eu não há uma indiferença e nem mesmo uma relação direta, mas sim um mundo sensível, que me desestabiliza e me impele a ser outra. É a arte abrindo possibilidades de mudança de modos de vida. É o sensível permitindo, pela sensação, que potências de vida tenham espaço para acontecer. O sujeito narrador/narradora vive diferentes vidas, muda de pontos de vista, deixa-se dissolver na experiência e essa dissolução é que me mobiliza e a perceber a constituição de espaços do possível na arte.

Uma outra imagem que explora o mundo sensível e que aposta na reinvenção de formas de vida, de formas de sensibilidade é a produção artística de Roni Horn. Nascida em Nova York em 1955, trabalha com o desenho, a escultura, a fotografia e a instalação. É leitora intensa e também escritora. A escrita é parte importante de seu trabalho plástico e a sutileza de suas criações convida os espectadores a apurar os sentidos e mergulhar.

Todos dormiam como se o universo fosse um erro, é o título que Roni Horn escolheu para uma de suas exposições que percorreu diversas galerias de arte da Europa. É uma frase do *Livro do Desassossego* que o escritor português Fernando Pessoa (1888-1935) iniciou em 1913 e que deixou incompleto. Um livro relacionado ao romantismo

alemão, fragmentário, nascido de um estado de prostração que tende ao secreto e ao incomunicável. Sua tradução para o espanhol em 1984 e para o inglês em 1991 se tornou uma das grandes referências literárias de nosso tempo. O incômodo de estar no mundo e a inteligência que impulsiona o artista a interrogar-se sobre as coisas, a identidade e as relações com o mundo ao seu redor, são também características da obra de Roni Horn.

É no silêncio que busca capturar as pequenas diferenças que abalam preconceitos. Por exemplo quando usa um material como o vidro fundido ela joga com a ambiguidade de seu estado: é um sólido, mas ao mesmo tempo é um líquido. A imagem da água se associa a vida, mas também pode ser um lugar de perigo e de morte. A transformação, a mutação e a dupla natureza das coisas são fundamentais para entender sua arte. Seu trabalho se aproxima da Arte Conceitual e do Minimalismo, mas ela segue um caminho pessoal buscando explorar as relações entre identidade e lugar. Além da qualidade plástica sua obra interroga a consciência do espectador e a sua própria consciência. É com base no catálogo de sua exposição realizada em Madrid – 2014-2015¹⁵, e também da experiência que tive com a obra da artista por meio de pesquisas é que trago para compartilhar meu olhar sobre o trabalho de Horn.

Foi na exposição *Todos dormiam como se o universo fosse um erro*, onde Horn cria diferentes espaços, que ela apresenta com alguns fragmentos de *Água Viva*, a obra *Rings of Linspector* (Anéis de Linspector). Sobre placas de borracha que cobrem o chão da sala de exposição imprimiu frases, extraídas do texto de Clarice, em espirais que seguem uma direção e em seguida tomam outro caminho, obrigando o espectador a contornar e dar voltas com seu olhar e com seu corpo, enroscando e desenroscando sobre si mesmo para poder ler as frases, mergulhando no redemoinho que as palavras armam (Figura 2).

15

https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Nuestros centros/caixaforummadrid/Roni_Horn_es.pdf acesso em 17/04/2015.



Figura 2 - Rings of Lispector – Roni Horn, 2004. Instalação.

Fonte <http://www.hauserwirth.com/artists/14/roni-horn/images-clips/78/>

Arrancadas da superfície horizontal própria da escrita, as frases tomam corpo, densidade e cor. Com esses mosaicos a artista cobriu o chão de um dos salões da galeria Hauser and Wirth em Londres, lembrando os pisos das praças de jogos para crianças nos Estados Unidos. As mesmas frases atrás das grades da escadaria, fora da sala, mas dentro do museu, aparecem na vertical impressas em serigrafia. Uma delas diz: “Sim, quero a palavra última que também é a primeira que já se confunde com a parte intangível do real” e em redemoinho avança para as margens da serigrafia, para as bordas da tela escapando de qualquer obediência da forma. A instalação mostra todas as formas possíveis de escapar-se da linha, do quadro, do fechamento, da série, do sistema, da galeria, da sala. As frases saem das páginas e obrigam o espectador a sair de si mesmo e de seus hábitos de leitura para poder lê-las.

Perceber a intensa relação que a artista Roni Horn estabelece entre a linguagem da Literatura e a linguagem das Artes Visuais, assim como a profunda ligação da escrita de Clarice Lispector com as imagens da vida, me permite sair da superfície rasa, do plano, para olhar do alto, num vertiginoso sobrevoo, avistar o grande território que é a arte e seu ensino e enxergar as infinitas possibilidades de conexões e de reinvenção da arte e da vida.

Posso dizer que o conto de Clarice Lispector, assim como a obra de Roni Horn *me passaram e me passam* ainda. Com eles construí experiência que se torna potencial político, ético e estético na minha formação como professora e como pessoa. Estas obras são imagens da arte. Com elas e com as demais que aparecem no decorrer do texto e a partir delas é que intento refletir sobre o que são as imagens da arte e as transformações contemporâneas do lugar que elas ocupam.

SEGUNDO DESVIO

Apreciação estética é o nome da disciplina que leciono na universidade. São dois créditos na turma da 6ª fase do Curso de Artes Visuais Licenciatura. O objetivo principal da disciplina é promover diálogos entre as produções artísticas modernas e contemporâneas e a experiência a partir do referencial teórico da arte, da estética e da apreciação estética.

As aulas acontecem no turno noturno e no período em que este desvio aconteceu, eram as duas últimas aulas de uma terça-feira – início 20:50 e término 22:30. Uma hora e quarenta minutos para produzirmos diálogos sobre a experiência estética principalmente. No nosso primeiro encontro iniciei uma conversa sobre as expectativas deles com relação à disciplina e eles disseram imaginar que a disciplina fosse trabalhar com textos densos para serem digeridos e processados em forma de artigos científicos, já que tem a palavra estética no título. Procurei esclarecer que a base da disciplina seria repensar as maneiras como nos apropriamos da arte nas suas dimensões estéticas e éticas, e que iríamos construindo as aulas juntos, pois eles também eram responsáveis por essa construção.

Alguns alunos gostaram da ideia, mas outros demonstraram insatisfação dizendo que eles estavam ali para aprender e não para explicar. Com essa demonstração iniciei um trabalho de investigação na turma para entender como estava o processo de formação deles como professores de Artes, qual a concepção de arte que traziam? Qual a concepção de imagem? De aprendizagem? De professor?

Me deparei com um grande número de alunos que veem a aula de Artes apenas como um esquema de comunicação: eu professor explico, o aluno aprende e depois retorna o aprendido em forma de avaliação. Sabemos que ensinar arte não se limita à compreensão formal e perceptiva e também à prática artística. Apesar dos alunos demonstrarem compreender a “função” da arte na escola a partir de uma perspectiva contemporânea que está ligada aos deslocamentos que a arte promove, quando são desafiados a propor uma atividade para o grupo é comum aparecer a prática do fazer.

Foi neste contexto que trouxe para o debate o conceito de Experiência, a partir do texto de Jorge Larrosa – *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Tiveram como tarefa a leitura do texto e o preenchimento de um roteiro de leitura previamente

organizado por mim e postado na sala virtual. Uma regra era que deveriam postar os roteiros preenchidos no mínimo dois dias antes de nosso encontro para que eu tivesse tempo de lê-los e organizar assim a aula seguinte, que como disse mais acima, seria construída também por eles. As questões que eles propuseram no roteiro de leitura seriam o mote da aula seguinte. Foi um desafio, mas todos postaram seus roteiros no prazo. Na aula definida para o debate do texto percebi uma certa euforia. Logo quando cheguei uma aluna disse: *professora amei ler aquele texto!* Isso me animou. Alguns outros comentários surgiram: *era bom, mas era muito grande! Achei difícil!* Continuei animada, afinal eles leram o texto e queriam falar sobre ele.

O texto de Larrosa traz como experiência “aquilo que nos passa” e coloca quatro motivos, na contemporaneidade, pelos quais a experiência está cada vez mais rara: pelo excesso de informação, pelo excesso de opinião, pela falta de tempo e pelo excesso de trabalho. E constrói uma discussão relacionando estas questões com a educação.

Apresentei em slides as questões que cada um colocou em seu roteiro e a partir das discussões que surgiram fomos conversando sobre os conceitos que o autor trazia e a postura de cada um frente àquelas proposições e dúvidas. O que mais me marcou no encontro foi o espanto deles em se perceberem capazes de criar questões, pois eu não avaliei-as como certas ou erradas, mas sim abri espaço para cada uma ser pensada, discutida, refutada, aprovada. O grupo se percebeu criando a aula junto comigo e conseguiu construir conhecimento sensível a partir dela.

A tarefa seguinte foi outro texto e outro roteiro. Agora o desafio era maior: Jacques Rancière e *O espectador emancipado*. Digo que o desafio é maior ao meu olhar, pois considero a leitura de Rancière mais densa e complexa. E foi mesmo, todos leram, criaram as questões, postaram os roteiros no prazo e senti que estavam mais tensos para falar sobre o texto.

O texto, em parte, trata da emancipação do espectador. Relaciona a ignorância do espectador diante do que aprecia, teatro, música, pintura, com a ignorância do aluno diante do mestre, mas busca identificar esta ignorância como sendo a distância entre o saber de um e o saber do outro sem hierarquizar, ou priorizar um conhecimento ao outro. Fala também do mestre explicador e do embrutecimento. Estas posições do filósofo diante da educação e da arte trouxeram certo desconforto no grupo. Alguns não compreenderam porque ele estava maldizendo o professor, chamando-o de ignorante.

Muitas das questões que eles criaram tinham relação com essa dúvida, mas à medida que íamos conversando, usando exemplos, o grupo foi percebendo que existem

diferentes posicionamentos na filosofia, na educação, na arte e que nós professores, sempre em formação, precisamos conhecer e discutir. Estas possibilidades de debate funcionam como interruptores que acionam a percepção, as sensações, o entendimento. Mostram outros caminhos possíveis promovendo um jogo com o que nos acontece e nos transforma.

A prova de que para alguns o interruptor da percepção e da sensação foi acionado é quando ouço dizerem: *é professora, na aula passada, assim como nesta aula nós nos emancipamos, pois nada nos foi explicado, juntamos a nossa ignorância com a sua e construímos conhecimento.*

Trouxe esses exemplos, mas as aulas de Apreciação Estética foram uma sequência de experiências com a arte e com a filosofia que promoveram em mim, e acredito também em meus alunos, mudanças no modo de olhar para a ação de ser professor de Artes.

4 CAPÍTULO 3 – MULTIPLICIDADES DA IMAGEM

Quando se vê, o ato de ver não tem forma – o que se vê às vezes tem forma, às vezes não. O ato de ver é inefável. E às vezes o que é visto também é inefável. E é assim certa espécie de pensar- sentir que chamarei de “liberdade”, só para lhe dar um nome.

(Água Viva. Clarice Lispector, 1998c. p. 89).

A imagem é ao mesmo tempo um objeto, uma figura e um lugar de experiência. Se tomarmos a imagem – literatura de Clarice – ela é a escrita, o texto, o objeto, mas é também um lugar onde a experiência pode acontecer. Ela pode te atravessar sem deixar marcas, mas ela pode te penetrar e te modificar. Promover em ti uma mudança no modo de olhar para a vida, pode te afetar.

A imagem no ensino da arte pode ser vista apenas como objeto, como produção de arte que serve para apreciação, que ensina pelo seu contexto e sua história e ainda permite que se crie, se faça a partir dela. O professor e professora de Artes pode ver a imagem (seja ela qual for) como possibilidade de experiência, pois a imagem dá espaço para o sensível se manifestar. A imagem e a experiência promovem o sensível. Essa promoção mobiliza a estética que é campo da ética e que juntas abrem espaço para a política.

Desde o início da década de 90, no Brasil, pesquisadores e pensadores do ensino da arte vêm se debruçando sobre a imagem da arte na escola, nas aulas de Artes. A principal forma de olhar para as imagens nesse contexto é a da leitura. Diferentes práticas de aprendizagem da arte são desenvolvidas por diversos professores e professoras nesse país, com variados objetivos, mas um em especial: que o aluno saiba ler uma imagem dando significado a ela a partir de seu contexto histórico, reconhecendo seu autor e criando sua própria imagem a partir daquela “original”. Essas práticas têm alimentado muitas pesquisas e construído, entre os profissionais da área e também a comunidade escolar, quase que um senso comum sobre a imagem da arte na escola. Esta é uma grande preocupação que me inquieta e que me faz refletir nesta tese sobre a imagem, tentando compreendê-la nos aspectos do tempo, do sensível e da criação e buscando uma forma de

repensar a formação de professores e professoras de Artes assim como a maneira como a imagem está sendo tratada no ensino da arte.

E é olhando para esse panorama que busco entender os conceitos de imagem a partir de pensadores contemporâneos da filosofia, da arte, da cultura e da história da arte.

Escolho aqui, para iniciar uma reflexão sobre a imagem, um diálogo com Nicola Abbagnano¹⁶ (2007) a partir de seu *Dicionário de Filosofia* onde o conceito de Imagem¹⁷ é semelhança ou sinal das coisas, que pode conservar-se independentemente das coisas. Na filosofia antiga consideravam-se as imagens como as coisas sensíveis, só que sem matéria, produto da imaginação. Assim como também, num segundo significado, imagem é sensação ou percepção, vista por quem a recebe. Para os estoicos imagem é a marca que a coisa deixa na alma, marca que é uma mudança da própria alma. A imagem propriamente dita é "aquilo que é impresso, formado e distinto do objeto existente, que se conforma à sua existência e por isso é o que não seria se o objeto não existisse" (DIÓG. L, VII, 50 apud ABBAGNANO 2007, p. 537).

Esses conceitos passaram para a Idade Média e foram utilizados com fins teológicos, para esclarecer a relação entre a natureza divina e a humana. Na filosofia moderna, estes conceitos foram retomados por Francis Bacon (1561 – 1626) e Thomas Hobbes (1588 – 1679). Para este último a imagem "é ato de sentir e só difere da sensação assim como o fazer difere do fato" (*De corp.*, 25, § 3 apud ABBAGNANO 2007, p. 537). Na filosofia geral o termo imagem começou a perder espaço para o termo *ideia*, a partir de René Descartes¹⁸ e também para o termo *representação* a partir de Christian Wolff¹⁹. Na filosofia moderna Henri Bergson é um marco quando substitui pela visão biológica a visão materializante da ciência e da metafísica representando o fim da era cartesiana. Seu pensamento inova, fundamentalmente, no tipo de ruptura que introduz no racionalismo do século XVII a partir de sua visão da dialética e da existência. Um dos primeiros conceitos que discute em seu livro *Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito* é o de imagem. Para ele não se pode reduzir a matéria à representação que

¹⁶ ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 4 ed. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 1014 p.

¹⁷ do latim *Imago*; inglês *Image*; francês *Image*; italiano *Immagine*

¹⁸ (1596 – 1650) Filósofo, matemático e físico francês do século XVII. Fez estudos na área da Epistemologia e Metafísica. É considerado o pioneiro no pensamento filosófico moderno.

¹⁹ (1679 – 1754) Filósofo alemão que popularizou o Deísmo, posição filosófica que aceita a existência e a natureza de Deus através da razão e do livre pensamento.

temos dela, assim como não se pode entender a matéria como aquilo que produz em nós representações.

[...] por "imagem" entendemos uma certa existência que é mais do que aquilo que o idealista chama uma representação, porém menos do que aquilo que o realista chama uma coisa - uma existência situada a meio caminho entre a "coisa" e a "representação" (BERGSON, 1999, p. 2).

Na filosofia contemporânea o termo representação persiste, mas em alguns casos esta filosofia adota um segundo significado para a imagem quando quer acentuar o caráter ou a origem sensível das ideias ou representações de que o homem dispõe. E Bergson já apontava isso em seu pensamento:

Iremos fingir por um instante, que não conhecemos nada das teorias da matéria e das teorias do espírito, nada das discussões sobre a realidade ou a idealidade do mundo exterior. Eis-me, portanto em presença de imagens, no sentido mais vago em que se possa tomar essa palavra, imagens percebidas quando abro meus sentidos, não percebidas quando os fecho (BERGSON, 1999, p. 11).

A forma como Bergson trata a imagem, nesta fala, vem coincidir com a forma com que muitos teóricos da arte e filósofos contemporâneos vêm se referindo a ela, pois estudos sobre a imagem vêm sendo recorrentes em diversas pesquisas voltadas para as questões dos Estudos Culturais e o mundo contemporâneo tem apresentado formas diversas de relação do homem com as imagens. Dessa forma percebemos que os estudos, especialmente no âmbito acadêmico da História da Arte que vivenciamos desde a década de 80, deslocam-se para o campo da Cultura Visual.

Um dos importantes autores da recente Teoria Francesa das Artes Plásticas, George Didi-Huberman (1998; 2013) avança nesse campo e é expoente nos estudos da imagem. Ele nos impulsiona a olhar para as imagens como sendo ao mesmo tempo paixões e questões e orienta que façamos delas os “olhos da história” e com elas tomemos posições. Trata com ironia a tese de “[q]ue ver só se pensa e só se experimenta em última instância numa experiência do tocar” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 31) que é a premissa da fenomenologia da percepção em Merleau-Ponty, como se o ato de ver acabasse sempre pela experimentação tátil. A fenomenologia sempre foi bem recebida no campo da arte, mas Didi-Huberman quebra com ela quando diz “devemos fechar os olhos para ver quando o ato de ver nos remete, nos abre a um vazio que nos olha, nos concerne e, em certo sentido, nos constitui” (ibid, 1998, p.31).

Para Rancière (2012) o termo imagem estabelece duas coisas diferentes: a relação simples que produz a semelhança de um original e a alteração da semelhança, que é um jogo de operações chamada arte. A alteração pode assumir diversas formas como “a visibilidade conferida a pinceladas inúteis para nos fazer saber o que é representado num retrato” (RANCIÈRE, 2012. p.15), um alongamento de corpos, uma locução exagerada que atrapalha a compreensão de uma ideia. E é nesse sentido que Rancière aponta:

[...] a arte é feita de imagens, seja ela figurativa ou não, quer reconhecamos ou não a forma de personagens e espetáculos identificáveis. As imagens da arte são operações que produzem uma distância, uma dessemelhança. Palavras descrevem o que o olho poderia ver ou expressam o que jamais verá, esclarecem ou obscurecem propositalmente uma ideia. Formas visíveis propõem uma significação a ser compreendida ou a subtraem. Um movimento de câmera antecipa um espetáculo e descobre outro, um pianista inicia uma frase musical “atrás” de uma tela escura. Todas essas relações definem imagens. Isso quer dizer duas coisas. Em primeiro lugar as imagens da arte, enquanto tais, são dessemelhanças. Em segundo lugar, a imagem não é uma exclusividade do visível. Há um visível que não produz imagem, há imagens que estão todas em palavras (RANCIÈRE, 2012. p. 15-16).

E para Emanuele Coccia, a imagem produz efeitos perfeitamente isomórficos, e dessa forma, suscita a imitação, gera semelhanças. “Se a eficácia da imagem coincide com a sua multiplicação, com a sua reprodução em sujeitos estranhos, ao reproduzir-se a imagem não constitui um novo sujeito, porém é objeto de imitação espontânea (COCCIA, 2010. p. 74), mas apenas segundo a forma, não segundo a matéria. Ser influenciado significa ter acolhido uma forma que vem do exterior sem ser alterado. Imitação e influência são a vida própria do sensível que para o filósofo é a imagem. Nos apropriamos da imagem e a percebemos por meio das sensações.

São olhares diferentes para a imagem, multiplicidades, que acabam por constituir paradoxos e nos chamam a atenção para o lugar da imagem em nossa constituição de sujeitos no mundo e também para o significado dela no campo da arte e do ensino.

O paradoxo da imagem para Didi-Huberman é operado pela chave do olhar na relação com o outro, manifesto por duas posturas dicotômicas de um sujeito cindido diante da imagem: o homem da crença – aquele que sempre quer ver algo além do que se vê - e o homem da tautologia – que nega ver algo além da imagem, além do que é visto. Estas posturas que o autor cria, representam, a certo modo, as abordagens tradicionais do saber sobre as obras de arte. Esta discussão sobre tautologia e crença é um dos pontos de discussão dessa pesquisa no que se refere às imagens. Como superar essas perspectivas

no trabalho com os professores e professoras? Como fazê-los criar além da tautologia e da crença? Essas questões me reportam ao cotidiano da escola e das aulas de Artes, que tratam as imagens a partir dessas duas atitudes – a da crença e a da tautologia. Às vezes a imagem é posta diante do aluno como algo que reflete apenas aquilo que ela é absolutamente simples, e que remete tão somente ao visível, sem produzir nenhum sentido. Outras vezes ela é apresentada numa determinada representação onde sua variabilidade é anulada, eliminando assim as possibilidades de distância e preenchimento entre ela e o observador. São atitudes que podem ser analisadas e superadas na perspectiva da Formação dos professores e professoras. Essa é uma de minhas intenções ao pensar nos *Espaços do Possível*, afinal o que precisa ser marcado neste espaço da experiência é que os professores e professoras de Artes são, ao mesmo tempo, criadores e espectadores, aliando criação e recepção.

Na sua teoria sobre crença e tautologia Didi-Huberman (1998) busca encontrar um exemplo para o extremo da atitude do homem da tautologia e então apresenta a Minimal-Art. A arte minimalista, aquela dotada, como dizia Ad Reinhardt, de “mínimo conteúdo de arte” (DIDI-HUBERMAN, 1998. p.49). Uma arte produzida por puros e simples volumes, “volumes sem sintomas e sem latências, portanto objetos tautológicos” (ibid, 1998. p.50). A estética deste movimento poderia ser sintetizada nesta expressão: *What you see is what you see* (O que você vê é o que você vê) (ibid,1998. p.55). Dois artistas americanos minimalistas, Donald Judd e Robert Morris, tinham como objetivo em suas produções, entender o que seria ilusão na arte. Judd afirmava que “tudo o que está sobre uma superfície tem um espaço atrás de si” (ibid, 1998. p.52). Sua busca era a de produzir um objeto visual despido de ilusionismo; um objeto em três dimensões, produtor de sua própria espacialidade *específica*, pois para ele a pintura e a escultura inventam espaços além delas mesmas. Os minimalistas apresentados no texto de Didi-Huberman por meio de seus objetos visuais rejeitam toda a ilusão, todo o detalhe, toda a temporalidade, todos os jogos de significações, toda a forma de antropomorfismo na busca da especificidade do objeto.

Por mais que os artistas minimalistas tentassem defender a especificidade de seus objetos visuais, a sua própria fala contradiz os preceitos construídos por eles. Didi-Huberman desconstrói a teoria do objeto específico que os minimalistas apresentam a partir de um olhar mais atento aos enunciados tautológicos que Donald Judd e Frank Stella trazem. A palavra *presença*, por exemplo, é dita por Stella em ocasião de uma entrevista com o crítico de arte Bruce Glaser num contexto onde ela não caberia no

universo teórico da arte minimalista. Isto demonstrou fragilidade na teoria e apontou diversos outros adjetivos, referentes ao objeto visual e sua simplicidade, colocando-o no mundo da qualidade. Numa defesa sobre a simplicidade da arte minimalista Judd diz “As formas, a unidade, [...] a ordem, a cor são específicas, agressivas e fortes” (ibid, 1998. p.62), estes adjetivos, para Didi-Huberman são carregados de ressonâncias estranhas, e, especialmente as palavras *agressivas* e *fortes*, para ele, “evocam um universo da experiência intersubjetiva, portanto um propósito relacional” (ibid, 1998. p.62) apresentam uma contradição. “Esse apelo à qualidade de ser, à força, à eficácia de um objeto, constitui, no entanto uma deriva lógica – na realidade fenomenológica – em relação à reivindicação inicial de especificidade formal”. (ibid, 1998. p.62). Esta consideração, para o autor, demonstra que ao mesmo tempo em que o objeto minimalista foi pensado como “específico, abrupto, forte, incontrolável e desconcertante” ele tornou-se frente a seu espectador, “uma espécie de sujeito” (ibid, 1998. p.63). O objeto aqui acaba por tentar ser representado e desta forma desconstrói aquilo que Didi-Huberman considera como imagem.

Robert Morris, também artista minimalista, traz em sua produção uma experiência fenomenológica, na qual apresenta três objetos formalmente iguais em posições diferentes na sua relação com o espectador. Nesta experiência, “há, portanto, tempos, durações atuando em ou diante desses objetos supostos instantaneamente reconhecíveis. Há relações que envolvem presenças [...]” (ibid, 1998. p.66). Instala-se aqui o paradoxo dos objetos minimalistas. De um lado a especificidade da forma e do volume e de outro a presença e a relação. No olhar do autor a experiência de Morris derruba a tentativa dos minimalistas de eliminar o antropomorfismo. E é neste momento que o autor abre espaço para dizer que não dá para escolhermos entre o que vemos e o que nos olha, mas sim nos inquietarmos com o entre. É o momento de pensar as contradições e buscar a dialética que estas proporcionam. Com a experiência de Tony Smith e seu cubo, Didi-Huberman amplia seu olhar sobre o antropomorfismo presente nas esculturas minimalistas e traz para a reflexão a questão da dupla distância.

É a partir daqui que o autor integra duas redes conceituais benjaminianas: a da *aura* e a da *imagem dialética*. Para Benjamin um primeiro aspecto que confere à *aura* é o *poder da distância*; aquilo que nos permite estar ao mesmo tempo próximo e distante é chamado por ele de experiência dialética, que se apresenta como um paradoxo e que nos coloca diante de um segundo aspecto da *aura*: o *poder do olhar*. Para Didi-Huberman “Sentir a *aura* de uma coisa é conferir-lhe o poder de levantar os olhos [...] esta é uma

das fontes mesmas da poesia”. (1998. p.148). Esse olhar é tratado aqui como aquele que deixa essa visão do objeto se desdobrar como pensamento, de tornar a se converter em tempo. E é ainda nessa experiência que Benjamin reconhece um *poder da memória* onde “todos os tempos nela serão trançados, feitos e desfeitos, contraditos e superdimensionados” (ibid, 1998. p.149). O cubo preto de Tony Smith se mostra a quem o olha não somente como um *objeto específico*, mas dá a compreender que pulsa entre a simples forma e a presença. Pode-se dizer então que é um objeto *aurático*, aquele “cuja aparição desdobra para além de sua própria visibilidade, o que devemos denominar suas *imagens* em constelações ou em nuvens, que se impõe a nós como outras tantas figuras associadas [...]” (ibid 1998. p.149). Constelação e cartografia: vejo aqui uma possibilidade de conexão metodológica relevante para minha pesquisa a partir do entendimento de que uma imagem nunca está só. Dela explode uma constelação. Para Benjamin (1984) a estrutura constelar que ele apresenta em seus escritos pode também ser observada em diferentes contextos, inclusive no contexto das imagens, pois ao invés de pensarmos as imagens como uma progressão linear da história podemos pensá-las como fragmentos em um grande território de estrelas que se cruzam, apagam e aparecem iluminando diferentes elementos de diferentes épocas. Imagens que se repetem num sempre recomeço considerando-se as várias formas de significação que elas promovem. A esta perspectiva também aliamos o contexto do pensamento

Incansável, o pensamento começa sempre de novo, e volta sempre, minuciosamente, às próprias coisas. Esse fôlego infatigável é a mais autêntica forma de ser da contemplação. Pois ao considerar um mesmo objeto nos vários estratos de sua significação, ela recebe ao mesmo tempo um estímulo para o recomeço perpétuo e uma justificação para a intermitência do seu ritmo. Ela não teme, nessas interrupções, perder sua energia, assim como o mosaico, na fragmentação caprichosa de suas partículas, não perde sua majestade. Tanto o mosaico como a contemplação justapõem elementos isolados e heterogêneos, e nada manifesta com mais força o impacto transcendente, quer da imagem sagrada, quer da vontade. O valor desses fragmentos de pensamento é tanto maior quanto menor sua relação imediata com a concepção básica que lhes corresponde [...] (BENJAMIN, 1984.p. 50-51).

Pensar em imagem e constelações implica em pensar no professor e na professora em formação, não na perspectiva do que eles e elas sabem, mas no que são. É pensar a imagem como algo que forma e pode transformar, e nos faz questionar aquilo que somos. O importante é a relação que se tem com a imagem. É o espaço que existe entre a imagem e nós, espaço esse que nos invade, que nos derruba e nos modifica. Como lidar, na pesquisa, com a experiência de construir constelações? São os conceitos de

imagem crítica e imagem dialética que me ajudam a refletir e construir caminhos para essa indagação.

O ver, o crer e o olhar são pontos debatidos na teoria da imagem na qual se debruça Didi-Huberman (1998). E é em Benjamin que ele busca elucidação iniciando pelo conceito de *culto*, onde vai abrindo as dimensões do conceito de *aura* e dizendo que ela deve ser secularizada, dispensada de votos religiosos, dando à aparição, o caráter da “imanência visual e fantasmática dos fenômenos e objetos”, eliminando assim sua “fictícia região de transcendência” (DIDI-HUBERMAN, 1998. p.157-158).

Quando fala sobre a imagem crítica, Didi-Huberman se apoia também em Benjamin e em sua teoria da imagem dialética. Tem-se, então, uma relação muito pertinente entre uma dimensão histórico-crítica anacrônica, que atravessa a produção e a recepção de imagens e a dialética do ver que se faz corpo e espaço imaginativos. “Falar de imagens dialéticas é no mínimo lançar uma ponte entre a dupla distância dos *sentidos* (os sentidos sensoriais, o ótico e o tátil, no caso) e a dos *sentidos* (os sentidos semióticos, com seus equívocos, seus espaçamentos próprios)” (DIDI-HUBERMAN, 1998. p.169). Nesse processo, a relação dialética permite a leitura do instante presente e o reconhecimento do tempo histórico no qual se vive. E partindo desta questão é que Didi-Huberman discute a presença pensando o conceito de forma na imagem, na obra de arte.

O que é uma forma com presença? Esta é a pergunta que impulsiona Didi-Huberman na busca de uma conceituação da forma. Para tanto ele propõe que se produza uma “crise de palavras – uma crise portadora, se possível, de efeitos críticos e construtivos” (ibid,1998. p.201). Retoma o cubo de Tony Smith e compara os conceitos de presença advindos das críticas de Michael Fried que rejeita a presença e de George Steiner que reivindica a presença. Didi-Huberman vê nestas duas posições a manutenção do dilema entre a tautologia e a crença. E é no decorrer de suas pesquisas que o autor vai investindo nesta “crise” de palavras e apresenta um conceito de que a forma seria apenas um corolário do fechamento já operado pela palavra presença durante diferentes momentos da história da arte e da filosofia. Mas o objetivo de Didi-Huberman não é de fechar um conceito e sim de abri-lo e abrir no sentido de processo e não em termos de coisas fixas colocando a relação em sua prioridade nos objetos mesmos, e devolvendo às palavras, aos conceitos, sua dimensão inicial.

A ideia do autor não é a de formar um conceito técnico, mas sim abrir um campo de reflexão onde a imagem possua uma dimensão cognitiva, histórica e de pensamento, e possa ser tratada como um espaço aberto, multidimensional. Um espaço

de tempo acumulado, de rememoração, de impressões revistas, de dialética a uma história revisitada no “agora”. Fala de forma quase poética sobre o aspecto fenomenológico do conceito de imagem em seus diferentes matizes, dando valor ao espaço tecido entre o observador e a obra de arte como um lugar no qual se abre o incomensurável que poderá ser completado e interpretado, ou não, pelo olhante. E é nessa possibilidade, nessa discussão, que a recepção e a produção de imagens podem ser pensadas como um campo de tensões dialéticas. Um campo que atravessa a história e sobrevive.

Na educação em arte trabalha-se com diferentes conhecimentos que são mais ou menos especializados, mais ou menos úteis, deixando o campo sempre mais ou menos. Não seria a hora de se pensar em um conhecimento sensível que abrace a experiência como uma forma de aprender e aprender-se? Um conhecimento que venha atravessado de sensibilidade, de incertezas, de singularidades, de corpo. Que seja um acontecimento provocado pela imagem, pelo sensível, pela arte.

Didi-Huberman (2011) na obra *A Sobrevivência dos Vagalumes* traz a experiência dos sonhos de Charlotte Beradt²⁰, narradora benjaminiana, que durante o tempo que esteve nos campos de concentração na Alemanha nazista coletou sonhos das pessoas que lá conviviam. Para ela os sonhos poderiam ser levados em consideração no dia em que se fizesse o processo deste regime, enquanto um fenômeno histórico. Sonhos como lampejos na noite que contam experiências interiores, subjetivas. Estas experiências, para Charlotte se constituíram em conhecimento clandestino suscitado pelas imagens dos sonhos, que refletem o vivido. Sonhos testemunham a história, sonhos criam realidades.

Com a experiência dos sonhos de Charlotte penso que os professores e professoras de Artes, em seus *Espaços do Possível*, conseguirão também “transformar a realidade” a partir de suas narrativas sobre seus “sonhos” suscitados pela sua experiência com a arte. Irão construir “conhecimentos clandestinos” por meio de suas próprias narrativas, suas escritas, suas criações.

²⁰ (1907 – 1986) Jornalista que fugiu da Alemanha entre 1933 e 1939 e que escreveu o livro intitulado *Dreams under dictatorship* onde relata os sonhos de, aproximadamente, trezentas pessoas, relacionados às suas experiências com a política do III Reich.

4.1 A IMAGEM NO TEMPO

Como te explicar? Vou tentar. É que estou percebendo uma realidade enviesada. Vista por um corte oblíquo. Só agora pressenti o oblíquo da vida. Antes só via através de cortes retos e paralelos. Não percebia o sonso traço enviesado. Agora adivinho que a vida é outra.

(Água Viva. Clarice Lispector, 1998c. p. 68)

Com este fragmento do texto de Clarice meu pensamento viaja para um tempo em que sentada na carteira de uma sala de aula ouvia o professor falar que nossa história da arte é a história da humanidade e da civilização e que segue uma linha longa, reta e sequencial. Se não sabes o início não compreenderás o futuro. Mas eu não posso iniciar pelo fim? Não será isso uma “realidade enviesada”? Sempre me interessei pelo oblíquo da vida.

A história da arte existe? A história da arte nasceu?

Essas são perguntas feitas por Didi-Huberman (2013) em seu estudo sobre a sobrevivência das imagens. A palavra sobrevivência é discutida, conceituada e reconceituada a partir de Aby Warburg, historiador da arte nascido em Hamburgo, na Alemanha, no ano de 1866 e que apresenta um modelo cultural da história que se exprime por “obsessões, remanências e reparações das formas” (ibid, 2013.p.25).

Voltando às duas perguntas iniciais deste texto, Didi-Huberman arrisca dizer que a história da arte como o discurso histórico que é não nasce nunca. Sempre recomeça. E constata que “a história da arte, como disciplina, recomeça vez após outra. Toda vez, ao que parece, que seu próprio objeto é vivenciado como morto...e como renascendo” (ibid, 2013. p.13).

Para o autor existe no *continuum* cronológico, a partir da *História Natural* de Plínio, indícios historiográficos gregos. E em meados do século XVI Vasari²¹ produz escritos históricos e estéticos apontando a morte da arte antiga, causada pela Idade Média, e resgatada por um importante movimento denominado renascimento, que inicia com

²¹ Giorgio Vasari (1511 – 1574) Pintor e arquiteto italiano conhecido pelos seus escritos de biografias de artistas italianos.

Giotto²² e chega a seu ápice com Michelângelo²³, o grande gênio neste processo de ressurreição. “A partir daí – a partir desse renascimento, ele próprio surgido de um luto – parece ter podido existir algo a que se chama história da arte” (ibid, 2013. p.13).

Por volta da metade do século XVIII, em um contexto que já não era do renascimento humanista, mas sim do renascimento neoclássico, Winckelmann – (1475 - 1564) historiador e arqueólogo alemão – inventa a história da arte no sentido moderno da palavra história. Foi o primeiro a aplicar de forma sistemática categorias de estilo à história.

Winckelmann [...] representaria, no campo da cultura e da beleza, a virada epistemológica de um pensamento sobre a *arte* para a era – autêntica, já “científica” – da *história*. A história de que se trata já era “moderna”, já era “científica”, no sentido de ultrapassar a simples *crônica* de tipo pliniano ou vasariano [...] Winckelmann teria inventado a história da arte, começando por construir, para além da simples *curiosidade* dos antiquários, algo como um *método histórico*. Deste ponto em diante, o historiador da arte já não se contentou em colecionar e admirar seus objetos: como escreveu Quatremère, ele analisou e decompôs, exerceu seu espírito de observação e de crítica, classificou, aproximou e comparou, “voltou da análise para a síntese”, a fim de “descobrir as características seguras” que dariam a qualquer *analogia* sua lei de *sucessão*. Foi assim que a história da arte se constituiu como um “corpo”, como saber metódico e como uma verdadeira “análise dos tempos” (DIDI-HUBERMAN, 2013. p. 14-15).

Olhando para essa produção de Winckelmann, que é apresentada sob o título *História da arte entre os antigos*, Didi-Huberman aponta diferentes contradições e questiona essa história da arte inventada e que muitos historiadores e professores replicam em seus estudos e em suas aulas hoje. Para ele as imagens não são um modelo de transmissão pressuposto pela imitação em que as transforma a estética clássica, e nem as simples crônicas representativas - figuras de contextos numa sucessão cronológica e linear – tal como propunha a história positivista da arte. Ao olhar para a história da arte nos faz repensar os modos de conduzir a sua temporalidade, e a considerar movimentos e ritmos que formam anacronismos nesta história. E é neste sentido que seus estudos se aproximam do pensamento de Aby Warburg, que um século e meio depois de Winckelmann publicou um pequeno texto intitulado *Dürer e a Antiguidade italiana* e nele analisou a imagem da obra *A morte de Orfeu* (Figura 3).

²² Giotto de Bondone (- 1337) Pintor e arquiteto italiano mais conhecido pela introdução da perspectiva na pintura. É considerado o precursor do renascimento italiano.

²³ Michelângelo (1475 -1564) Pintor, escultor, poeta e arquiteto italiano. Considerado um dos maiores artistas do ocidente.



Figura 3- A morte de Orfeu – Albrecht Dürer, 1494. Bico de pena sobre papel.

Fonte <http://warburg.chaa-unicamp.com.br/obras/view/576>

Nessa análise Warburg decompôs, desconstruiu todos os modelos de conhecimento usados na história da arte de Vasari e de Winckelmann e também desfez o que a história da arte ainda hoje toma como seu início.

Warburg substituiu o modelo natural dos ciclos de “vida e morte”, “grandeza e decadência”, por um modelo decididamente não natural e simbólico, um *modelo cultural* da história, no qual os tempos já não eram calcados em estágios biomórficos, mas se exprimiam por estratos, blocos híbridos, rizomas, complexidades específicas, retornos frequentemente inesperados e objetivos sempre frustrados. Warburg substituiu o modelo ideal das “renascenças”, das “boas imitações” e das “serenas belezas” antigas por um *modelo fantasmal* da história, no qual os tempos já não se calcavam na transmissão acadêmica dos saberes, mas se exprimiam por obsessões, “sobrevivências”, remanências, reaparições das formas. Ou seja, por não-saberes, irreflexões, por inconscientes do tempo (DIDI-HUBERMAN, 2013. p. 25).

Segundo Didi-Huberman, a história da arte para Warburg é “o contrário de um começo absoluto, de uma tábula rasa” (DIDI-HUBERMAN, 2013. p.27). Esta é uma forma de olhar para essa disciplina que afronta os elementos estéticos clássicos e que, de certa forma, transtorna as coisas já estabelecidas e bem aceitas pelos “leitores modernos”. Warburg, “nosso fantasma: em algum lugar dentro de nós, mas em nós inapreensível, desconhecido” (ibid, 2013. p.27). Ele tinha aversão à história da arte estetizante e para reagir a esse descontentamento, essa insatisfação, ele se pôs em constante movimento recusando a imobilidade infecunda. Pôs em prática um permanente deslocamento - nos pontos de vista filosóficos estabelecidos, nos campos de saber conformados, nas hierarquias culturais, nos tempos históricos, nos lugares geográficos. Em seu contínuo movimento, quase como um nômade, constrói uma subjetividade desterritorializada, assim como o esquizo apresentado por Deleuze e Guattari (1995). Esses autores dizem existir uma semelhança entre o nômade e o esquizo “o nômade, como o esquizo, é o desterritorializado por excelência, aquele que foge e faz tudo fugir. E que faz da própria desterritorialização um território subjetivo” (PELBART, 2014. p.1).

Esse jeito de ser esquizo, de Warburg, se apresenta desde sua juventude. Estudou arqueologia e filosofia clássicas, antropologia, psicologia social, teorias da arte, que para Didi-Huberman foi “mais do que um saber em formação, foi antes um saber em movimento que aos poucos se constituiu, pela ação – aparentemente errática – de todos esses deslocamentos metodológicos” (DIDI-HUBERMAN, 2013. p.32-33).

Nesse aspecto vejo Warburg como um historiador da arte rizomático. Aponto aqui um paradoxo: história e rizoma, quase um oxímoro, pois enquanto a história, mesmo anacrônica e não linear considera o presente, o passado e o futuro, ordem que nos leva a pensar em um movimento arborescente, sequencial, o rizoma que Deleuze e Guattari (1995) apresentam, parte dos princípios de conexão e heterogeneidade, isso significa que ele pode e deve ser conectado a qualquer outro. É uma postura que nos permite, assim como o estudo de Warburg para a história da arte, desconstruir nosso olhar estruturante na ação de sermos professores e professoras de Artes. Buscar perceber no exemplo do caminho das sementes no fluxo do rio e suas diferentes paradas e saídas esses princípios, buscar outros modos de ser e fazer-se professor e professora.

Apresento então com mais profundidade o conceito de rizoma trazido nos estudos de Deleuze e Guattari (1995). Para chegar ao rizoma apresentam a questão clássica do pensamento binário pela imagem da árvore-raiz, aquela que precisa de um eixo central para dele surgir galhos e folhas sucessivamente formando um todo. Esse pensamento necessita de uma forte unidade principal. É o pensamento binário, que não compreende a multiplicidade. Quando falam do sistema-radícula, ou raiz fasciculada, apontam o aborto da raiz principal, forte e única que dá espaço para um grande desenvolvimento de raízes secundárias. Ao mesmo tempo dizem da possibilidade de que esta raiz principal ainda mantém sua unidade. Alguns literatos são mostrados pelos autores como “fazedores de anjos” (Deleuze e Guattari, 1995. p.21) a exemplo de Joyce, que quebra a unidade da palavra, ou da língua quando põe uma unidade cíclica da frase, do texto ou do saber, e Nietzsche e seus aforismos que “quebram a unidade linear do saber à medida que remetem à unidade cíclica do eterno retorno” (ibid, 1995. p.21).

Esclarecem rizoma buscando aproximar seus princípios de algumas características já estabelecidas no pensamento moderno. O rizoma parte dos princípios de conexão e heterogeneidade, isto significa que ele pode e deve ser conectado a qualquer outro. Para comparar utilizam como exemplo o método linguístico de Chomsky, que tem como base a árvore raiz, onde a gramática inicia num ponto principal e segue desenvolvendo-se por dicotomia. Para os autores, esta forma de entender e propor a construção da língua é um “marcador de poder, antes de ser um marcador sintático”. (ibid, 1995. p.22). A língua é uma realidade heterogênea que é tomada de poder por uma língua dominante dentro de uma multiplicidade política.

Sobre o princípio da multiplicidade os autores colocam que não existe uma unidade que seja base para o objeto ou que se divida no sujeito. A multiplicidade possui

apenas determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que ela mude de natureza, isto quer dizer que ela não tem nem sujeito nem objeto. Neste sentido as multiplicidades são planas, pois elas ocupam todas as suas dimensões, a que Deleuze e Guattari chamam de *plano de consistência*. Ao mesmo tempo em que os autores apresentam estes princípios do rizoma, eles se perguntam se não estão também criando dualidades a partir do momento que buscam opor mapas aos decalques, que apresentam como que um bom e um mau lado. O que dizem é que as possibilidades existem e sempre precisamos olhá-las com estranhamento, pois “é preciso sempre projetar o decalque sobre o mapa” (DELEUZE; GUATTARI, 1995. p.31), afinal se os mapas ou rizomas têm entradas múltiplas, pode-se entrar nelas pelos decalques ou pelas vias das árvores-raízes, mas sempre com cuidado. O decalque é perigoso, pois ele reproduz ele mesmo quando pensa reproduzir outra coisa. Ele injeta e propaga redundâncias. Sobre o rizoma e o mapa o decalque apenas consegue reproduzir seus impasses, seus bloqueios ou seus pontos de estruturação, mas ele quebra o rizoma e aí do desejo nada mais passa; “porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz”. (ibid, 1995. p.32).

A biblioteca imaginada por Warburg em 1889 e erguida entre 1900 e 1906 (Kulturwissenschaftliche Bibliothek Warburg) tem características rizomáticas pelo princípio de *cartografia*, onde rizoma é mapa e não decalque. E, como mapa, constrói o inconsciente e é passível de ser desmontável, reversível, suscetível de receber modificações a todo o momento. E pelo princípio da *multiplicidade*. Esse princípio mostra que o rizoma é constituído por linhas de segmentaridade que permitem que ele seja estratificado, territorializado, organizado, mas constitui-se também por linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Dessa forma se percebe que o rizoma pode ser rompido em um lugar qualquer ao mesmo tempo em que ele pode retomar a outros lugares seguindo outras linhas. O sistema rizomático não compreende o dualismo ou a dicotomia. Faço essas aproximações nas características por ver que a biblioteca de Warburg foi pensada e construída como “espaço do pensamento” onde “a história da arte como disciplina acadêmica foi posta à prova de uma desorientação organizada: em todos os pontos em que havia *fronteiras* entre disciplinas, a biblioteca procurava estabelecer *ligações*” (DIDI-HUBERMAN, 2013. p. 35).

Na incessante busca de uma forma original que desse conta de expor seus deslocamentos, em especial sobre as imagens, a partir de teorias fundamentadas que não fossem esquemáticas ou empobrecedoras, que respeitassem as singularidades, é que

Warburg trabalhou até sua morte em 1929 em um projeto chamado *Mnemosyne*²⁴, o atlas de imagens. Este atlas consistia em uma exposição fotográfica, com fotos das imagens de obras existentes na grande coleção reunida por ele em sua biblioteca. As fotografias eram fixas com pequenos prendedores, fáceis de manipular, em telas de tecido preto esticados sobre estrados de madeira que mediam um metro e meio por dois. O conjunto do atlas tornava-se um material imagético extremamente diversificado, que abria diferentes possibilidades de construção do conhecimento em história da arte, história da cultura, história das imagens por caminhos rizomáticos e desterritorializados.

Assim, *Mnemosyne*, segundo Didi-Huberman, é uma espécie de autorretrato estilhaçado do pensamento de Warburg que se reconhece no relacionamento das imagens entre si, que se perfaz numa nova teoria da função memorativa das imagens. Esta função memorativa é que desenha o conceito warburguiano de sobrevivência. Uma maneira pela qual as imagens retornam, reaparecem, sobrevivem num movimento que constitui o movimento do sintoma que em Warburg se apresenta como a incapacidade de contar a história da arte por meio de uma sequência ordenada de eventos.

[...] entre 1905 e 1911, Warburg havia tentado organizar em *quadros regulares* – com fileiras, abscissas e ordenadas – esse vocabulário das “formas preestabelecidas” do *páthos*. Recordamos também o fracasso de uma tentativa dessa natureza intitulada *Schemata Pathosformeln*. Desde então, Warburg havia compreendido com clareza que não se “esquematiza” a história das imagens, muito menos a história de suas fórmulas patéticas, porque as imagens só se deixam “encaixotar”, se me atrevo a dizê-lo, ao serem privadas de sua própria capacidade de metamorfose e sobredeterminação (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 391).

Encaixotar ou encarcerar a imagem é uma forma de não permitir que seus aspectos de reflexo, de ilusão, de duplos possam abrir espaços de criação de vida, multiplicidades de ações que nos possibilitam ver o universo crítico da imagem.

No século XX, mais especificamente na década de 30, os estudos da iconologia de Erwin Panofsky apresentam uma abordagem para a imagem que coloca sua visibilidade como objeto específico frente ao sujeito observador num sentido de organização e limitação. Panofsky foi um estudioso da história da arte e criou um sistema de análise da imagem que influenciou e ainda influencia muitos pesquisadores da área da arte e da linguagem. Seu sistema de interpretação de imagens parte da iconografia e se estabelece na iconologia. Para Panofsky (1979, p.47) a iconografia “é o ramo da história

²⁴ Na mitologia grega a personificação clássica da memória, mãe das nove Musas.

da arte que trata do tema ou mensagem das obras de arte em contraposição à sua forma”, onde tema ou mensagem é o significado percebido pelo espectador. Este significado pode ser fatural, que “é apreendido pela simples identificação de certas formas visíveis com certos objetos que já conheço” (ibid, 1979. p. 48), ou pode ser expressional, que “difere do fatural por ser apreendido não por simples identificação, mas por “empatia”²⁵. Para compreendê-lo eu preciso uma certa sensibilidade” (ibid, 1979. p.48). Ambos os significados são classificados por Panofsky como primários ou naturais e configuram o mundo dos motivos artísticos, que, se enumerados, constituem uma descrição pré-iconográfica de uma obra de arte.

A partir do momento em que se passa a interpretar a imagem, relacionando-a com objetos ou fatos culturais, com assuntos e conceitos já se está reconhecendo nela outro tipo de significado, o que Panofsky chama de secundário ou convencional, que, segundo o autor, difere do primário por ser inteligível ao invés de sensível. Aos motivos que possuem significado secundário Panofsky chama de imagens e à combinação de imagens chama de estórias e alegorias. “A identificação de tais imagens, estórias e alegorias é o domínio daquilo que é normalmente conhecido por iconografia” (ibid, 1979. p.51). A análise da obra por meio do significado secundário é classificada por Panofsky como análise iconográfica.

Existe um terceiro nível de significado, ao qual Panofsky denomina intrínseco ou conteúdo. Este é apreendido pela determinação de princípios implícitos que indicam a “atitude básica de uma nação, de um período, classe social, crença religiosa, ou filosófica – qualificados por uma personalidade e condensados numa obra” (ibid, 1979. p.52). Estes princípios se manifestam também por meio dos significados primários (análise pré-iconográfica) e dos secundários (análise iconográfica), que nos dão uma interpretação da obra de arte a partir das qualidades e propriedades a ela inerentes, mas quando se procura compreendê-la como um documento da personalidade do artista, “tratamos a obra de arte como um sintoma de algo mais que se expressa numa variedade incontável de outros sintomas” (ibid, 1979. p.53). Nesse ponto é importante destacar que tanto Panofsky quanto Didi-Huberman, usam o termo sintoma para se referirem as teorias da imagem, mas para cada um o termo tem uma acepção diferente. Didi-Huberman trata sintoma como a própria abertura da imagem em sua relação com a história, sintoma é crise que revela uma multiplicidade de tempos que invita um passado e um futuro. Já Panofsky

chama de sintoma os símbolos, que o homem, enquanto um ser racional criou para compreender a realidade e por meio deles distinguir-se dos demais animais. E é a partir dessa compreensão, que é a descoberta e interpretação de valores simbólicos, que Panofsky define o objeto da iconologia em oposição à iconografia.

Iconologia, portanto, é um método de interpretação que advém da síntese mais que da análise. E assim como a exata identificação dos motivos é o requisito básico de uma correta análise iconográfica, também a exata análise das imagens, estórias e alegorias é o requisito essencial para uma correta interpretação iconológica – a não ser que lidemos com obras de arte nas quais todo o campo do tema secundário ou convencional tenha sido eliminado e haja uma transição direta dos motivos para o conteúdo, como é o caso da pintura paisagística europeia, da natureza morta e da pintura de gênero, sem falarmos da arte “não-objetiva”. (PANOFSKY, 1979. p. 54).

No texto *Ao passo ligeiro da serva – saber das imagens, saber excêntrico*²⁶ George Didi-Huberman fala sobre a imagem que problematiza os estudos de Panofsky no sentido de pensar as imagens para além da iconologia tratando-as como objetos problemáticos para a historicidade em geral, sem limitá-las a interpretações simbólicas ou sígnicas.

Assim como na obra *O que vemos, o que nos olha* de 1998, Didi-Huberman inaugura um novo modo de ver a história da arte e conseqüentemente a imagem fazendo mais uma vez crítica à iconologia que tem como ponto de vista a leitura conteudística da obra de arte. Parte em seus estudos da alteração da relação sujeito-objeto. O sujeito, além de ver, diante da imagem, os meios oriundos do método de Panofsky, que para ele são insuficientes para dar conta de apreender seus diferentes sentidos, necessita pensar a relação que estabelece com a imagem. Não é apenas o olhar a imagem, mas também perceber de que forma ela o olha.

Ele propõe que a escrita da história da arte tenha como base uma montagem historiográfica como imagem dialética, conceito este cunhado por Walter Benjamin (2006) que o compreende como um ponto de confluência de teorias da história, do conhecimento e da imagem e que se aproxima da *Mnemosyne* de Warburg.

Conforme Benjamin a imagem dialética mostra o motor dialético da criação como conhecimento e do conhecimento como criação e segundo Didi-Huberman ela é exatamente aquilo que produz a história. É como se o homem moderno, devido ao incessante fluxo de sensações a que está sujeito, se mantivesse em um estado de suspensão

²⁶ Disponível em <http://cargocollective.com/ymago/Didi-Huberman-Txt-3>

como se num salto de diferentes temporalidades nas quais a imagem dialética é o ponto de convergência entre o anacronismo da imagem e a historicidade da qual ela emerge. A abertura da montagem de tempos anacrônicos possibilitaria a reflexão sobre as bases da consideração do olhar do historiador da arte sobre a imagem, que é diferente do olhar objetivo privilegiado pela iconologia, mas sem cair em um relativismo fenomenológico.

O historiador então deixaria de ser o erudito que analisa a imagem relacionado-a com os fatos e acontecimentos da época, com as normas de estilo, buscando traçar uma evolução ao longo do tempo, para então conseguir compreender a dimensão simbólica da imagem. E passaria a se ver como um sujeito, portador de uma memória, diante da imagem e das diversas temporalidades que nela coexistem.

Na tentativa de provocar-nos a (re) pensar a imagem e de nos projetar no vazio e no cheio que ela promove Didi-Huberman (1998) em seu texto *O evitamento do vazio: crença ou tautologia* traz para exercitar o olhar o exemplo da cripta. Desafia-nos a pensar as questões de volume e vazio colocando dois casos de posicionamento diante da imagem: o primeiro caso seria o de mantermo-nos atentos ao que é visto acreditando que nada mais há. Nada mais nos olha. Para Didi-Huberman (1998) esta é uma postura de permanecer em seu “volume enquanto tal, o volume visível, e postular o resto como inexistente” (DIDI-HUBERMAN, 1998. p.38). Esta atitude é tratada pelo autor como de horror tanto pelo cheio, como pelo vazio. Como um desejo de permanecer “nas arestas discerníveis do volume” (ibid, 1998. p.39). Uma atitude que consiste em fazer da experiência do ver um “exercício da tautologia: uma verdade rasa” (ibid, 1998. p.39).

O segundo caso consiste na atitude de produzir uma espécie de ficção onde volume e vazio teriam outra forma de organização, onde corpo e morte estariam vivendo em outro lugar, num sonho; “a vida não estará mais aí, mas noutra parte, onde o corpo será sonhado como permanecendo belo e benfeito cheio de substância e cheio de vida” (p.40). Esta segunda atitude faz da experiência do ver “um exercício da crença: uma verdade que não é nem rasa nem profunda, mas que se dá enquanto verdade superlativa e invocante, etérea, mas autoritária” (ibid, 1998. p.41). Uma vitória da linguagem sobre o olhar onde não há nem o volume nem o vazio, mas sim algo outro com sentido teleológico e metafísico.

Proponho aqui um exercício do olhar trazendo uma imagem da arte de Frida Kahlo para pensarmos a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha. A obra é *Las dos Fridas*, (Figura 4) datada de 1939 e que visivelmente nos apresenta a imagem de duas mulheres, dois autorretratos da artista em uma mesma tela. Estão ambas sentadas

em cadeiras, em uma posição semelhante e os olhos delas nos olham. Para o homem da tautologia, segundo Didi-Huberman, o que vemos é apenas uma pintura de duas mulheres, tinta sobre uma superfície lisa.



Figura 4 - Las dos Fridas - Frida Kahlo, 1949. Óleo sobre tela.

Fonte: Kettenmann, 1999. p. 53

O procedimento aqui é de tratar de inscrever o visível num circuito fechado que remete somente a si mesmo. Já para o homem da crença, diante do vazio busca-se ver sempre alguma outra coisa além do que se vê. Depois do divórcio Frida se autorretrata como duas personalidades. Pensa sobre sua crise no casamento e sua separação. Uma personalidade é aquela que Diego ama, a Frida mexicana com traje típico tehuana. A outra personalidade é a Frida europeia na busca de sua vida profissional. Seus corações estão ligados pela mesma artéria. São dados da vida da artista que podem nos remeter a uma interpretação possível. Poderíamos analisar esta imagem a partir da tautologia, que se aproxima muito do nível primário trazido por Panofsky. Uma imagem com linhas, formas e cores compondo um espaço. Ou a partir do exercício da crença, onde cada um de nós verá algo subjacente na imagem com base, por exemplo, nas histórias de Frida e também das nossas. Mas podemos avançar para além da tautologia e além da crença, podemos olhar a imagem *Las dos Fridas* na perspectiva da imagem crítica, aquela que nos interroga e nos exige uma resposta que nos modifica enquanto sujeitos que respondem. E é nesse movimento de ir e vir, de reconhecer e estranhar que se produz uma nova temporalidade, que se cria modos de vida.

Para Didi-Huberman só conseguimos ver quando assumimos a inelutável cisão do ver. Esta cisão é que abre o vazio, é que se configura no meio. Nesse vazio e nesse meio é que o sensível encontra lugar para a percepção. Este lugar, na perspectiva do afeto é lugar do movimento. Deleuze (1983) apresenta a ideia de afeto a partir de Espinosa, onde afeto – do latim *affectio* – é uma forma de pensamento vinculada ao nada, a algo não representativo. Deleuze exemplifica isso com o verbo ‘querer’, o que queremos sobrecai em alguma coisa, entretanto, o fato isolado de querer não se coloca como ideia, mas, sim, como afeto. Sendo assim, o afeto implica em uma ideia, contudo, são modos diferentes de pensamento. Ele define, a partir de Espinosa, o afeto como: “a variação contínua da força de existir na medida em que essa variação é determinada pelas idéias que se tem” (DELEUZE, 1983. p.16). Considerando essa variação como uma sucessão de ideias que se afirmam em nós. O afeto é um outro tipo de informação – não apenas intelectual, nem apenas corporal – que move e instiga a perceber ou a pensar tudo de maneira diferente. Ele funciona como um impulso para o pensamento que, de modo reflexivo, promove um novo olhar, um novo ouvir, um novo sentir sobre as coisas do mundo. Um movimento, uma variação do tom emocional presente em toda percepção,

mas que não se confunde com nenhum dado dela e nem é algo da ordem do pensamento, mas que o estimula a reconsiderar o que viu e o que pensou.

Considerando as reflexões e abordagens sobre imagem e sobre afeto que o texto vem apontando me aventuro agora a mais um exercício, lançar um olhar sobre uma cena especial do filme *Frida* e nele procurar perceber a potência da imagem.

O filme *Frida*²⁷, uma produção americana de 2002, destaca em seu roteiro diferentes momentos de perda e superação da personagem Frida em relação aos problemas de saúde que enfrentou durante a sua vida. Aborda com ênfase o relacionamento de Frida Kahlo com Diego Rivera, artista muralista, militante do partido comunista, preocupado com as questões sociais de seu país, o México. E é através das dores do corpo que lhe tocam a alma, que Frida faz de sua história de dor uma transformação pela arte. Como é baseado na biografia da artista escrita por Hayden Herrera²⁸ traz vários episódios da vida dela focando no seu casamento com Diego e com as inúmeras situações de infidelidade causadas tanto por Diego quanto por Frida.

A cena escolhida para o exercício do olhar acontece depois de um flagrante de traição que Frida presencia entre Diego e sua irmã Cristina. O filme apresenta nesse momento um misto de película e tela, a tela intitulada *Autorretrato com o cabelo cortado* (1940), uma mistura de imagens que acabam por deixar o espectador atônito com o que ele vê e com aquilo que o olha (Figura 5). A reação de Frida após o fato se materializa no corte de cabelo que ela, ao mesmo tempo que bebe sua dor na garrafa de aguardente, com a tesoura picota seus longos cabelos negros que eram adorados por Diego.

²⁷ FRIDA. Direção de Julie Taymor, Produção de Sarah Green, Salma Hayek, Jay Polstein, Roteirista: Diane Lake e outros. Com Salma Hayek e Alfred Molina. Local: Estados Unidos, Miramax Filmes, 29 de agosto de 2002. 123min.

²⁸ HERRERA, Hayden. Frida: una biografía de Frida Kahlo. México: Editorial Diana, 1984.



Figura 5 - Cena do filme Frida

Fonte <https://www.youtube.com/watch?v=HadRbtEI7KU>

Uma Frida, duas Fridas, três Fridas, essa é a imagem que vejo. Cores frias, azul, cinza num enquadramento que se aproxima do plano médio. Câmera fixa. Frida, diante de um espelho, que se olha no quadro que está ao lado, que a olha enquanto ela está refletida no espelho. Os olhares parecem se buscar. A câmera se afasta um pouco, a Frida que está diante do espelho sai da cena, assim como seu reflexo do espelho, enquanto que a Frida do quadro se move numa inspiração profunda e se deixa esgotar. Poderíamos analisar esta imagem a partir da tautologia, que se aproxima muito do nível primário trazido por Panofsky. Uma imagem com linhas, formas e cores compondo um espaço. Ou a partir do exercício da crença, onde cada um de nós verá algo subjacente na imagem com base, por exemplo, nas histórias de Frida e também das nossas. Uma forma de pensar a imagem da arte como reflexo da vida. Usar a iconologia buscando significados para enquadrar a arte na lógica da vida.

Mas não, quero parar para pensar: de que forma a imagem na cena do filme pode me mobilizar? De que forma a imagem de Frida diante de sua própria imagem pode me fazer construir, me fazer recriar modos de vida? A imagem do filme com seus aspectos de reflexo, de ilusão, de duplos podem abrir espaços de criação de vida, multiplicidades de ações. O que vejo, o que me olha na imagem se constitui em um vazio, em um entre que nos permite perceber o espaço crítico da imagem. Olhar para a imagem, para a obra de arte assim como Deleuze (1999), que acredita na arte como ato de resistência e como espaço de absoluta necessidade de dizer do artista.

Reflito sobre estas possibilidades aqui, a despeito de suas limitações e de sua contextualização histórica, a fim de aguçar e explicitar minha crítica a toda e qualquer proposta de encarceramento da imagem. Penso que qualquer teoria que busque sistematizar, criar etapas tem como base aquilo que as pessoas têm de igual, e o que me interessa é justamente, a diferença, a singularidade. Quando se tem um modo de olhar a imagem se está se recriando como vida, e a arte agencia as formas de vida já existentes. A virada visual, a virada em si é isso, é quando a arte promove, mobiliza modos de vida. E esta mobilização é o afeto.

O que Didi-Huberman nos põe a pensar com essas experiências é que as imagens são ambivalentes e nos inquietam e que o ato de ver sempre nos abrirá um vazio. Coccia (2010) em sua teoria da imagem não fala do vazio, mas sim de um espaço intermediário, de um meio como necessidade do sensível para produzir percepção. Este

meio, apontado por Coccia, mantém a capacidade de poder gerar imagens. É um lugar, o lugar do sensível “não coincide nem com o espaço dos objetos - o mundo físico – nem com o espaço dos sujeitos cognoscentes”. (COCCIA, 2010. p.30) É a recepção mesma. “A potência do meio é a recepção, e toda teoria da medialidade é uma teoria da recepção” (ibid, 2010. p.31). Essas colocações apontam as aproximações entre as teorias dos dois pensadores e a convergência de seus escritos sobre a imagem e o sensível na perspectiva da medialidade, e isso promove em mim um desejo de pensar essas aproximações na formação dos professores e professoras de Artes e seus reflexos na atuação desses profissionais na escola e ainda mais, pensar a formação estética das crianças e dos jovens nas escolas em suas aulas de Artes e em suas vidas.

4.2 A IMAGEM COMO SENSÍVEL, PENSAMENTO, CRIAÇÃO

Ouve apenas superficialmente o que digo e da falta de sentido nascerá um sentido como de mim nasce inexplicavelmente vida alta e leve. A densa selva de palavras envolve espessamente o que sinto e vivo, e transforma tudo o que sou em alguma coisa minha que fica fora de mim.

(Água Viva. Clarice Lispector, 1998c. p. 25)

“Alguma coisa que fica fora de mim” é o que escreve Clarice. Nos seus textos cada objeto, por menor que seja, é tomado como o centro de uma teia de relações, de onde a própria Clarice não consegue se desviar, e assim vai criando multiplicações de divagações ao infinito que se tornam novas divagações e se constituem em outros objetos que se cruzam com os primeiros. De qualquer ponto que parta, sua fala se espalha por horizontes cada vez mais vastos desenvolvendo-se em múltiplas direções, quase que abraçando o universo inteiro, o universo de cada um. Experiências com o sensível.

Do que é capaz o sensível no corpo humano? Qual é o espaço do sensível na escola? E na formação dos professores e professoras de Artes?

Percebo a escola, na maioria das vezes, como um espaço educativo estruturado sobre a normatização, repleto de dualismos e dicotomias, no qual prepondera a

importância dada aos conhecimentos científicos de forma distanciada da vida da comunidade, favorecendo a fragmentação do saber, o que dificulta a construção da rede rizomática de conhecimentos espontâneos em seu interior. O que dificulta a percepção do sensível em cada um que lá permanece cotidianamente se construindo como ser social e humano. Aquela escola que ainda se pauta na questão clássica do pensamento binário que tem como base a imagem da árvore-raiz, aquela que precisa de um eixo central para dele surgir galhos e folhas sucessivamente formando um todo.

Ao mesmo tempo valorizo a existência da escola como um espaço possível de encontro, de produção de conhecimentos não restritos aos de caráter estabelecidos como científicos; como espaço de afirmação de culturas e participação. Espaço de intercâmbio, recepção e construção de saberes gerados pela multiplicidade de culturas e pela interrogação crítica do mundo. E é nesse espaço que os professores e professoras de Artes vão atuar. E é fundamental que tenham uma formação inicial que considere o sensível como integrante das diferentes dimensões de aprendizagem e experiência dos sujeitos. Pensar o sensível é ter possibilidade de repensar criticamente as práticas pedagógicas, contribuir na criação de outras formas de ação que venham redimensionar as relações entre educação, arte, estética, política e cultura.

A teoria de Coccia (2010) sobre o sensível contribui nessa tese no sentido de trazer reflexões sobre as inquietações que me acompanham no percurso de olhar para o ensino da arte e sua relação com a imagem e o lugar dos professores e professoras nessa relação. Ele situa o sensível no ponto de vista de sua teoria iniciando em traçar um panorama dos debates travados desde a antiguidade sobre o tema, um panorama que de certa maneira explica a situação do sensível e também da arte na escola hoje. Começa apontando a posição de Descartes sobre o sensível: “a sensação e a vida sensorial podem ser explicadas apenas a partir do sujeito: não só não há nenhuma necessidade de supor uma passagem efetiva de algo material entre os objetos e nossos olhos para que seja possível ver a cor e a luz” (COCCIA, 2010. p.13) e refuta esta posição dizendo que nossos conceitos, já estabelecidos, não passariam de regras vazias caso não tivéssemos o sensível que nos permite captar as imagens por meio de nossos sentidos. Nessa ideia do autor aponta-se um dos objetos de estudo dessa tese, o fora, o meio, que é ao mesmo tempo, na pesquisa, a medialidade, o sensível. Para Coccia “a experiência, a percepção, não se torna possível a partir da imediatez do real, mas sim a partir da contiguidade com esse lugar ou espaço intermediário onde o real se torna sensível” (ibid, 2010. p. 20). Isso quebra com o pensamento hegemônico do poder do ser humano sobre as imagens.

Ele apresenta a experiência do espelho como decisiva de qualquer teoria do conhecimento por representar o paradigma da medialidade. “No espelho, o sujeito não se torna objeto para si mesmo, mas se transforma em algo puramente sensível, algo cuja propriedade é o ser sensível, uma pura imagem sem corpo e sem consciência” (ibid, 2010. p.21). A literatura, a arte em geral é uma espécie de espelho. As imagens estão no mundo indiferentemente da presença de um sujeito, independentemente de qualquer controle. Esse é um conceito de imagem que altera profundamente as teorias sobre ela que vêm sendo apresentadas na história da filosofia, da arte, da psicanálise. Mas ao mesmo tempo se aproxima da ideia de Didi-Huberman quando fala que a imagem nos olha e que o ver só se manifesta ao abrir-se em dois. A imagem é o sensível, é a existência de algo fora do próprio lugar. Dessa forma a imagem, por estar fora do lugar é um ser estranho, estrangeiro. “Tornar-se imagem, para toda forma, é fazer experiência desse exílio indolor em relação ao próprio lugar, em um espaço suplementar que não é nem o espaço do objeto nem o espaço do sujeito, mas que deriva do primeiro e alimenta e torna possível a vida do segundo” (COCCIA. 2010. p.23).

Onde as imagens nascem? Existe um lugar? Para Coccia esse lugar, o lugar do sensível é o meio. É a recepção mesma. “A potência do meio é a recepção, e toda teoria da medialidade é uma teoria da recepção” (COCCIA. 2010. p.31). A faculdade receptiva é a potência suplementar e escondida que dá condições de existência para o sensível, para as imagens. Quando fala de recepção, de meio, fala também de multiplicação. Diz que o sensível é a multiplicação do ser. “A palavra, a audição, a visão, todas as nossas experiências são uma operação de multiplicação do real, uma vez que utilizam imagens” (ibid. 2010. p.34). Perceber não significa produzir a imagem de algo, mas recebê-la, e o espelho é o arquétipo de toda a percepção, pois tanto o espelho como o fundo do olho são superfícies capazes de acolher a imagem, de não lhe opor resistência. Dessa forma o sensível existe antes e indiferentemente de todo órgão perceptivo. É o sensível que abriu caminho para a existência da vida. Apenas nos meios é que as coisas se tornam fenômenos. Todo conhecimento, toda experiência, é um contato com o espaço intermediário.

Esses aspectos sobre o sensível e as imagens que apresentei até aqui são colocados por Coccia como integrantes da física do sensível que se relacionam com outros apresentados por ele como integrantes da antropologia do sensível. Na antropologia do sensível o vivente no mundo não se limita a receber o sensível, pois ele também o produz. Viver significa dar sentido ao racional, transformar o que é mental em imagem exterior e

dar corpo e experiência ao espiritual. “Apenas através do sensível penetramos nas coisas e nos outros, podemos viver neles, exercer influência sobre o mundo e sobre o resto dos viventes” (ibid, 2010. p.47). Nesse estudo antropológico Coccia apresenta o olhar da psicologia para a imagem trazendo questões de contradição, pois para a psicologia a imagem é mental e está no interior do ser, enquanto que na teoria de Coccia “É apenas reconhecendo a origem não psicológica da imagem que se chega a perceber a potência do sensível sobre a vida humana e animal [...] O sensível, a existência das formas nos meios, derivada diretamente dos objetos ou produzida pelos sujeitos, é a realidade da experiência em uma forma não psicológica e não objetiva” (ibid, 2010. p.52). E assim ele nos faz perceber que o ser humano é capaz de produção do sensível, e isso pode ter uma carga de intencionalidade no sentido da existência de formas que estão além dos objetos e aquém dos sujeitos. Quando fala de que o homem produz o sensível, o autor está relacionando produção à projeção “as imagens produzidas pelos viventes são formas projetadas no mundo exterior” (ibid, 2010. p.53). A esta projeção intencional que permite a compreensão daquilo que chama de experiência ou até mesmo conhecimento. Esta faculdade do vivente é a de fazer existir a própria interioridade fora de si.

Clarice Lispector e sua obra me mobilizam e me lançam aos *Espaços do Possível* me fazendo perceber que existem possibilidades de criação e mudanças de modo de vida pela arte, pela experiência com a imagem, pela experiência estética. Água Viva é imagem que vibra e me desloca da percepção me jogando para o campo das sensações. Nesse campo eu grito, eu choro, eu rio, eu deslizo por diversos caminhos que me fazem produzir e criar. E essa criação transforma o meu redor, transforma as pessoas que comigo estão e isso é partilhar o sensível que produzo.

Coccia também traz sua teoria para o campo da psicanálise e retoma Lacan afirmando que, na cultura moderna, foi ele quem soube reconhecer o papel fundamental do sensível na constituição do indivíduo humano. Para Lacan, ainda, “a imagem está na origem da constituição de toda personalidade individual” (COCCIA, 2010. p.55). E a partir dessa afirmação de Lacan, pode-se dizer que precisamos de uma imagem para conhecer nossa unidade, do mesmo modo que precisamos de um nome, ou pronome, para nos referirmos a nós mesmos. “A potência que permite identificar-nos com uma imagem e reconhecer nossa natureza mesmo quando ela está *fora* de nós é aquilo que se costuma chamar *faculdade mimética*” (ibid, 2010. p.57). A imitação é essa vida secreta e veicular das formas. Nesta reflexão que faz sobre o estádio do espelho e a forma como o homem vê e se vê no mundo, Coccia compara os homens e os animais dizendo que a diferença

específica do homem não é a racionalidade, pois já se comprovou que animais como o chimpanzé, o pombo, e outros também possuem racionalidade, mas sim essa especial relação com o sensível. Para o autor, e que eu particularmente acho fenomenal,

a superioridade humana é a força de se perder no sensível, de amá-lo a ponto de se tornar capaz de produzi-lo. O homem não é o animal racional, mas sim o animal que, além de receber imagens, também as desenha e produz. A razão é apenas uma modificação de nossa pele, a capacidade de liberar as imagens que o nosso corpo produz para além de nosso próprio corpo; não o Outro da sensibilidade, mas sim uma hipersensibilidade em que está em jogo o próprio ser de um corpo e de um vivente (COCCIA, 2010 p.60).

Nosso eu está sempre sob a influência de uma imagem sensível e é no sonho que a experiência de si torna-se totalmente paradoxal. No sonho coincidimos materialmente com o meio do conhecimento, somos da mesma matéria das imagens que dão um rosto e um corpo aos nossos desejos e medos. No sonho nosso eu se reflete e se multiplica na voz viva de todas as coisas. Diz Coccia que o sonho é a faculdade máxima da identificação que ocorre diante do espelho e que ele, o sonho, abre para o indivíduo o lugar onde as próprias imagens lhe dão vida e forma. O sonho é a experiência de um corpo inteiramente delineado pelo sensível. Retomo aqui os sonhos de Charlotte Beradt, no sentido de dizer que neles o fundamental conceito é de que “uma *experiência interior*, por mais ‘subjativa’, por mais ‘obscura’ que seja, pode aparecer como um lampejo para o outro, a partir do momento em que encontra a forma justa de sua construção, de sua narração, de sua transmissão” (DIDI-HUBERMAN, 2011.p.135). Sonhos que transformam a realidade, uma transformação revestida de *conhecimento clandestino*. A experiência interior é potência de contestação, ela é clandestina como um lampejo na noite, mas permanece. Façamos os professores e professoras de Artes em formação sonharem e com seus sonhos criarem novas formas de ser.

Mas não é só no sonho que o sensível se apresenta no corpo, também na vida diurna nosso corpo vive de sensações. Coccia fala do sensível também na experiência do corpo. Do corpo externo e do corpo interior. O intracorpo é o lugar paradoxal em que todo sensível é sensação em ato e toda sensação em ato é ela mesma um sensível. Ele é o fluxo em que as coisas – e nossa própria natureza- surgem como uma diferença de graus e formas de uma percepção sensorial interior, que não precisa de órgãos. O corpo externo, orgânico, é uma parte; no entanto aquilo que nele existe e opera é a outra. A visão em ato, a audição em ato, toda operação vital realizada pelo vivente é corpo. Na medida em que somos capazes de experiência, já vivemos sempre em outro lugar em relação a nosso

corpo orgânico. É aqui que Coccia apresenta o termo *stream of bodiness (bodyhood*²⁹), um fluxo corpóreo que coincide sem resto com a alternância das sensações através das quais ele se faz conhecer. Um dos pontos que considero nos *Espaços do Possível* é a ideia de que o professor e a professora de Artes possuem corpo, corpo que vibra e cria. O corpo que parece ter ficado fora da escola. Isso é percebido na maioria das teorias educacionais e também nos cursos de preparação de professores. No campo da educação, não apenas separamos corpo e mente, mas desconfiamos do corpo. É visível nas universidades e nas escolas a proliferação de ideias e conceitos, que parecem vir de seres sem corpo.

Segundo Coccia, todo vivente é antes de tudo uma aparência e as condições de possibilidade da vida sensível não são definidas pelo sensível. Conceitua o termo autopresentação como toda forma que pertence ao reino do visível e que é de fato um modo particular de apresentar-se. Nossa aparência define nossa natureza, nossa espécie, nossa identidade, dessa maneira, a medida de cada identidade é tanto estética quanto biológica. Nesse ponto há que se refletir sobre a ausência do corpo na escola. O corpo que é parte de nós e que constitui nossa subjetividade.

A subjetividade humana pode ser dita como modos de ser. No olhar de Sueli Rolnik (1997) a subjetividade é vista como uma pele que se estica e se dobra, que cria espaços de dentro de fora e que está em constante movimento.

É só neste sentido que podemos falar num dentro e num fora da subjetividade: o movimento de forças é o fora de todo e qualquer dentro, pois ele faz com que cada figura saia de si mesma e se torne outra. O fora é um “sempre outro do dentro”, seu devir. (ROLNIK, 1997. p.2)

Existem meios variáveis que habitam a subjetividade: meio profissional, familiar, sexual, econômico, político, cultural e outros. São meios que variam ao longo do tempo e fazem entre si diferentes combinações. Formam-se na pele constelações as mais diversas que vão se acumulando até que um diagrama inusitado de relações de força se configure. É na obra que o artista materializa o diagrama que sente vibrar em sua pele, sem por isso corporificá-lo necessariamente em alguma nova figura de sua subjetividade. Ao que parece é primeiro em microuniversos culturais e artísticos que relações de força inéditas ganham corpo e, junto com um corpo, sentido e valor. Estes microuniversos constituem cartografias - musicais, visuais, cinematográficas, teatrais, arquitetônicas, literárias, filosóficas - do ambiente sensível instaurado pelo novo diagrama. Tais

²⁹ Corporalidade (tradução minha)

cartografias ficam à disposição do coletivo afetado por esse ambiente, como guias que ajudam a circular por suas desconhecidas paisagens. Esse exemplo trazido por Rolnik (1997) ilustra uma confluência das paisagens da subjetividade e da cultura. Outras confluências existem, mas aqui “podemos vislumbrar é que quando uma dobra se faz e, junto com ela, a criação de um mundo, não é apenas um perfil subjetivo que se delinea, mas também e indissociavelmente, um perfil cultural” (p. 4). Não há subjetividade sem uma cartografia cultural que lhe sirva de guia; e, reciprocamente, não há cultura sem um certo modo de subjetivação que funcione segundo seu perfil.

Deleuze e Guattari (1992) circundam a subjetividade quando apresentam a forma como veem o pensamento na contemporaneidade. Discorrem sobre o Caos, que tem como característica a impossibilidade de relação entre duas determinações. Trazem o virtual em oposição ao atual e não ao real e fazem distinção entre a filosofia, a ciência e a arte, que são consideradas, por eles, dimensões do pensamento e que apresentam entre si diferenças e complementaridades. Elas não possuem hierarquia e nem dependência umas das outras. São pensamentos que se cruzam, se entrelaçam sem síntese nem identificação.

Os autores nos permitem refletir sobre a filosofia que faz surgir acontecimentos com seus conceitos, sobre a ciência que constrói estado de coisas com as suas funções e sobre a arte que compõe monumentos com suas sensações. A arte, a ciência e a filosofia definem o pensamento como o esboçamento de um plano sobre o caos. A filosofia traça um plano de imanência buscando dar consistência ao infinito por meio de conceitos. A ciência traça um plano de coordenadas indefinidas que definem estados de coisas, renunciando ao infinito para ganhar referência. A arte traça um plano de composição que carrega consigo monumentos ou sensações compostas, por meio de figuras estéticas, buscando criar um finito para restituir o infinito. Nesse conjunto de ideias e pensamentos sobre a subjetividade e sua estreita relação com a imagem, o sensível e a arte é que conduzo o percurso da tese. Sempre tendo como foco e perspectiva a possibilidade de refletir a formação de professores e professoras de Artes para além da premissa de que a arte na escola objetiva apenas a transmissão de saberes e de cultura, mas que a arte está na escola para promover encontros que propiciem o cultivar-se.

A ideia de encontros para cultivo de si mesmo tomo emprestada de Gilles Deleuze, a partir da entrevista concedida a Claire Parnet, e que faz parte da publicação

intitulada *Abecedário de Gilles Deleuze*³⁰. Essa publicação contém uma longa conversa entre o filósofo e a jornalista sobre diferentes temas, e esses temas são organizados em ordem alfabética. Quando estavam discorrendo sobre a palavra *cultura* a entrevistadora lhe faz uma provocação: “Você diz não ser culto. Diz que só lê, vê filmes ou olha as coisas para um saber específico: aquele que você precisa para um trabalho definido, preciso, que está fazendo naquele momento. Mas, ao mesmo tempo, você vai todos os sábados a uma exposição, a um filme”. Deleuze diz não acreditar na cultura por si só, mas ele acredita nos encontros com pessoas e principalmente com coisas. “Quando vou sábado e domingo ao cinema, etc. não estou certo de ter um encontro, mas parto à espreita”. O que mobiliza o filósofo quando vai a um museu ou ao cinema, é a expectativa de ter encontros. Não vai ao encontro da arte em busca de cultura, em busca de conhecimento para acumular, mas para cultivar-se como ser humano, para acionar seu processo de criação na filosofia. Com essa passagem de Deleuze podemos dizer que os professores e professoras de Artes em formação podem também, com a arte, procurar encontros, experiências e aprendizagens. Penso que aqui se abrem possibilidades éticas e políticas de encontros com pessoas, com coisas, com a vida, com o pensamento, com a criação.

Ainda no abecedário Deleuze fala sobre o vocábulo *professor* e diz que para ser um professor é necessário ensaiar para se inspirar. Ensaio de uma aula como no teatro para que a inspiração aconteça e para que achemos interessante aquilo que estamos dizendo, que nos apaixonemos pela nossa aula de forma a promover no aluno também esta inspiração. Relaciono essa ideia da inspiração e paixão na sala de aula com a experiência como uma aventura, como algo que promove incertezas, riscos e perigos e que ativa o pensamento, a criação. O que me remete também a pensar ainda com Deleuze (2006) sobre o pensamento, onde ele diz que só se pensa porque se é forçado. Quando estamos estabilizados em um espaço, e novas combinações começam a surgir alterando nosso estado sensível, promovendo diferenças, nos sentimos mal e esta sensação nos força a pensar criando atravessamentos e deslocamentos que nos impelem a nos figurarmos de outro modo, a nos constituirmos novas figuras. “É aqui que entra o trabalho do pensamento: com ele fazemos a travessia destes estados sensíveis que embora reais são invisíveis e indizíveis, para o visível e o dizível. O pensamento, neste sentido está a

³⁰ O *Abecedário de Gilles Deleuze* é uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola e pelo Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989. O filme foi apresentado entre novembro de 1994 e maio de 1995, no canal (franco-alemão) de TV Arte.

serviço da vida em sua potência criadora” (ROLNIK, 1995³¹). É a ideia da diferença como aquilo que nos tira de nós mesmos e nos faz devir outro.

É comum perceber nos debates da ciência sobre a razão e também nos debates sobre as ambiguidades no campo artístico uma necessidade em manter na política, na arte, na sociedade, na educação, o consenso e as identidades. Isso para fortalecer a ideia de que educar é conduzir o sujeito a uma forma constituída, estabelecida. Olhando para esse panorama penso que a contribuição efetiva da arte na escola e na vida está justamente nos deslocamentos que ela promove causando o afastamento deste sujeito constituído, abrindo espaço para a experiência. Para encontros com o pensamento, com a criação.

Nesta perspectiva reporto-me ao pensamento de Espinosa (apud CHAUI, 2003) para quem a razão não é superior aos afetos, nem cabe a ela controlá-los. Segundo o filósofo o homem possui forças de existir e agir chamadas afecções do corpo e sentimentos da alma. Estas forças nunca poderão ser vencidas por uma vontade ou mesmo por uma ideia, e sim apenas por outros afetos mais fortes e poderosos do que elas. A partir dos encontros dos corpos é que nasce o afeto, é que nasce a cultura. Esses encontros modificam o sujeito que vai construindo novos encontros, produzindo afetos, produzindo cultura. Encontros que marcam a importância de uma relação política e social entre os homens evidenciada pela união mútua de forças em favor da materialização de um bem comum. O que para Deleuze e Guattari é a produção de um coletivo que se deixa afetar pelas forças de seu tempo, uma política da diferença que

[...] não consiste simplesmente em reconhecer o outro, respeitá-lo, preocupar-se com as consequências que nossa conduta possa ter sobre ele; mais além, trata-se de assumir as consequências de sermos permanentemente atravessados pelo outro, uma política indissociável de uma ética de respeito pela vida (ROLNIK, 1995)³²

A arte como um todo e as produções artísticas em particular são campos de política que promovem encontros, não para comunicar, para explicar, mas para dar a sentir e com esse dar, transformar. "A obra de arte não é um instrumento de comunicação" (DELEUZE, 1999. p. 6). Ela não é uma palavra de ordem. Aliás, a arte não tem nada a

³¹ Entrevista a Lira Neto e Silvio Gadelha, publicada com este título in *O Povo*, Caderno Sábado: 06.Fortaleza, 18/11/95; com o título "A inteligência vem sempre depois" in *Zero Hora*, Caderno de Cultura.Porto Alegre, 09/12/95; p.8; e com o título "O filósofo inclassificável" in *A Tarde*, Caderno Cultural: 02-03.Salvador, 09/12/95.

³² Idem nota 31

ver com comunicação. Ela não contém a mínima informação. O que existe, ao contrário, é uma profunda afinidade entre obra de arte e *ato de resistência*. A obra de arte é ato de resistência no sentido em que desobedece sempre, ignora palavras de ordem, não pretende transmitir nada e ainda dilui as informações que a envolvem. Por outro lado, é importante lembrar que nem todo ato de resistência é uma obra de arte, ainda que possamos divisar, em geral na criatividade, na coragem sem fronteira, no desvario, no tudo ou nada dos atos de resistência propriamente ditos, algo que parece ser da natureza da arte.

Deleuze traz a noção de um povo por vir. Nesta noção ele dá ênfase ao ato político próprio da arte que cria um movimento de resistência provocando uma não-identificação do povo consigo mesmo e é nesse movimento que acontece a quebra da experiência do mundo permitindo ao artista inventar um povo. Para Rancière “A resistência da obra não é o socorro que a arte presta à política. Ela não é a imitação ou antecipação da política pela arte, mas propriamente a identidade de ambas. A arte é política” (RANCIÈRE, 2007. p. 3). Olhar para a arte como resistência é pensar a criação de mundos, é perceber que existem frestas que possibilitam experiências com o que não se pode prever, com aquilo que escapa. Resistência não para apenas contestar aquilo que está organizado em sistemas, mas resistência para acreditar na potência da criação. Em Rancière (1996) o caminho da resistência é o dissenso. Tanto para Deleuze (1999) como para Rancière, a relação entre arte e política provém de uma crença de que fazer arte é uma maneira de estar no mundo, de abrir-se ao sensível, de remontar acontecimentos.

A arte conserva e é a única coisa no mundo que se conserva. Este conservar da arte não está relacionado aos materiais, ao seu modelo, aos artistas, ao espectador, ao criador. Ela existe na ausência do homem, e conquista a sua legitimidade quando consegue escapar a qualquer sentimento vivido pelo indivíduo e independe do estado daqueles que as experimentam, criando potências que se conservam em si: afectos e perceptos. O percepto é além da percepção. O afecto é além dos sentimentos e afecções. Para Deleuze (2007) em *Francis Bacon: lógica da sensação* a noção de sensação estética está relacionada a ideia de força que por sua vez relaciona-se as noções de percepto e afecto. A força é a instância, na produção de arte, que deflagra a sensação desencadeando assim o devir sensível. A arte não reproduz ou inventa formas, mas sim capta forças.

Pois há uma comunidade das artes, um problema comum. Em arte, tanto em pintura quanto em música, não se trata de reproduzir ou inventar formas, mas de captar forças. É por isso que nenhuma arte é figurativa. A célebre fórmula de Klee, “não apresentar o visível, mas tornar visível”, não significa outra

coisa. A tarefa da pintura é definida como a tentativa de tornar visíveis as forças que não são visíveis. [...] Isso é evidente. A força tem uma relação estreita com a sensação: é preciso que uma força se exerça sobre um corpo, ou seja, sobre um ponto da onda, para que haja sensação. (Deleuze, 2007, p. 62, grifo do autor)

Segundo Deleuze e Guattari (1992), a sensação implica em um tornar-se que por sua vez reporta a um devir. Devires são fenômenos de dupla apreensão, pois quando acontece a algo ou alguém uma transformação, aquilo em que se transformou muda tanto quanto ele próprio. Nesse sentido, o devir nada tem a ver com imitação ou identificação, nem mesmo com adequar-se a um modelo ou representação.

A arte faz do acontecimento uma sensação, ela é a conservação do acontecimento. “O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos”. (DELEUZE; GUATTARI, 1992. p.193). A obra de arte existe em si, ela é um ser de sensação. O artista cria blocos de sensações, blocos de perceptos e afectos e nisso, conforme os autores, seguindo a única lei da criação, a composição da obra deve ficar de pé sozinha. Manter-se de pé sozinho é somente o ato pelo qual o composto de sensações criado se conserva em si mesmo. Ao criar obras de arte, o artista cria estados de coisas, não para ordená-las, mas para lhes dar caos, para igualar o infinito, para exprimir o virtual.

Perceptos e afectos não podem ser apreendidos por meio da inteligência, pois são potências, são possibilidades de sensações. O plano de composição da arte incorpora-se ao plano material da técnica até não poder-se distinguir um do outro. “O objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a um outro” (ibid, 1992. p.197).

Segundo os autores supracitados, a memória contribui muito pouco para a criação de um monumento, ou de uma obra de arte. É preciso que os perceptos e afectos alcancem um nível de autonomia tal que não deixem a desejar aos estados de percepções efetuados pela memória. Na obra de arte, o que se escreve, já não são memórias da infância, mas sim o devir-criança, um bloco de sensações que já não mais possibilita fazer-se uma distinção entre o autor presente e a sensação que o invade. Devir é, para os autores, um processo, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido.

Para que o percepto e o afecto sejam elevados das meras percepções e afecções vividas, o estilo do artista é sempre necessário, “os afectos são precisamente

estes devires não humanos do homem, como os perceptos (entre eles a cidade) são as paisagens não humanas da natureza” (ibid, 1992. p.200). “Sempre é preciso o estilo – a sintaxe de um escritor, os modos e ritmos de um músico, os traços e as cores de um pintor – para se elevar das percepções vividas ao percepto, de afecções vividas ao afecto” (ibid, 1992. p.201). É dessa forma que de um artista a um outro, os afectos criadores podem emanar em compostos de sensações que se transformam, pulsam, se entrelaçam.

Como forma de pensarmos o artista e sua produção, trago Rancière (2010) e seu texto *Trabalho sobre a imagem*, onde ele vem apresentar, a partir da produção artística de Esther Shalev-Gerz, uma reflexão sobre a representação. Tudo é representação. Nada é representação.

Representar é estar no lugar de outra coisa é, portanto, mentir sobre a verdade da coisa: este é o pressuposto comum a todas essas críticas. Mas Esther Shalev-Gerz os refuta duplamente: por um lado, a coisa em si nunca estará lá: só há a representação, palavras transportadas por corpos, imagens que nos apresentam não são o que as palavras dizem, mas o que fazem seus corpos; por outro lado, nunca há uma representação: nunca temos nada senão a presença: as coisas, as mãos que as tocam, as bocas que as falam, as orelhas que as escutam, as imagens que circulam, os olhos nos quais prestamos atenção àquilo que é dito ou visto, os projetores que dirigem os signos do corpo a outros olhos e outras orelhas. (RANCIÈRE, 2010. p. 91)

Mesmo que a coisa seja representada existe uma presença. As imagens que a artista expõe em seu trabalho de arte, onde traz à tona uma história dos campos de concentração, abre espaço para pensarmos sobre a teoria da imagem que se tem estabelecida, aquela na qual somos seres passivos diante da imagem. O trabalho de Esther intitulado *MenschenDinge, The Human Aspect of Objects* (O aspecto humano dos objetos) (

Figura 6), realizada em Berlim em 2006 consiste em uma instalação que ocupou uma grande sala do museu com vídeos e fotografias de objetos e pessoas. Os objetos fotografados e expostos pertenceram a vítimas do holocausto em Auschwitz e os vídeos são de pessoas em silêncio, e pessoas narrando fatos, pessoas essas que de certa forma também são vítimas do genocídio.



Figura 6 - Esther Shalev-Gerz - The human aspect of objects, 2004-2006. Instalação

Fonte: Fonte: site do Musèe Cantonal Des Beaux Arts Lausanne.
<http://www.musees.vd.ch/>

Nós não estamos diante da imagem, nós estamos entre elas, assim como elas estão entre nós, e a questão não é saber como nos movemos entre elas, mas como as fazemos circular. Não há ausência representada, nem tampouco o imediatismo da presença. Não estamos diante, não estamos no lugar de algo. Estamos sempre entre. Nesse aspecto Coccia (2010) fala também desse entre como o meio que é um transmissor, e que permite a todos apropriarem-se das imagens e onde a imagem é o lugar da transmissão. As imagens não são realidades meramente cognitivas, elas produzem efeitos, elas agem, e esses efeitos produzidos pela imagem não são diferentes de si, ao contrário: a imagem reproduz somente a si mesma. Esse é um processo de fluxo. O próprio do sensível é o fluxo.

Rancière (2010) fala das imagens apresentadas nas produções da artista e faz-nos pensar sobre esse fluxo e em como elas podem representar a memória dos vivos e não dos mortos nos campos de extermínio. São imagens de objetos que possuem uma memória que é passada por meio do trabalho investido neles. Objetos mudos que falam, que transmitem. Nesse sentido, a posição da artista diante desses objetos fala da arte de fazer. Pessoas num campo de desumanização mantêm-se ocupadas e interessadas em fazer, em esculpir objetos para seu uso e conforto, mesmo sabendo que poderiam morrer amanhã pensavam em si e numa esperança. Para a artista “a arte de fazer não se separa da afirmação de um modo de ser ou de uma arte de viver no sentido mais amplo”. (RANCIÈRE, 2010. p.98). A partir da produção da artista o filósofo francês empreende um esforço em pensar sobre o trabalho do artista de hoje. Traz questionamentos sobre a necessidade ou não de expor e produzir arte a partir dos rostos, dos gestos do holocausto. Para ele a resposta é dialética, as imagens do extermínio são memórias históricas que podem apenas representar pessoas e vidas, mas também podem ser produtos de arte do fazer que permitem uma leitura sobre o estilo de vida daqueles que as manipularam. A obra de arte é solitária, mas pertence a uma comunidade sensível, pois,

a arte existe na medida em que aceita, na noção de igualdade que lhe é própria, os vários tipos de arte que produzem objetos e imagens, entre imagens e vozes, entre rostos e palavras que tecem as relações entre os passados e um presente, entre os espaços distantes e um lugar de exposição. (RANCIÈRE, 2010. p.104).

Estas reflexões e estes exemplos de produção em arte trazidos aqui tem o propósito de fazer pensar, de fazer lembrar, como diz Rolnik (2014) que sempre que nos surge uma questão, uma problemática, ela está localizada em um determinado contexto e nos atravessa causando abalos e provocando uma crise naquilo que temos como estabelecido, como referências. E é a partir desta crise que o trabalho do pensamento é desencadeado. Um processo de criação que pode ser expresso pela fala, pela escrita, pela pintura, pelo desenho, pelo cinema – expressões artísticas – ou mesmo pela própria existência. Nós pensamos – criamos porque somos forçados a isso. Deleuze (1992) nos questiona sobre essa força e ao mesmo tempo nos responde: “O que pode o pensamento contra todas as forças que ao nos atravessarem, nos querem fracos, tristes, servos, tolos? Criar”.

A arte enquanto modo de expressão, produção de linguagem e de pensamento é espaço de criação de possíveis. Sua ação no mundo é transformadora por conta desse espaço. Desta forma não se pode estranhar que a arte se questione sobre o presente relacionando com o passado e com o futuro e atue sobre as diversas mudanças que surgem em nossa atualidade. A formação dos professores e professoras de Artes não pode estar descolada da perspectiva de que a arte ocupa tempos e espaços promovendo desvios de rota para a criação do pensamento. A arte para os professores e professoras em formação é mais do que sua área de estudos, ela é espaço de encontros que oferecem trilhas no sensível para a escuta do que muitas vezes escapa. Encontros que provocam pensamentos e estimulam o desejo de buscar sua própria voz, seu próprio caminho. Encontros que possibilitam travessias que chamam para a emancipação e para a autoria e que acontecem em meio a coragem de correr riscos e criar sentidos.

TERCEIRO DESVIO

Desvio para um espaço de entrelinhas de um grande texto chamado formação de professores e professoras de Artes. Um espaço do qual faço parte e com o qual me inquieto. Essa inquietação é que me impulsionou a reunir vinte e cinco estudantes de graduação da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC que são bolsistas do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em encontros com Clarice Lispector e com o sensível, a imagem e a arte na busca de cultivarem-se como profissionais e como pessoas.

O PIBID é um Programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES, que tem como objetivo principal incentivar a formação de professores e professoras para a educação básica promovendo assim a elevação da qualidade da escola pública. Sendo um programa de iniciação à docência, os participantes são alunos dos cursos de Licenciatura que, inseridos no cotidiano de escolas da rede pública, planejam e participam de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, e que buscam a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais³³ no seu percurso de 45 anos formando professores e professoras objetiva uma educação em arte, pela arte e com a arte voltada para a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento científico, artístico e cultural da comunidade local e regional, assim como com a formação de profissionais habilitados para a produção, a crítica, a pesquisa e o ensino das artes visuais. Busca em sua prática construir uma educação transformadora, capaz de contribuir, entre outras necessidades, com a educação estética dos sujeitos.

Diferentes estudos na atualidade apontam para a formação cultural de crianças e jovens, ligada ao convívio com as linguagens artísticas que disseminam a prática de novos olhares, novas escutas e novos movimentos. E é nessa perspectiva que o projeto PIBID pretende oportunizar aos estudantes de licenciatura do Curso de Artes Visuais sua inserção no cotidiano das escolas públicas da cidade de Criciúma/SC

³³ Parte desse texto em que apresento o PIBID Artes Visuais da UNESC compõe o subprojeto Artes que integra o Projeto Institucional do PIBID UNESC. O subprojeto foi elaborado pelos professores orientadores do PIBID 2014-2016 Silemar Maria de Medeiros da Silva e Marcelo Feldhaus, e também teve minha contribuição.

integrantes desse projeto, afim de que possam aproximar as ênfases dadas no curso com as necessidades da escola, em termos de ensino, por meio de ações que envolvam o universo da docência. Assim como contribuir para a reflexão crítica das práticas dos professores das escolas envolvidas.

O grupo é formado por diferentes jovens estudantes que oriunda de vários municípios que circundam a cidade de Criciúma/SC, que por sua dimensão física, política e econômica é considerada a quinta maior cidade do estado. São jovens estudantes que se encontram semanalmente com seus professores orientadores da universidade e também com os supervisores das escolas nas quais atuam com o projeto. São encontros para discussão de textos, elaboração de planos de aula, reflexão sobre a prática dos três professores que estão na escola e que compõem o projeto, organização de materiais didáticos, promoção de ações na escola diretamente com os alunos, e outras atividades que aparecem no decorrer do tempo e que urgem, sempre na perspectiva da formação inicial desses estudantes, assim como na formação continuada dos profissionais que já estão em atuação nas escolas.

Um grupo que se reúne periodicamente. Alunos de diferentes fases no curso. Olhares singulares, possibilidades infinitas. Combinei com eles de nos encontramos durante quatro semanas para vivermos momentos de fruição e conhecimento com a arte e a literatura de Clarice Lispector.

Os contos de Clarice Lispector foram levados para os grupos em forma de texto escrito. Levei os contos nos livros, e também em textos avulsos. Nos encontramos na universidade, em salas onde funcionam os ateliês do Curso de Artes Visuais. A ideia foi de que nós juntos pudéssemos conhecer, reconhecer, apreciar, estranhar, se envolver, criar com os textos/imagens de Clarice em diferentes suportes, com diferentes materiais e linguagens. E em meio ao processo de se envolver com a imagem de Clarice provoqueei-os à criação de uma produção em audiovisual. Todos toparam!

No nosso primeiro encontro, em uma grande mesa do ateliê, disponibilizei ao grupo livros e textos de Clarice e sobre Clarice com o objetivo de aproximá-los da produção da escritora/artista. Propus que escolhessem os textos, livros que lhes chamassem atenção para lerem. Alguns pegaram um livro e leram sozinhos, outros compartilharam o livro. Pedi que caso se sentissem à vontade poderiam ler em voz alta algum texto que interessou. Ficamos em silêncio de leitura por mais ou menos meia hora. Achei maravilhoso. De repente um rapaz pede para ler o que encontrou, depois uma menina pede para ler sua frase. E assim inicia-se um movimento de leituras e comentários

sobre as leituras que vão abrindo espaços para o sensível. É percebido que muitos rememoram momentos vividos e outros agradecem por terem parado para ler, pois na correria do cotidiano *não podem se dar ao luxo de ler literatura*.

Do grupo apenas dois já haviam lido textos de Clarice e a grande maioria conhecia frases de Clarice, estas que estão na internet como reflexões para a vida. A maioria se surpreendeu com a proximidade da escrita de Clarice com a vida nossa de cada dia. Houve choro, houve gargalhada, houve revolta, houve descaso. Avaliei o encontro como potente no sentido das possibilidades de criação.

Iniciei o segundo encontro perguntando como foi a semana depois do encontro com Clarice? Silêncio. Procuraram por Clarice durante a semana? Sentiram-se motivados? Apenas um participante disse ter entrado no site da escritora para dar uma espiada. Os demais concordaram comigo quando eu disse que é comum a gente se envolver com a literatura a ponto de jurar que vai amá-la para sempre, mas quando passa pela porta da sala de aula os demais afazeres do cotidiano abafam aquele desejo e esperamos para reencontrá-la quando a aula acontecer.

Nesse dia trouxe apenas crônicas e contos e sugeri que se agrupassem em duplas, escolhessem um texto e depois criassem imagens visuais tendo o texto como motivação. Foram disponibilizados materiais de desenho, pintura, colagem. As duplas se organizaram tranquilamente e cada uma a seu tempo iniciou a produção. Teve dupla que compartilhou um papel A3 e cada uma com um pincel criaram suas imagens. Outras duplas escolheram fazer suas produções cada uma em uma folha. Teve dupla em que apenas um dos participantes fez a produção plástica enquanto outro lia. Depois de finalizados os trabalhos cada dupla apresentou sua produção para o grupo e comentou sobre as leituras que haviam feito e que motivaram a criação. Foram muitas surpresas felizes. Eles se divertiram contando suas impressões dos textos e como elas refletiam nas pinturas que criaram.

Foram essas pinturas que mobilizaram o grupo na criação do audiovisual. No momento da partilha das produções é que o grupo, em sintonia, pensou em um roteiro que pudesse ser expresso em vídeo. Finalizaram esse encontro organizados em uma equipe com diretor, assistente, contra regra, roteiristas, maquiador, figurinista e atores. É importante salientar que no primeiro encontro fizemos uma conversa sobre o que seria um audiovisual e quais são os elementos básicos da linguagem cinematográfica. Alguns dos alunos já cursaram a disciplina Linguagem do Cinema e Educação, oferecida no curso

e então estavam mais familiarizados como assunto. Os demais, rapidinho se inteiraram dos termos, pois são todos apaixonados pelo cinema!

Os dois últimos encontros foram dedicados a filmagem e produção do audiovisual. Usaram como cenário os espaços da universidade. O roteiro, criado por duas das participantes, foi baseado nos contos: *Os obedientes* e *O primeiro beijo*³⁴. Foram momentos de produção de figurino e cenário, e de filmagens. Posso dizer que a organização aconteceu, ela não foi planejada, mas as ideias das cenas iam surgindo e todos encontravam um jeito de participar. Alguns filmavam e foi bacana vê-los usando os seus celulares em diferentes ângulos; outros ajudavam na atuação dos atores, davam dicas para que a fala ficasse melhor; a filmagem foi feita em locais diferentes e isso literalmente movimentou o grupo. Muito riso e descontração.

Depois de quatro horas haviam finalizado as filmagens juntaram-se na sala para assistir os takes que foram feitos. Projetaram na tela as cenas e juntos iam sugerindo as possibilidades de edição. A edição ficou a encargo de um dos alunos que já trabalha com essas mídias. Essa experiência aconteceu no final do ano de 2014, e ainda não recebi o vídeo editado.

Talvez se pense que são atitudes simples, propostas simples, mas é na simplicidade de perceber o outro, de se perceber parte de um grupo que tem espaço para sentir e criar que está o sentido do ser, em especial aqui do ser professora. Grande parte da experiência que passou por nós marcou a cada um e abriu *Espaços do Possível*.

Saio deste desvio deixando a fala de um dos alunos durante um encontro: *Por mais que houvesse alguém na mediação dos encontros, todos nós estávamos em um mesmo patamar, nos permitindo viver e trocar experiências, produzindo conhecimentos no coletivo. Isso fez eu pensar bastante sobre a carreira de professor que pretendo seguir, de que a ideia dos rizomas acontece e que os alunos sabem muito, e que nós aprendemos com eles.*

³⁴ LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998^a. (ambos os contos)

3 CONCLUSÃO - APROXIMAÇÕES

O que te escrevo não tem começo: é uma continuação. Das palavras deste canto, canto que é meu e teu, evolui-se um halo que transcende as frases, você sente? Minha experiência vem de que eu já consegui pintar o halo das coisas. O halo é mais importante que as coisas e que as palavras. O halo é vertiginoso. Finco a palavra no vazio descampado: é uma palavra como fino bloco monolítico que projeta sombra. E é trombeta que anuncia. O halo é o it. (Água Viva. Clarice Lispector, 1998c. p. 48).

Quando comecei a ler os textos de Clarice Lispector me intriguei com o termo *it*, ao qual ela se refere em vários pontos de *Água Viva*. Esse incômodo que me tomou durante a leitura, também me moveu para mais profundamente dentro e fora do texto na busca de (me) entender (na) aquele arrebate. Nos diversos mergulhos que fiz, emergindo e submergindo nas palavras e nos vazios que as palavras deixavam fui encontrando aproximações com meu território existencial e esse tal termo *it*. No dicionário o vocábulo significa um quê, um certo traço ou alguma coisa que fascina, encanta, atrai. Na língua inglesa é o neutro, nem *she* (ela) nem *he* (ele) apenas o *it*. O impessoal. O que intriga e fascina na ideia do termo *it* é a potencialidade do cheio e do vazio, do espaço do entre que abre possibilidades: *Espaços do Possível*.

Tomada por esses atravessamentos me vi fazendo as malas para embarcar numa viagem em busca de aproximações deste *it*, com as indagações que me acompanharam neste percurso de pesquisa. Um percurso que iniciou há muito tempo a partir de uma ideia/sensação que sinto no peito. As pessoas que me conhecem mais de perto sabem que quando sinto algo no peito é porque aquilo tem sentido, é algo em que vale a pena investir. Aproximo essa ideia/sensação do *it*. E foi com essa ideia que decidi tomar um rumo criando rotas e conexões com outras ideias, com outras pessoas para legitimar minha ideia/sensação sobre os *Espaços do Possível*. Usei foi uma mochila como

bagagem e nela uma pequena frasqueira com pequenos compartimentos onde coloquei, organizados um a um os conceitos que me acompanharam durante todo o percurso. Experiência, imagem, sensível e criação. Segui caminho imaginando percorrer um território amplo, mas limitado pelo tempo que tinha para mover-me dentro dele, que é o da formação de professores e professoras de Artes e do ensino da arte. Esse território às vezes se mostrou espreado e cheio de planícies, às vezes coberto por uma névoa espessa que mal permitia enxergar um passo à frente. Caminhei e tive muitas paradas para descanso e para reflexão, nestes momentos conversei com Clarice.

Muitas vezes abria a mochila e percebia que os conceitos se misturavam à medida que ia avançando nos mergulhos que dava nas teorias dos filósofos e pensadores que me acompanharam nesta viagem. Penso que o caminho que percorri e as discussões que propus não são apenas multiplicidades de olhares sobre um assunto ou outro, sobre uma trilha ou outra, sobre um mapa ou outro, mas sim a criação de espaços potentes de cheios e vazios que engendram o pensamento.

A formação de professores e professoras de Artes precisa ser marcada pelas especificidades da área nas suas metodologias, nas suas teorias fundamentais, nas ações relativas aos campos de atuação do profissional. Precisa também, nesse espaço-tempo em que vivemos seguir alguns sistemas e normas, mas isso não impede de que se tenha um olhar para o avesso, buscando, como diz Benjamin, escovar o presente a contrapelo para considerar as possibilidades que esta inversão nos mostra de reinvenção, de modos de vida. Durante todo o caminho da pesquisa tive como imagem, dentro de mim, o que chamei no texto de *Espaços do Possível*. É sobre estes espaços que acredito ser possível uma formação de professores e professoras de Artes que seja marcada também pela experiência.

O que encontrei no caminho que percorri buscando aproximações com a palavra experiência e os diferentes conceitos vinculados a ela, foram seus diferentes entendimentos na história da filosofia e conseqüentemente no campo educativo. Em alguns momentos ela foi considerada como um modo de conhecimento inferior em outros como obstáculo para o verdadeiro conhecimento, pois está ligada ao mundo sensível, ao mundo das aparências como dizia Platão. A valorização da racionalidade faz com que a ciência trate a experiência como experimento tirando dela aquilo que é próprio de sua natureza “[...] a impossibilidade de objetivação e a impossibilidade de universalização” (LARROSA, 2011. p. 24). A experiência que aponto em minha tese é aquela, que desvinculada do experimento e da vivência, está ligada ao sujeito e a sua capacidade de

sensação. Capacidade esta que dissolve as figuras de sujeito e objeto e nos permite integrar o outro à nossa tessitura sensível. É ela, a experiência, que mobiliza as potências de criação que produzem o sensível. E é no território da formação de professores e professoras de Artes, e também do ensino da arte que essas potências de criação precisam ser ativadas para então promover a transformação desse território em *Espaços do Possível*. Acredito nas possibilidades do sensível nessa transformação, mas é necessário um desvio de rota. O que já está estabelecido como norma e condição para o ensino da arte nas escolas e para a formação dos professores e professoras precisa ser visto de outras formas, por outros ângulos, a partir de diferentes atravessamentos e sob um terreno de agitação que vai mobilizar sensações, desejos, pensamentos, limites e intensidades.

Pausa com Clarice:

Oh! Como tudo é incerto. No entanto dentro da Ordem. Não sei sequer o que vou te escrever na frase seguinte. A verdade última a gente nunca diz. Quem sabe da verdade que venha então. E fale. Ouviremos contritos (Água Viva, 1998c. p. 64).

Este pequeno trecho de *Água Viva* me aparece como um atalho que sigo e me provoca agitações me impulsionando a reiterar meu pensamento sobre a experiência e sua potência de transformação.

Uma agitação que é vibração e que acontece no vazio, no espaço que é meio, que é entre, que é o sensível. Nos caminhos que trilhei tive encontros com diferentes concepções do sensível, mas aquela que me segue e que se incorpora à minha ideia/sensação, o it, é a que Coccia (2010) revela em seu estudo onde o espaço do sensível é visto como um outro espaço, que não é nem do sujeito e nem do objeto, é um espaço entre. Se imaginarmos alguém diante de uma obra de arte, de uma pintura por exemplo: existe o sujeito espectador e o objeto pintura, um olha para o outro, entre eles existe uma sensação que não deixa que aconteça uma passividade mútua, mas sim uma agitação gerada pela potência de sentir, pela potência de criar que mobiliza diversas outras imagens que se interpõem entre aquilo que o espectador vê e aquilo que o olha. Para Didi-Huberman (1998) quando vemos não estamos atuando como uma máquina que percebe o real a partir de evidências tautológicas, e “ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta” (p.77). É o sensível sendo apropriado pela sensação e abrindo *Espaços do Possível*.

A imagem também estava em minha bagagem quando iniciei meu trajeto de pesquisa, afinal ela é muito presente no ensino da arte, principalmente no ensino das artes visuais. Durante um bom trecho da viagem dediquei a ela um espaço de observação mais

atenta para construir ligações pertinentes com o sensível e a experiência na busca de pensar a formação dos professores e professoras de Artes e sua relação com a forma como a imagem é tratada no campo da arte e da educação. Procurei destacar o caráter potencial da imagem no sentido de ela ser um lugar de experiência, pois ela tem a capacidade de te atravessar sem deixar marcas ou te penetrar e te modificar. Ela pode te afetar de forma a promover em ti mudanças no modo de olhares para a vida. Nesse sentido não posso aceitar que as imagens nas aulas de Artes sejam vistas apenas como objetos de contemplação. Não posso aceitar que professores e professoras de Artes vejam as imagens como rasos recursos de apreciação, contextualização histórica e fazer artístico. Walter Benjamin e George Didi-Huberman, que encontrei no caminho, abrem campos de reflexão sobre a imagem como possuidora de dimensões cognitivas e históricas, mas também de pensamento. Criação de pensamento pela imagem, com a imagem, na imagem. Formas de pensar a própria formação dos professores e professoras de Artes. Vejo nesta perspectiva da imagem formas de construção de conhecimentos que sejam atravessados por acontecimentos e carregados pelo sensível, pela arte, pelos *Espaços do Possível*.

Pausa com Clarice:

Isto que estou te escrevendo é em contralto. É negro-espiritual. Tem coro e velas acesas. Estou tendo agora uma vertigem. Tenho um pouco de medo. A que me levará minha liberdade? O que é isto que estou te escrevendo? Isso me deixa solitária. Mas vou e rezo e minha liberdade é regida pela Ordem – já estou sem medo. O que me guia apenas é um senso de descoberta. Atrás do atrás do pensamento. (Água Viva, 1998c. p. 65).

Palavras que me acendem e me afirmam que a arte promove o pensamento, um pensamento criador.

Criação de pensamento, pensamento como criação também foram palavras que me acompanharam no percurso da viagem e que se entrelaçaram com as demais que vim trazendo na bagagem. Não dá para olhar para a formação de professores e professoras de Artes e para o ensino da arte sem falar de pensamento e criação. É necessário desconstruir a ideia de que a educação conduz o sujeito a uma forma estabelecida e também procurar repensar sobre a necessidade de manutenção de consenso e de identidades na sociedade. Esses posicionamentos por vezes engessam as atitudes e bloqueiam as possibilidades de ação. O ensino da arte, com sua potencialidade de deslocamentos que promove, pode ser um canal, um espaço para o afastamento destas ideias e para a promoção de encontros com o pensamento e com a criação. Modos de reinvenção da aula de Artes. As pessoas, professores, professoras, alunos e alunas quando

abertas para o possível da arte, do sensível, poderão se perceber habitantes de um território de existência que é a sua própria vida. Terão maior capacidade de tomar posições frente aos diversos atravessamentos aos quais são postos a viver.

Tomar posições, isso é política. Acredito em uma formação de professores e professoras de Artes que se propõe a mapear suas potencialidades, cartografar suas linhas de fuga, encontrar frestas que permitam considerar o dissenso, os vazios de sentido, a invenção de novas maneiras de ensinar e de partilhar o comum. Uma formação que se afirme em seu devir-político, deixando seus contornos e permitindo novas formas de ser professor e professora.

Pausa com Clarice:

O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas (Água Viva, 1998c. p. 95).

Nesta viagem que empreendi seguindo a minha ideia/sensação, meu it, procurei alguns desvios que considero como algumas entrelinhas na intensa jornada de escrita. São entrelinhas onde apresento um percurso pessoal, um encontro com alunos e alunas em diferentes etapas de formação, que me ajudaram a afirmar meu pensamento sobre as possibilidades do sensível na educação. As possibilidades da experiência na arte com a arte e pela arte. Encontros que não foram para compartilhar um sensível, mas sim para partilhar o sensível. Encontros que criaram *Espaços do Possível*.

Quando falo em *Espaços do Possível* não estou querendo determinar um jeito novo de ensinar, uma nova forma de ser professor e professora, criando uma metodologia de ação nas aulas de Artes e nem uma ferramenta pedagógica para o ensino da arte...não! Mas pensar maneiras de cada um se reinventar pelas mudanças de modo de vida. Pensar em *Espaços do Possível* é pensar a vida em seus infinitos deslocamentos, atravessamentos, agitações, arrebatamentos, deslizos, percalços, avanços. É aprender a conviver com esses acontecimentos e com eles produzir pensamento, criar e encontrar-se como um corpo que vibra e sente as infinitas experiências que o sensível pode promover. É entregar-se ao desconhecido, como diz Clarice: “*Mas se eu esperar compreender para aceitar as coisas – nunca o ato de entrega se fará. Tenho que dar o mergulho de uma só vez, mergulho que abrange a compreensão e sobretudo a incompreensão. E quem sou eu para ousar pensar? Devo é entregar-me. Como se faz? Sei porém que só andando é que se sabe andar e – milagre – se anda*” (Água Viva, 1998c. p. 68).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **DICIONÁRIO DE FILOSOFIA**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Búrigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALZUGARAY, Paula. “**Rosângela Rennó**: o artista como narrador”. São Paulo: Paço das artes, 2004. folder de exposição [exhibition folder].

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52 – 75.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. 2 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

BENJAMIN, Walter. Origem do drama barroco alemão. Tradução Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense. 1984.

_____, Walter. Obras Escolhidas I - **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____, Walter. **Experiência**. Selected Writings. 4.ed. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000. Volume 1 (1913-1926).

_____, Walter. Passagens. Tradução e coordenação: Willy Bolle. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado/ UFMG, 2006.

BIASS-FABIANI, Sophie. Rosângela Rennó: memoiresré flechies. **Revista Turbulence vídeo**, n. 50. Clermont-Ferrand. França, janeiro-março de 2006, p. 3-6.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.130p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BUCK-MORSS, Susan. Estética e anestésica: uma reconsideração de A obra de arte de Walter Benjamin. In: BENJAMIN, Walter [et al]. **Benjamin e a obra de arte**. Tradução Marijane Lisboa e Vera Ribeiro; organização Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 155-204.

CHAUÍ, Marilena. *Política em Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

COCCIA, Emanuele. **A Vida Sensível**. Tradução Diego Cervelin. Florianópolis: Cultura

e Barbárie, 2010.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. Questionamentos de uma professora de Arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Cultura das imagens**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

_____, Gilles. **Cinema 1**: Imagem-Movimento. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____, Gilles. O ato de criação. Trad. José Marcos Macedo. Folha de São Paulo, **Caderno Mais!** 27 de junho de 1999.

_____, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2006.

_____, Gilles. **Francis Bacon**: lógica da sensação. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 4. 2ª edição. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012. 200p.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998. 184p.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed.34, 1998.

_____, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Tradução Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

_____, Georges. **A imagem sobrevivente**: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. **Educação e arte: As linguagens artísticas na formação humana**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 95-107.

FAVARETTO, Celso. Arte Contemporânea e Educação. **Revista Ibero-americana de Educação**, Buenos Aires, n. 53, p.225-235, maio 2010. Semestral. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie53.htm>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Arte na educação escolar**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUKELMAN, Clarisse. **Escrever estrelas (ora, direis)**. In: LISPECTOR, Clarice. A hora da estrela. Prefácio Clarisse Fukelman. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991, p. 5-20.

HERNÁNDEZ, Fernando & OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

_____, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Tradução Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. **As experiências com literatura nos relatos das crianças: abrindo espaços de narrativa**. 87 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

JAY, Martin. Relativismo cultural e a virada visual. **AletriA: Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte, v. 10/11, p. 13-29, 2003/2004.

KETTENMANN, Andrea. **Kahlo**. Köln: Taschen, 1999.

KONESKI, Anita Prado. O “murmúrio” na arte contemporânea. In: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra Ramalho e. **Ensaio em torno da arte**. Chapecó: Argos, 2008. p. 19 – 34.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p. 04-27, jul/dez. 2011. Tradução de Maria Carmen Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes.

_____, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, João Gabriel et al. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. **Princípios: Revista de Filosofia**, Natal, v. 20, n. 33, p.449-484, janeiro/junho 2013. Disponível em: <<http://www.principios.cchla.ufrn.br/>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

- LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.
- LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998b.
- LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998c.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte da docência em Arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, educação e cultura** (org.). Santa Maria: Ed da UFSM, 2007.
- MIGLIORIN, C. Cinema e Escola, sob o risco da Democracia. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 104-110, 2010.
- PAGNI, Pedro Angelo. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, Pedro A.; GELAMO, Rodrigo P. (orgs.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília, SP: Poiesis Editora, 2010. p. 15-33.
- PANOFSKY, Erwin. **Significado nas Artes Visuais**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- PASSOS, Eduardo; ALVAREZ, Johnny. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131 – 149.
- PELBART, Peter Paul. **Biopolítica e biopotência no coração do império**. Disponível em http://paradiso.squat.net/article.php3?id_article=5. Acesso 22 de agosto de 2014.
- PELLEJERO, Eduardo. A lição do aluno: uma introdução à obra de Jacques Rancière. **Saberes**, Natal – RN. v. 02. n.03. dez 2009. p. 18-30.
- PICOSQUE, Gisa; MARTINS, Mirian Celeste. **Travessia para fluxos desejantes do professor-propositor**. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, educação e cultura** (org.). Santa Maria: Ed da UFSM, 2007.
- PROPOSTA** Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, (disciplinas curriculares). Florianópolis: Secretaria de Educação e do Desporto, 1998. 243 p.
- RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. In: NOVAES, Adauto (org.) **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 367 – 383.
- _____, Jacques. **A partilha do sensível: arte e política**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org. Ed.34, 2005a.
- _____, Jacques. El viraje ético de la estética y la política. **Fractal**, Santiago de Chile. Abr. 2005b. < <http://www.mxfractal.org/index.html>>. Acesso em 02/06/2015.
- _____, Será que a arte resiste a alguma coisa? LINS, Daniel (org.) **Nietzsche, Deleuze, arte e resistência**. Forense Universitária: Prefeitura de Fortaleza, 2007. Disponível em:

[https://we.rideup.net/assets/94242/versions/1/sera que a arte resiste a alguma coisa ranciere.pdf](https://we.rideup.net/assets/94242/versions/1/sera_que_a_arte_resiste_a_alguma_coisa_ranciere.pdf); acesso em 20/04/2015.

_____, Jacques. Política da Arte (p.45 - 59); Trabalho sobre a imagem (p. 91-105). **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas / Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. - Vol 1, n.15 (Out 2010) - Florianópolis: UDESC/CEART Semestral.

_____, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3 ed. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ROCHA, Tatiana Gomes; KASTRUP, Virgínia. A partilha do sensível na comunidade: intersecções entre psicologia e teatro. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 2, n. 13, p.97-105, set. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/epsic>. Acesso em: 02 jun. 2015.

ROLNIK, Suely (1987): Cartografia Sentimental da América: produção do desejo na era da cultura industrial. 250f. Tese. (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social.

_____, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. In: LINS, Daniel (Org.). **Cultura e subjetividade**: saberes nômades. Campinas: Papyrus, 1997.

_____, Suely. Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do desejo. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014. 247p.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). **Kriterion: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, n. 112, p.191-198, fev. 2005.

SUBTIL, Maria José Dozza. A Lei 5692/71 e a obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas: passados quarenta anos prestando contas com o presente. **Revista Brasileira História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p.125-151, set. 2012. Semestral.