

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS**

NATALIA SCHUL PACHECO

Desdobramentos didáticos da relação fotografia e descrição de imagem

Porto Alegre – RS

2016

Natalia Schul Pacheco

Desdobramentos didáticos da relação fotografia e descrição de imagem

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito obrigatório para obtenção de título de Licencianda em Arte Visuais, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elaine Athayde Alves Tedesco

Porto Alegre – RS

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Pacheco, Natalia Schul
Desdobramentos didáticos da relação fotografia e
descrição de imagem / Natalia Schul Pacheco. -- 2016.
86 f.

Orientadora: Elaine Athayde Alves Tedesco.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Artes, Licenciatura em Artes Visuais, Porto
Alegre, BR-RS, 2016.

1. ensino de artes visuais. 2. descrição de
imagem. 3. fotoperformance. 4. performatividade. I.
Tedesco, Elaine Athayde Alves , orient. II. Título.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito necessário para obtenção
título de Licencianda em Artes Visuais. Qualquer citação atenderá as normas da ética
científica.

Natalia Schul Pacheco

NATALIA SCHUL PACHECO

TCC apresentado em 12/12/16

Orientadora Professora Dr^a Elaine Athayde Alves Tedesco

Elaine Tedesco

1^a Examinadora Professora Dr^a Sandra Rey

Sandra Rey

2^a Examinadora Professora Dr^a Niura Legramante Ribeiro

Niura Ribeiro

Dedico este trabalho às professoras e aos professores.

Agradeço a professora Elaine Tedesco pela orientação ao longo do curso e agora neste momento final da escrita deste trabalho. Agradeço também as professoras da minha banca, Sandra Rey e Niura Ribeiro. E a todos os professores e colegas que estiveram comigo e contribuíram nesta trajetória. Agradeço ao João e a minha família pela ajuda, apoio e incentivo.

RESUMO

Este trabalho investiga os desdobramentos didáticos de um processo de criação e algumas possíveis explorações no ensino da arte. Trata inicialmente da elaboração de duas séries de trabalhos artísticos, produzidas por mim de 2014 a 2016, chamadas *Em seu lugar* e *Outra Imagem*, compostas por fotoperformances que são acompanhadas de um texto descritivo, sendo alguns descrições de anônimos sobre a obra da artista Francesca Woodman e outras produções minhas. Em um segundo momento, a pesquisa parte para uma reflexão sobre o conceito de performatividade e a figura do professor artista. Para tanto, examino a obra dos artistas referenciais Joseph Beuys e John Baldessari, um panfleto do brasileiro Ivald Granato e a atuação de dois jovens artistas e professores da escola básica em Porto Alegre Michel Zózimo e Jander Rama. Então, em um terceiro momento, abordo a experiência no meu estágio docência da Licenciatura e a tentativa de realização da transposição didática da minha prática artística para a minha atuação como professora. Analiso a presença das instruções no campo da arte e como proposição didática nos comandos de atividades na aula de artes e por fim, faço breves considerações sobre noções de aprendizado e de metodologias de pesquisa que tratam da importância da imagem nas pesquisas em arte e educação.

Palavras-chave: ensino de artes visuais, descrição de imagem, fotoperformance, performatividade.

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 Natalia Schul, obras de <i>Em seu lugar</i> , 2015.....	15
Fig. 2 Natalia Schul, <i>O encontro</i> , 2014.....	18
Fig. 3 Natalia Schul, <i>Alcançando o chão</i> , 2014.....	19
Fig. 4 Francesca Woodman, <i>Self-Deceit #1</i> , Rome, fotografia, 1978. Woodman's Estate.....	20
Fig. 5 Natalia Schul, obras de <i>Em seu lugar</i> , 2015.....	22
Fig. 6 Natalia Schul, página do livro <i>Presença Ausente</i> , 2015.....	23
Fig. 7 Natalia Schul, exposição <i>Em seu lugar</i> , 2015.....	23
Fig. 8 Ana Mendieta, <i>Untitled (Glass on Body Imprints)</i> , fotografias, 1972. The Estate of Ana Mendieta Collection, Glaerie Lelong, Nova Iorque.....	24
Fig. 9 Francesca Woodman, <i>Space²</i> , Providence-Rhode Island, fotografia, 1976. Woodman's Estate.....	25
Fig. 10 Francesca Woodman, <i>Untitled</i> , Providence-Rhode Island, fotografia, 1976. Woodman's Estate.....	26
Fig. 11 Natalia Schul, <i>Vidro</i> , 2015.....	26
Fig. 12 Hans Bellmer, <i>Unica</i> , fotografias, 1958. Ubu Gallery, Nova Iorque.....	27
Fig. 13 Francesca Woodman, <i>Horizontale</i> , Providence-Rhode Island, fotografia, 1976. Woodman's Estate.....	27
Fig. 14 Natalia Schul, <i>Fita Brilhante</i> , 2015.....	28
Fig. 15 Natalia Schul, <i>Fio de Nylon</i> , 2015.....	29

Fig. 16 Natalia Schul, exposição <i>Outra Imagem</i> , 2016.....	30
Fig. 17 Natalia Schul, <i>Distorções</i> , 2015.....	31
Fig. 18 Natalia Schul, <i>Giro</i> , 2015.....	33
Fig. 19 René Magritte, <i>La trahison des images (Ceci n'est pas une pipe)</i> , 1929.....	33
Fig. 20 Natalia Schul, <i>Repouso</i> , 2014.....	34
Fig. 21 Francesca Woodman, <i>Untitled</i> , fotografia, 1979. Woodman's Estate.....	35
Fig. 22 Natalia Schul, obras de <i>Em seu lugar</i> , 2015.....	37
Fig. 23 Faith Wilding, <i>Waiting</i> , performance, Womanhouse, 1972.....	39
Fig. 24 Joseph Beuys, <i>How to Explain Pictures to a Dead Hare</i> , performance, 1965...	43
Fig. 25 John Baldessari, <i>Teaching a Plant the Alphabet</i> , vídeo, 1972.....	47
Fig. 26 John Baldessari, <i>I will not make any more boring art</i> , vídeo, 1971.....	48
Fig. 27 Ivald Granato, <i>adote o artista, não deixe ele virar professor</i> , panfleto, 1977.....	49
Fig. 28 Michel Zóximo, vista da exposição <i>Estados Ordinários de Consciência</i> , RS Contemporâneo, Santander Cultural, 2015.....	53
Fig. 29 Jander Rama, <i>Aero-Trem Submarino</i> , 2015.....	55
Fig. 30 Jander Rama, vista da exposição <i>Aero-Trem Submarino – Estudo para ligação entre Porto Alegre, Guaíba e Eldorado do Sul</i> , Galeria Mario Quintana, Estação Mercado da Trensurb, 2015.....	56
Fig. 31 Sol LeWitt, <i>Untitled from Squares with a Different Line Direction in Each Half Square</i> , 1971.....	64
Fig. 32 Natalia Schul, <i>Instrua-me</i> , 2016.....	69
Fig. 33 Natalia Schul, <i>Fita de isolamento de lugares no espaço</i> , 2016.....	71

Fig. 34 Trabalhos de alunos do Colégio de Aplicação da UFRGS, 2016.....	78
Fig. 35 Trabalhos de alunos do Colégio de Aplicação da UFRGS, 2016.....	78
Fig. 36 Trabalhos de alunos do Colégio de Aplicação da UFRGS, 2016.....	79
Fig. 37 Trabalhos de alunos do Colégio de Aplicação da UFRGS, 2016.....	80
Fig. 38 Trabalhos de alunos do Colégio de Aplicação da UFRGS, 2016.....	80
Fig. 39 Trabalhos de alunos do Colégio de Aplicação da UFRGS, 2016.....	81
Fig. 40 Trabalhos de alunos do Colégio de Aplicação da UFRGS, 2016.....	81-82
Fig. 41 Trabalhos de alunos do Colégio de Aplicação da UFRGS, 2016.....	82-83
Fig. 42 Trabalhos de alunos do Colégio de Aplicação da UFRGS, 2016.....	83
Fig. 43 Cindy Sherman, <i>Untitled Film Still</i> , nº 21, fotografia, 1979.....	84
Fig. 44 Cindy Sherman, <i>Untitled Film Still</i> , nº 37, fotografia, 1979.....	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I EM SEU LUGAR E OUTRA IMAGEM.....	15
CAPÍTULO II ENSINAR ARTE COMO OBJETO DE PERFORMANCE.....	38
2.1 A lebre de Beuys e a planta de Baldessari.....	43
2.2 Ivald Granato: adote o artista, não deixe ele virar professor.....	49
2.3 Michel Zózimo e Jander Rama: dois artistas /professores atuando na escola regular em Porto Alegre.....	51
CAPÍTULO III AS INSTRUÇÕES COMO PROPOSIÇÃO DIDÁTICA NA AULA DE ARTES.....	58
3.1 O estágio docência.....	58
3.2 As instruções.....	61
3.3 Breves reflexões sobre o aprender.....	66
3.4 Algumas colocações de metodologias.....	68
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E O QUE FICA PARA DEPOIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	75
ANEXOS.....	78

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda a tentativa de transposição didática do meu processo de criação em arte, envolvendo fotografia e descrição de imagem, para algumas possíveis explorações no ensino da arte no estágio docência do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Diversos artistas possuem obras que tratam de temáticas relacionadas ao ato de educar ou instruir, por vezes, mesmo que não diretamente, criam imagens que suscitam questões desta ordem e que podem ser pensadas para expandir reflexões sobre educação em arte. Este trabalho tem um pouco este intuito de pensar através da imagem de grandes obras de artistas que admiro e de olhar para minha própria experiência e tentar desdobrá-la em outra.

Como aluna do curso de Licenciatura em Artes Visuais, tive aulas no Instituto de Artes, aonde desenvolvi o meu trabalho em fotografia e aulas na Faculdade de Educação, lá estudava sobre educação em sentido amplo, poucos foram os momentos em que estudei a educação em arte. Agora no último ano do curso de Licenciatura encontro o desafio de desenvolver um projeto de ensino a ser aplicado em estágio docência na escola regular e a escrita deste trabalho de conclusão.

Realizei o meu estágio docência no Colégio de Aplicação da UFRGS e me foram designadas duas turmas, uma de 9º ano do ensino fundamental e uma de 1º ano do ensino médio. Ambas com turmas reduzidas com em média 15 alunos, além de uma possibilidade muito ampla de escolha do tema que seria desenvolvido ao longo das 40h /aula. Dentro dos planos de ensino dos professores titulares das turmas, dois assuntos foram destacados, a questão do espaço e o período da arte brasileira do neoconcretismo¹.

¹ A turma do 9º ano do ensino fundamental conta com 15 alunos e o professor titular Michel Zózimo e a turma do 1º ano do ensino médio conta com 12 alunos e a professora titular Simone Fogazzi.

Neste panorama, busquei criar um projeto que englobasse meus interesses, além dos professores titulares e dos alunos, para que eu pudesse relacionar com o que havia pesquisado e desenvolvido em termos de poética ao longo do curso de Artes Visuais. Cheguei ao tema da relação entre a imagem e a palavra, na intenção de fazer uma transposição didática da minha prática artística para a docência.

O projeto de ensino desenvolvido no primeiro semestre, enquanto observava as duas turmas, mudou muito ao longo da sua aplicação no segundo semestre, como esperado, mas a temática central seguiu e irei descrever um pouco do que aconteceu nestas 20 aulas (10 aulas de dois períodos para cada turma) no último capítulo do presente trabalho.

A principal questão que pairou ao longo da escrita do meu trabalho fora: qual seria o meu papel? Fiquei pensando sobre isto desde o início do ano, em que já troquei de posição quatro vezes, pelo menos. Sou aluna, sou estagiária, sou professora e sou artista. Troco de papéis a cada momento, uma mudança que ocorre na mesma pessoa. E parece-me que o professor atua como um performer. Eu estudo e preparo o meu material, crio um roteiro da aula, posso até ensaiar ou improvisar, chego lá para fazer uma apresentação. Mas, diferente do que poderia se esperar em um teatro dentro da caixa preta, este é um público diferente, é ativo, inesperado e desafiante.

Esta possível atuação do professor como um performer vai, assim, percorrer as minhas reflexões no presente TCC. Desde o meu próprio trabalho em fotoperformance a partir das descrições de outras obras, para a atuação dos professores artistas, até chegar na minha atuação como professora e a identidade e protagonismo dos meus alunos. Sabendo que o professor não é um performer, busquei uma palavra que se adequasse mais a minha suposição e cheguei a *performatividade*. Então, o que seria isso?

O pesquisador Rodrigo Borba² vai tratar destes termos em um texto que analisa, principalmente, o pensamento de Judith Butler (1956, Ohio) filósofa pós-estruturalista estadunidense e professora na Universidade da Califórnia, conhecida como uma das principais teóricas da questão contemporânea do feminismo, teoria queer, filosofia política e ética, em sua reflexão sobre a performatividade da identidade. O texto versa sobre a formação dos sujeitos pelas tramas de poder, saber e discurso que são culturais e historicamente específicas, ou seja, a subjetividade corporificada não preexiste às convenções culturais que vão dar significado aos corpos e às experiências de identidades. Nas palavras dele:

O que o sujeito faz e diz não é a expressão de uma realidade interior, de uma essência pré-existente que funciona como origem de suas ações e subjetividade; o que o sujeito repetidamente diz e faz o constitui como real e natural. A realidade do sujeito que diz, do corpo que fala e age, é performativamente produzida *in situ* pelo que é dito e feito. Com isso, Butler defende um modelo performativo da identidade no qual nossas ações, repetidas incessantemente, constituem a identidade *como se fosse* algo natural; a essência é, assim, um efeito de performances repetidas que reatualizam discursos histórica e culturalmente específicos. (BORBA, 2014. p. 448).

Isto está diretamente ligado a uma questão de linguagem. Pelos discursos, pela fala, pela linguagem como ação, por performances corporais e linguísticas e pelos códigos de significação que delimitam tais performances. O que fala uma professora? Como age uma estagiária ou um aluno? Estes papéis ou máscaras são em parte criados na /pela linguagem. Isto seria a performatividade, que não é o mesmo que performance, mas sim, o que possibilita, potencializa e limita a performance. Nos termos de Butler:

performatividade não é um jogo livre nem uma auto-apresentação teatral; não pode também ser igualada à performance. Além disso, a regulação não é necessariamente aquilo que coloca um limite à performatividade; a regulação é, ao contrário, aquilo que impele e sustenta a performatividade. (Butler, 1993:93 apud BORBA, 2014, p. 449).³

² Professor Assistente do Departamento de Letras Anglo-Germânicas, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

³ Em: BUTLER, Judith. *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. Nova York, Routledge, 1993.

São as formas pelas quais os indivíduos se apresentam e apresentam suas atividades para outros, controlam ou não as impressões sobre si e o que podem ou não fazer enquanto sustentam aquela identidade. Butler escreve que entender a identidade como uma prática significativa implica em compreender sujeitos culturalmente inteligíveis como efeitos resultantes de um discurso, que é composto por regras que se inserem nos atos disseminados e corriqueiros da vida linguística. O que é interessante para se pensar desde os comportamentos generalizados dos alunos de resistência até a ideia do professor com domínio da turma. E como diz Butler o que devemos fazer é focar em significados alternativos no curso de nossas repetições desses atos.

Este trabalho está dividido em três partes, inicialmente trato da minha produção artística, continuando reflito sobre os professores artistas e por último, escrevo sobre instruções e a minha atuação como professora no estágio docência. O primeiro capítulo trata de duas séries de trabalhos artísticos produzidas de 2014 a 2016, chamadas *Em seu lugar* e *Outra Imagem*, compostas por fotografias em preto e branco que são acompanhadas de um texto descritivo. Eu mesma performo ações para a câmera e os escritos possuem mais de uma fonte, sendo alguns deles descrições de anônimos sobre a obra da artista Francesca Woodman e outras produções minhas.

São abordados o processo de criação das séries, as relações tecidas com os artistas Francesca Woodman, Ana Mendieta e Hans Bellmer e a reflexão sobre as obras. A fotografia é analisada sob a perspectiva da teoria do “Isto foi encenado” de François Soulages, que entende a fotografia como um índice de um jogo, ao contrário da prova do real; sob a visão de Joan Fontcuberta que explica que toda fotografia é uma ficção e pelo entendimento da fotografia como arte contemporânea de Charlotte Cotton, em especial nas suas observações sobre a fotoperformance. A relação entre as imagens e os textos é abordada sob a concepção de Michel Foucault no livro *Isto não é um cachimbo* em que analisa a obra de René Magritte, em especial na diferenciação elaborada entre as palavras semelhança e similitude e a partir de uma carta do artista para o autor que apresenta a noção do visível e invisível nas imagens.

O segundo capítulo versa sobre os professores artistas e as suas performatividades. Retomo os conceitos de performance e performatividade com fundamento nas importantes reflexões de Regina Melim e Philip Auslander. Examinando questões a partir de proposições concebidas por artistas que são referenciais, Joseph Beuys e sua obra “Como explicar imagens a uma lebre morta” e John Baldessari, com suas videoartes, como “Ensinando o alfabeto a uma planta”. Em seguida trato do panfleto de 1977 “Adote o artista, não deixe ele virar professor” do artista brasileiro Ivald Granato e a atuação de dois professores artistas em Porto Alegre na escola pública regular, sendo eles Michel Zózimo e Jander Rama. Por fim, no terceiro capítulo, escrevo sobre o meu estágio docência, abordo as instruções na arte e na educação, adoto como referência a tese do professor e historiador da arte Eduardo Veras. Teço algumas considerações sobre aprendizado segundo o pensamento de Silvio Gallo que por sua vez escreve a partir de Gilles Deleuze. E finalizo com algumas metodologias com os autores de referência Belidson Dias e Olga Egas, que vão tratar da importância da imagem nas pesquisas em arte e educação.

CAPÍTULO I EM SEU LUGAR E OUTRA IMAGEM

Como já dizia Fontcuberta em 1997 o mundo é dividido entre crentes e céticos e, assim como o tal, eu me situo entre os segundos. Nem as imagens fotográficas ou as produções textuais que as descrevem conseguem se aproximar da chamada verdade. Essa essência não se encontra nestas linguagens ou em qualquer outra, todas dotadas de parcialidade, meros pontos de vista e, no entanto, nem por isso menos interessantes. Nesta concepção surgiram os trabalhos sob os quais irei discorrer agora. Trata-se de duas séries realizadas de 2014 a 2016, chamadas *Em seu lugar* e *Outra Imagem*, compostas por fotografias em preto e branco que são acompanhadas de um texto descritivo. Eu mesma performo ações para a câmera e os escritos possuem mais de uma fonte, sendo alguns deles descrições de anônimos sobre a obra da artista Francesca Woodman e outros produções minhas.



Fig. 1 Natalia Schul, obras de *Em seu lugar*, 2015.

Faço uma diferenciação pessoal de momentos no meu processo que possuem um caráter mais de encenação, ou seja, que mantenho um maior controle e rigidez quanto à pose e momentos que me preocupo mais com a ação realizada do que com o resultado, sendo, de um modo, mais espontâneo e intuitivo. As fotografias encenadas possuem elementos que se aproximam mais do teatro ou cinema e da própria história da fotografia, como o uso de cenário, figurino, roteiro, grade fotográfica das sequências e triptícos, no entanto, não se tratam de narrativas. Não pretendo no ato contar uma história, mas sim, apresentar uma cena, imagem que pode conter intensa dramaticidade, no entanto ambígua, que será configurada pelo próprio fio de pensamento do espectador, que irá tecer suas próprias relações. Em ambos os modos ocorrem uma estratégia artística pré-planejada, mas que combina intenção com imprevisibilidade.

O pensamento de François Soulages⁴ muito me interessa, quando fala da necessidade de substituir um “isto existiu” por um “isto foi encenado”, nesta concepção toda foto é teatralizante e todo fotógrafo é um encenador. Cético, também, Soulages pensa que diante de qualquer foto devemos praticar uma dúvida metódica e hiperbólica em relação à existência particularizada do referente,

“Isto foi encenado”: todo mundo se engana ou pode ser enganado em fotografia – o fotografado, o fotógrafo e aquele que olha a fotografia. Este pode achar que a fotografia é a prova do real, enquanto ela é apenas o índice de um jogo. Diante de qualquer foto, somos enganados. Isto foi encenado, porque isto ocorreu e porque isto ocorre num lugar diferente daquele que se acredita. Como no teatro, em fotografia o referente não está onde se pensa, nem onde se está, nem onde se acredita que esteja. Talvez a fotografia não se refira senão a ela mesma: é, aliás, a única condição de possibilidade de sua autonomia. (SOULAGES, 2010, ps. 75-76).

Além da não linearidade narrativa, eu estou me colocando no lugar de outra artista. A fotografia cumpre um papel de construção de uma imagem que neste processo trata da substituição de papéis ou de um espelhamento. A reflexão de Joan Fontcuberta move minhas inquietações “Toda fotografia é uma ficção que se apresenta como verdadeira.

⁴ O texto original *Esthétique de la photographie: la perte et le reste* é datado de 2005.

Contra o que nos inculcaram, contra o que costumamos pensar, a fotografia mente sempre, mente por instinto, mente porque sua natureza não lhe permite fazer outra coisa” (2010, p. 13)⁵. Neste pensamento surge a pergunta de porque a construção de uma imagem com substituição ou espelhamento é ficção que se apresenta como verdadeira? A resposta, que foge ao imediato destino deste TCC, sugere estudos mais prolongados.

Importante ressaltar, já de início, que os textos que acompanham as fotografias e que de modo proposital são colocados imediatamente ao seu lado (ou acima /abaixo), não têm uma função de metalinguagem, ou seja, não se trata da mesma coisa dita de duas formas diferentes, como ocorre com as três cadeiras de Kosuth⁶, por exemplo, em que são usadas três linguagens diferentes, sendo a fotografia, o texto descritivo e o objeto, para representar a cadeira. Aqui, o enunciado não tem o objetivo de cumprir um papel de duplo da figura, a palavra faz um trajeto diverso, ao invés de fechar em um sentido, ela abre outros, gostaria de pensar que se aproxima mais da intenção do cachimbo de Magritte⁷, que para mais de uma ilustração é uma prolongação da escrita e a completa.

Os ruídos causados pelas diferenças do que é visto e do que se lê, ampliam o significado e, por vezes, confundem, eles ocorrem por conta do processo de criação e a sua falta de controle. Levo a descrição como uma instrução, mas não como regra e o que acontece no momento da feitura da fotografia foge a tudo que poderia ser esperado e esse instante fica em dissonância.

⁵ O texto original *El beso de Judas. Fotografía y verdad* é datado de 1997.

⁶ Joseph Kosuth, *Uma e três cadeiras*, 1965.

⁷ René Magritte, *A traição das imagens (Isto não é um cachimbo)*, 1929.



“Uma mulher nua de quatro vira um canto e se olha no espelho no meio da foto”.

Fig. 2 Natalia Schul, *O encontro*, 2014.

Como mencionado, as obras tratadas aqui têm caráter de encenação e de performance feita para a câmera, resultam de uma estratégia ou de uma ação orquestrada com o único propósito de criar uma imagem. Diferente de uma performance ao vivo, o espectador não testemunha diretamente o ato físico, em vez disso, ficando diante da fotoperformance como obra de arte⁸. Charlotte Cotton, no livro *A fotografia como arte contemporânea* (2013, p. 21)⁹, traz a seguinte explanação sobre o ato artístico consistir em direcionar um evento especialmente para a câmera, “Esta abordagem significa que o ato da criação artística começa muito tempo antes de a câmera ser efetivamente fixada na posição adequada e de a imagem ser registrada, uma vez que se inicia com o planejamento da ideia criativa”. Os trabalhos iniciam com um longo processo de conceituação e elaboração antes de serem retratados. Tratarei, então, de tal percurso.

⁸ “A nomenclatura fotoperformance comporta o senso de uma performance que é mediada pelo registro tecnológico de imagens estáticas, podendo ser apenas uma, uma sequência, um conjunto, capturados tecnicamente pelos mais diversos equipamentos (câmeras fotográficas, videográficas, máquinas copiadoras, *scanners*, radiografias, etc.). O que importa é o desejo de criar uma fotoperformance e não um retrato ou um ensaio”. (TEDESCO, 2015).

⁹ O texto original *The Photograph as Contemporary Art* é datado de 2004.



“Figura borrada à esquerda da foto, descendo, em geral, no plano da fotografia”.

Fig. 3 Natalia Schul, *Alcançando o chão*, 2014.

Entrei em contato com as obras de Woodman pela primeira vez em uma aula de fotografia e gostei logo que as vi. Fascinada e seguindo uma máxima de - preste atenção em suas obsessões - comecei a pesquisar sobre ela, assim entrei na página da Internet da wikipedia americana da artista. Importante mencionar que tal *site* se trata de uma enciclopédia livre, em que seus usuários, anônimos, criam e modificam a página. Então lá me deparei com uma listagem de suas imagens mais famosas. Francesca faleceu muito cedo, aos seus 22 anos e apesar de ter deixado um número enorme de trabalhos - pelo menos 10.000 negativos de fotografias - e da potência artística da obra, pouco se tem de informações a respeito. Sua obra pertence agora ao Woodman's Estate, gerenciado pelos seus pais, os artistas Betty e George Woodman, e representado pelas galerias Victoria Miro em Londres e Marian Goodman em Nova Iorque. Quando algum trabalho possui título este normalmente foi dado por alguma anotação feita no papel, de modo que sua obra é costumeiramente dividida por períodos de sua vida e locais.



Fig. 4 Francesca Woodman, *Self-Deceit #1*, Rome, 1978.

Por este motivo havia esta tabela, para cada fotografia são dadas uma localização, data, título, uma breve descrição e *link* para até quatro reproduções da imagem encontradas na Internet e o número da página da reprodução em até cinco livros. Segundo a wikipedia, estas descrições estão na lista porque muitas imagens podem conter a mesma localização, data e título e uma só imagem pode estar referida com múltiplos locais, datas e títulos. São ao todo 38 obras listadas que vão dos anos 1972 a 1980 e das seguintes localizações: Boulder, Colorado; Providence, Rhode Island; Itália; Stanwood, Washington; Nova Iorque e a MacDowell Colony em Peterborough, Nova Hampshire. Do momento que encontrei esta lista meu primeiro intuito foi de não ver as imagens que estavam relacionadas às descrições, apenas guardei pensando que poderia usar de alguma maneira posteriormente.

Depois de um tempo, ao final do ano de 2014, com a intenção de fazer fotografias com movimento, tive a ideia de criar imagens partindo das descrições que havia encontrado sobre as obras de Woodman. Eu queria encenar aqueles textos, me colocar no lugar do sujeito que era ali descrito. Voltei então as frases e selecionei em torno de dez que gostaria de tentar. O processo de feitura começou com uma escolha de figurino e dos objetos que deveriam aparecer no quadro. Depois parti para a locação, precisava de um ambiente interno e que eu pudesse estar sozinha, porque além de algumas propostas conterem nus, performatizar era algo que ainda estava experimentando, havia feito poucos trabalhos anteriores em que me colocava na cena daquele modo.

Decidi então por usar a minha própria casa para tal, escolhi os melhores ambientes e os preparei. Pedi ao João Gilberto Salton que me ajudasse com as fotos e em uma noite começamos, estava com todas as coisas que parecia precisar, uma lista impressa com as descrições, minha câmera digital e uma câmera analógica com filme preto e branco.

Entretanto logo no começo me deparei com um grande problema, eu não estava com um tripé, então fazer as longas exposições era quase impossível. Preparava a câmera, explicava como eu queria o enquadramento e então posava, mas o resultado fora praticamente todo perdido. A falta do apoio comprometeu as imagens que não ficavam bem focadas. Por outro lado esta primeira tentativa teve proveito para que eu pudesse experimentar o ato de encenar uma descrição de imagem. E também para que pudesse ver as fotografias digitais e perceber como deveria proceder nas próximas. Na segunda tentativa, então com um tripé, eu pude enquadrar exatamente e focar, João apenas disparava a câmera ao meu comando. E nas vezes seguintes utilizei apenas o *timer* da câmera para o disparo. Assim surgiram as primeiras imagens da série.

Em um segundo momento, no início de 2015, por um novo processo de trabalho criava as minhas próprias descrições e em cima delas fazia as fotografias. Do mesmo modo como as fotos eram inspiradas nas de Woodman, escrevi as descrições em um estilo parecido àquelas tiradas da Internet para que não houvesse distinção clara entre elas. Fazia várias imagens em uma sessão de fotos até chegar na ideal e desse jeito, começaram a surgir sequências visuais e triptícos. A série final conta com quatorze obras, todas em preto e branco, sendo dez imagens provenientes das descrições retiradas da página sobre os trabalhos da Francesca Woodman e quatro descritas por mim, formatadas sem distinção. Decidi por traduzir as descrições do *site*, que estavam originalmente em inglês. E conforme idealizara desde o princípio, elaborei a apresentação para que fossem apresentados juntos imagem e texto, cada qual em seu quadro. Os tamanhos e os papéis não eram fixos e foram sendo definidos para cada obra, a unidade se deu, por outro lado, em termos das molduras, todas pretas e sem vidro.



Fig. 5 Natalia Schul, obras de *Em seu lugar*, 2015.

Criei um projeto de exposição desta série, que leva o título *Em seu lugar* e o inscrevi no edital da Coordenação de Artes Plásticas da Secretaria de Cultura de Porto Alegre, no qual fui selecionada para expor em abril de 2015¹⁰. No período anterior à exposição, fui convidada pela Amanda Teixeira e o Pedro Cupertino para fazer um livro pela nova editora independente que eles haviam criado, chamada Azulejo Arte Impressa. O foto-livro *Presença Ausente* apresenta as mesmas fotografias e descrições da exposição, com mais um tríptico e uma foto isolada de uma composição sequencial da mostra. Cada página dupla do livro mostra uma imagem e o respectivo texto junto e na página inicial está um texto de apresentação do trabalho escrito por mim.

¹⁰ Em 29 de abril de 2015 inaugurou a exposição *Em seu lugar*, na Sala da Fonte do Paço dos Açorianos de Porto Alegre, com as quatorze obras da série e texto de apresentação da artista, professora e minha orientadora Elaine Tedesco. Na mesma ocasião aconteceu o lançamento do livro *Presença Ausente*. A mostra ficou aberta com prorrogação até o dia 12 de junho do mesmo ano.



Fig. 6 Natalia Schul, página do livro *Presença Ausente*, 2015.

Após a exposição continuei desenvolvendo este trabalho. Novas descrições dos trabalhos da Francesca Woodman viraram imagens e novas descrições foram criadas por mim. Neste momento três novas propostas surgiram do processo. A primeira fora de algumas imagens serem feitas antes das descrições, de modo que criava a fotografia e depois a descrevia em texto. A segunda trata-se de descrever uma imagem da própria Francesca e depois criá-la, como ocorreu com a obra *Giro*. E a terceira trata da relação com outros artistas.



Fig. 7 Natalia Schul, exposição *Em seu lugar*, 2015.

A obra de Francesca Woodman revela uma ampla gama de questões relacionadas ao corpo e suas relações com o espaço, auto-representação, identidade, vestígios e assim por diante. Estas problemáticas também eram exploradas por vários artistas contemporâneos seus e são temáticas que continuam em voga até o presente. No decorrer da pesquisa teci relações entre a obra da Francesca com outros dois artistas, a cubana Ana Mendieta e o alemão Hans Bellmer.

Ana Mendieta (Cuba, 1948 – Nova Iorque, 1985) possui uma série de trabalhos denominados *Glass on Body Imprints*, de 1972, em que ela pressiona um pedaço quadrado de vidro contra o seu corpo e rosto, causando estranhas distorções nas suas características. A artista performer possui uma vasta obra no estilo da body-art (ou "earth-body"), em que utiliza seu corpo como um material escultural. As deformações que o vidro geram em suas feições são diversas, sendo por vezes cômicas e por outras, parecem dolorosas ou grotescas.



Fig. 8a Ana Mendieta, *Untitled (Glass on Body Imprints)*, 1972.

The Estate of Ana Mendieta Collection, Glaerie Lelong, Nova Iorque.

A americana Francesca Woodman (Colorado, 1958 – Nova Iorque, 1981), por sua vez, realizou em 1976, uma série intitulada *Space²*, em Providence – Rhode Island, em que aparece dentro de uma vitrine de vidro, pressionando seu corpo em uma das laterais. Ambas as artistas estão, nestas obras, usando do material do vidro em relações com os seus próprios corpos. Ainda, em fevereiro deste ano de 2016, tive a oportunidade de visitar uma exposição da Francesca Woodman no Foam Museum, em Amsterdã – Holanda, chamada *On Being an Angel* e lá me deparei com outro trabalho, da mesma

época, data e local, em que a artista pressiona um pedaço quadrado de vidro sobre sua barriga e seios, muito semelhante a uma das imagens da série de Mendieta. Posteriormente encontrei ainda mais algumas fotos dela realizando esta ação com pedaços de vidros.



Fig. 9 Francesca Woodman, *Space²*, Providence-Rhode Island, 1976. Woodman's Estate.

Mendieta desenvolveu sua série na Universidade de Iowa em 1972, enquanto Woodman realizava suas fotografias na Escola de Design de Rhode Island em 1976, não há como saber se ela teve contato com o trabalho da artista cubana, mas não há dúvida de que ambas estavam explorando questões semelhantes. As duas artistas também são frequentemente relacionadas com o movimento feminista, porque estavam utilizando o autorretrato como um modo de assumirem o controle de seus corpos, ao contrário de uma objetivação masculina, o corpo feminino estava sendo tratado por elas não como um lugar de erotismo, mas de contestação. Embora nenhuma das duas tivesse se alinhado oficialmente com o movimento, suas obras trazem uma visão crítica da forma feminina usada como vitrine para o espetáculo público. Além de abordarem questões de aprisionamento e afronta ao corpo em imagens potentes de tom às vezes irônico e ao mesmo tempo forte.



Fig. 8b Ana Mendieta, 1972.



Fig. 10 Francesca Woodman, 1976.

Compondo estas relações e por ter uma admiração grande pelo trabalho da Ana Mendieta, fiz uma obra referenciando esta articulação. Trata-se de um tríptico, intitulado *Vidro*, em que aperto o objeto contra partes do meu torso e o descrevo assim: “Nas imagens cortadas no tronco vemos os seus seios, a barriga e o quadril pressionados contra um pedaço quadrado de vidro. Ambas as mãos exercem pressão contra o vidro sobre seu corpo nu”. A fotografia, de 2015, foi impressa em papel *Photo Matte Fibre* na dimensão de 30x110cm e o texto está em outro quadro no tamanho de 10x15cm. Do mesmo modo que esta foto surgiu de uma fonte imagética de outro artista que relacionei com a Francesca, uma segunda obra, intitulada *Fio de Nylon*, surge de uma aproximação com o surrealista Bellmer.



Fig. 11 Natalia Schul, *Vidro*, 2015.

Hans Bellmer (Alemanha, 1902 – França, 1975), possui uma série fotográfica realizada em colaboração com a artista e sua companheira Unica Zürn, em que ela aparece amarrada fortemente por um fio, causando distorções em seu corpo. Como um desdobramento de suas perturbadoras esculturas de bonecas, que se parecem com jovens alastradas de modo impotente e passivo, estas fotografias de 1958 mostram as

distorções e o estranhamento diretamente em um indivíduo real. A figura feminina é reavaliada nestas peças que desafiam a compreensão do corpo, fazendo com que se assemelhe a um pedaço de carne pelas agressivas amarras. Além de atacar a identidade feminina, também ataca o próprio ambiente doméstico, visto que as imagens claramente não foram feitas em um estúdio, mas em uma casa.

Woodman possui uma fotografia intitulada *Horizontale*, datada de 1976, também em Rhode Island como as fotografias do vidro, em que suas pernas aparecem presas com uma fita e ela segura uma luva tapando sua genital. A imagem é muito semelhante à de Unica com as pernas amarradas, entretanto Francesca se prende com um laço ao invés das fortes amarras de Bellmer, gerando uma imagem mais sutil, com graça e sensualidade. Ela parece criticar a representação da figura feminina do artista alemão, mostrando o estranho de um modo atraente e fascinante, sem a utilização do horror. Sua imagem também fora feita em um ambiente doméstico, mas este aparece de forma clara. Ela também demonstra uma curiosidade sobre a figura feminina dentro de seu espaço, mas de uma forma diferente diante do estranhamento e que não ataca a identidade humana.



Fig. 12 Hans Bellmer, *Unica*, 1958. Fig. 13 Francesca Woodman, *Horizontale*, 1976.

Apesar de ser associada com os fotógrafos surrealistas, Francesca parece neste trabalho fazer uma apropriação humorada e crítica do fetichismo do movimento. Em uma outra obra, a artista aparece apertando a barriga com as mãos, de modo parecido com uma imagem em que Zürn faz o mesmo. Tenha sido de modo proposital ou não, os trabalhos se assemelham neste período em que ela estava lidando com as

possibilidades do próprio corpo. A obra *Horizontale* é uma das fotografias descritas na lista da wikipedia, traduzida assim: “Fotografou-se cortada na cintura, com suas pernas se alastrando através do quadro. Ligada firmemente por fita brilhante amarrada no tornozelo, sua carne incha em torno das ligaduras, enquanto com a mão direita ela segura uma luva de lã sobre o seu sexo”. Recriei a imagem por esta descrição, no trabalho intitulado *Fita Brilhante*.



Fig. 14 Natalia Schul, *Fita Brilhante*, 2015.

Todavia, apesar de já ter encenado a descrição da obra da Francesca, esta relação com o Bellmer surgiu posteriormente e então criei uma nova obra com esta referência, em que amarrei as minhas pernas, a barriga e seios com um fio de nylon, o trabalho com este nome foi descrito assim: “Seu corpo aparece amarrado com um fio de nylon apertado, criando estranhas distorções, fazendo a carne saltar e as marcas desfigurarem sua aparência”. A fotografia, de dimensão 20x30cm, se passa em um espaço neutro, em que o corpo posicionado de lado, cortado na cabeça é o único elemento.

Esta ação de me prender com o fio de nylon gerou também um trabalho de videoarte e umas imagens em *still* fotográfico, em uma pesquisa intitulada *Vídeo-ações: experimentações em vídeo-performance na relação corpo e objeto*, desenvolvida com a orientação da professora dr^a Sandra Rey.



Fig. 15 Natalia Schul, *Fio de Nylon*, 2015.

Assim surgiu uma segunda série, composta por três imagens que vieram das descrições da wikipedia das obras da Francesca Woodman, uma obra que surge de uma fotografia da artista que descrevi e recriei, duas fotografias providas das relações com os outros dois artistas e quatro imagens que foram descritas e criadas por mim, sendo duas delas sequências. Com o título de *Outra Imagem* a série foi exposta no 4º Prêmio IEAVi do Instituto Estadual de Artes Visuais.¹¹

¹¹ A mostra *Outra Imagem*, que conta com dez obras e texto de abertura do historiador, crítico de arte e professor Alexandre Santos, ficou aberta de 28 de janeiro de 2016 a 28 de fevereiro do mesmo ano, no Espaço Maurício Rosenblatt da Casa de Cultura Mario Quintana de Porto Alegre, selecionada e posteriormente contemplada com o 4º Prêmio IEAVi de Incentivo à Produção de Artes Visuais, através do Instituto Estadual de Artes Visuais e da Secretaria de Estado da Cultura.



Fig. 16 Natalia Schul, exposição *Outra Imagem*, 2016.

Nesta exposição alguns trabalhos foram montados com o texto no mesmo quadro da foto, sem moldura, como um painel. Em uma destas obras, *Distorções*, eu apareço posicionada em cima de espelhos quebrados que refletem meu corpo e no lugar do meu rosto seguro um retrato fotográfico meu. A presença do elemento do espelho é recorrente nas obras, ele reflete, fragmenta e distorce a figura ou também pode ser um duplo. O retrato tapando o meu rosto, como uma máscara, esconde o rosto, mas o revela através de outra fotografia. A imagem falando de si. Esta obra surgiu de uma descrição minha, mas também faz referência a uma obra de Woodman, *About being my model*, que mostra Francesca segurando um retrato seu sobre o próprio rosto, mais duas mulheres em seu lado fazem o mesmo e um quarto retrato aparece colado na parede. Francesca brinca com a ideia de auto-representação e em *Distorções* trabalho a ideia de me representar, de posar para mim, mas também de estar ocupando este espaço dela.



Sua figura nua está posicionada sobre espelhos quebrados espalhados pelo chão que distorcem a imagem do seu corpo. Seu rosto é substituído no reflexo por um retrato fotográfico de si, segurado por ela como uma máscara.

Fig. 17 Natalia Schul, *Distorções*, 2015.

Voltando aos escritos de Joan Fontcuberta (2010, p. 28), quando este trata dos famosos *Film Stills* de Cindy Sherman, em que as composições procedem da ficção cinematográfica, escreve: “Não interessa a experiência direta da realidade, mas justamente seu sedimento. São imagens que aludem a outras imagens; imagens cuja origem primitiva se perde em uma distância remota”. E “[...] a fotografia supõe simplesmente um registro contingente da experiência artística, desprovida em princípio de um valor autônomo e significativo em troca enquanto ilustração de um discurso artístico”.

Remeto à arte conceitual dos anos 1960 e 1970, que muito me interessa, na qual a fotografia teve uma mudança de caráter, deixando de ser uma exaltação da atividade fotográfica virtuosa, para minimizar o valor da autoria e da competência prática,

enfatizando a importância do ato retratado por ela. Fontcuberta relaciona a “morte do autor” na literatura com uma “morte do objeto” na fotografia em tendências entre as quais está a pós-conceitual, que possui o predomínio da ideia. Soulages diria que o objeto a ser fotografado não é mais do que uma oportunidade de encenação.

Charlotte Cotton tratando dessa questão, explica que:

A arte conceitual usou a fotografia como meio de transmitir ideias ou atos artísticos efêmeros, fazendo as vezes do objeto de arte na galeria ou nas páginas de livros e revistas de arte. Essa versatilidade do *status* da fotografia, como documento e evidência da arte, tem uma vitalidade intelectual e uma ambiguidade bem usadas pela fotografia artística contemporânea. (COTTON, 2013, p. 22).

A autora frisa a noção de que citar esses momentos históricos, tais como a arte conceitual, não equivale a dizer que atualmente ainda vigore a mesma dinâmica, mas ao contrário, “significa sugerir que a ambiguidade com a qual a fotografia se posicionou no universo da arte, ao mesmo tempo como documento de um gesto artístico e como obra de arte, é o legado imaginativamente usado por alguns profissionais contemporâneos”.

Para Charlotte Cotton (2013, p. 191) a teoria do pós-modernismo, fortemente “influenciada pelos princípios da linguística estrutural e de seus desdobramentos filosóficos – o estruturalismo e o pós-estruturalismo, principalmente nas formulações de pensadores franceses como Roland Barthes (1915-80) e Michel Foucault (1926-84)”, abriu uma possibilidade para os artistas contemporâneos de “ser capaz de deliberadamente moldar os motivos que os intrigam, cômicos do legado pictórico cujo universo estão acessando, e perceber o mundo contemporâneo por meio de imagens que já conhecemos” (2013, p. 217). Suponho que meu trabalho pode se articular com esta perspectiva pós-modernista.



“Uma mulher em um vestido longo, aparece girando, com seu corpo borrado em movimento”.

Fig. 18 Natalia Schul, *Giro*, 2015.

Michel Foucault, no livro *Isto não é um cachimbo*¹², discorrendo sobre a famosa obra de René Magritte, faz referência ao caligrama:

Em sua tradição milenar, o caligrama tem um tríplice papel: compensar o alfabeto; repetir sem o recurso da retórica; prender as coisas na armadilha de uma dupla grafia. Ele aproxima, primeiramente, do modo mais próximo um do outro, o texto e a figura; compõe-se de linhas que delimitam a forma do objeto e daquelas que dispõem a sucessão das letras; aloja os enunciados no espaço da figura, e faz *dizer* ao texto aquilo que o desenho *representa*. (FOUCAULT, 2016, p. 23).

O caligrama, por ter essa dupla entrada, garante uma captura da qual não são capazes nem o discurso por si só ou a pura figura. O desenho de Magritte, no entanto, retoma as três funções do caligrama, para então pervertê-las e inquietar as relações tradicionais da linguagem e da imagem.



Fig. 19 René Magritte, *La trahison des images (Ceci n'est pas une pipe)*, 1929.

¹² O texto original *Ceci n'est pas une pipe* é datado de 1973.

Trazendo este pensamento para colaborar com a reflexão sobre o meu trabalho *Repouso* (2014), o seu fragmento, traduzido sobre a obra de Francesca Woodman *Untitled* (1979), aponta: “Deitada em um banco, um espartilho aperta e desfigura seu corpo. Meia-calças estão penduradas na parede. A cabeça está na esquerda da foto”. Entretanto, quando escolhi o local para realizar a ação, deitei sobre uma mesa e não dispondo de uma parede atrás de mim, pendurei minha meia-calça sobre uma cadeira. Este desvio, todavia, não é um problema. Mesmo apresentado ao lado da cena e sendo inevitável relacioná-los, o uso do escrito não é redundância, como na tautologia da retórica. Ele joga com a observação mais ou menos atenta do observador e a possível dúvida ou incerteza, se torna um ganho, porque o desconcerto ou a estranheza gera pensamento.

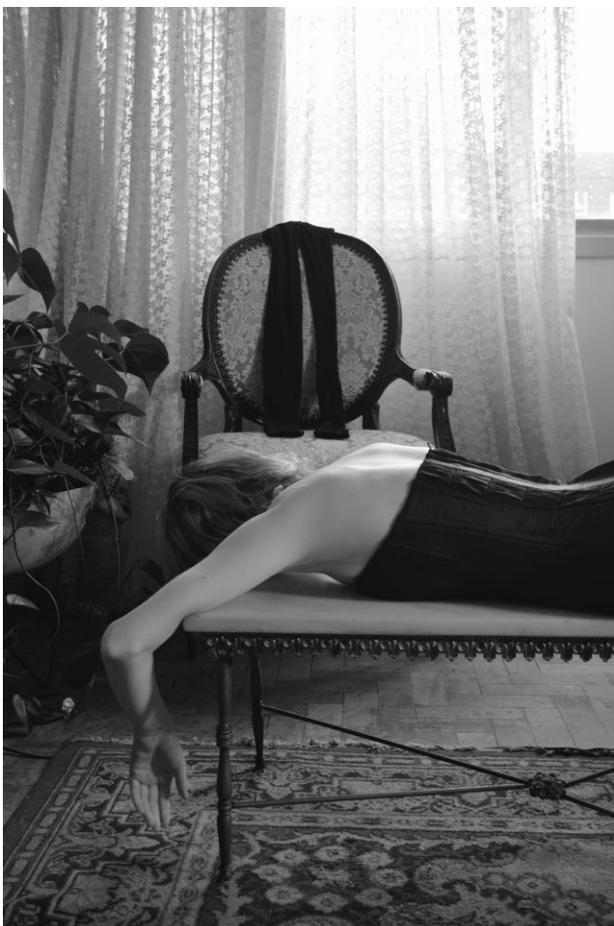


Fig. 20 Natalia Schul, *Repouso*, 2014.



Fig. 21 Francesca Woodman, *Untitled*, 1979.

Pode-se falar talvez em cruzamentos entre proposição e resultado, inclusive quando o processo é invertido e o texto surge posterior ao quadro, tentando narrá-lo, ainda assim será falho, porque escapa a esta linguagem o que a outra a completa ou expande. O escrito emoldurado como a fotografia torna as letras imagens de letras, a foto /descrição, é mais do que uma legenda, ela faz parte da obra. A figura, no entanto, também não é a representação do texto, mas uma encenação. Assim como a foto é construída, o que o enunciado descreve não existiu, como seria nos termos de Barthes do *isso-foi* (isso que vejo encontrou-se lá)¹³, mas o referente é também uma imagem do *isto foi encenado* do Soulages. Nem texto, nem imagem, se constituem como a verdade. Trata-se de um ato de tradução e como tal, imbuído de ficcionalidade.

Voltando então a Foucault, este tece uma importante diferença entre as palavras semelhança e similitude, referenciando que Magritte as dissocia e as joga uma contra a outra. O artista, por sua vez, vai trazer esta diferenciação remetendo a ideia do visível e invisível, em uma carta de maio de 1966, escrita ao autor. Foucault explica:

A semelhança tem um “padrão”: elemento original que ordena e hierarquiza a partir de si todas as cópias, cada vez mais fracas, que podem ser tiradas. Assemelhar significa uma referência primeira que prescreve e classifica. O similar se desenvolve em séries que não têm nem começo nem fim, que é possível percorrer num sentido ou em outro, que não obedecem a nenhuma hierarquia, mas se propagam de

¹³ Roland Barthes, *A câmara clara*, 1980.

pequenas diferenças em pequenas diferenças. A semelhança serve à representação, que reina sobre ela; a similitude serve à repetição, que corre através dela. A semelhança se ordena segundo o modelo que está encarregada de acompanhar e de fazer reconhecer; a similitude faz circular o simulacro como relação indefinida e reversível do similar ao similar. (FOUCAULT, 2016, p. 58).

As séries que criei não buscam uma relação de semelhança com o trabalho de Francesca Woodman e nem mesmo entre descrição e fotografia. Ambas as relações se pautam por similitudes. Este jogo que surge de textos que geram imagens ou vice-versa, ou ainda, fotografias que levam a outras, em um processo de infinita significação, não se reduz a cópias ou a determinação de hierarquia de linguagens. Na carta antes mencionada, Magritte¹⁴ traz a ideia do visível e invisível:

Parece-me que, por exemplo, as ervilhas possuem relação de similitude entre si, ao mesmo tempo visível (sua cor, forma, dimensão) e invisível (sua natureza, sabor, peso). É a mesma coisa no que concerne ao falso e ao autêntico etc. As 'coisas' não possuem entre si semelhanças, elas têm ou não têm similitudes. (MAGRITTE, In: FOUCAULT, 2016, p. 75).

E segue explicando que só o pensamento se assemelha e ele é invisível até o momento de ser descrito visivelmente, construído exclusivamente por figuras visíveis. Então Foucault, se referindo a colocação do artista, diz que:

O pensamento assemelha sem similitude, tornando-se ele próprio essas coisas cuja similitude entre si exclui a semelhança. A pintura está sem dúvida aí, nesse ponto onde vem se cortar na vertical um pensamento que está sob o modo da semelhança e das coisas que estão nas relações de similitude. (FOUCAULT, 2016, p. 62).

A fotografia assim como a pintura pode tornar os pensamentos visíveis. Os quadros encenados transformam os escritos em cenas aparentes, fragmentos estes que descrevem uma figura que também advém de um outro invisível. Assim se torna visível a ideia invisível, sobre o conhecido de outrem, que, por sua vez, também advém de um oculto, neste movimento de simulacro, que faz do mesmo: visto e lido, que se libera e esquiva de uma asserção representativa.

¹⁴ René Magritte em carta, de 23 de maio de 1966, escrita a Foucault sobre o livro *As Palavras e as coisas*.



Fig. 22 Natalia Schul, obras de *Em seu lugar*, 2015.

Após esta complexa analogia com os escritos do filósofo, volto ao Fontcuberta (2010, p. 31), para então encerrar esta primeira explicação, trazendo a lógica cínica do vampiro, figura que não tem reflexo em contraponto ao narciso que é obcecado pelo seu, para o qual “[...] a realidade é apenas um efeito de construção cultural e ideológica que não preexiste à nossa experiência. Fotografar, em suma, constitui uma forma de reinventar o real, de extrair o invisível do espelho e de revelá-lo”. Esta ideia do vampiro me fascina, assim como o que diz Soulages sobre o encenador que não impõe sua única leitura do texto e por isso, nos permite sonhar e imaginar.

CAPÍTULO II ENSINAR ARTE COMO OBJETO DE PERFORMANCE

O já introduzido termo da performatividade através de Rodrigo Borba e pelo pensamento de Judith Butler, traz a importância do elemento da linguagem nas ações que garantem as identidades, no qual a linguagem não reflete um lugar social de fala, mas sim, faz parte deste lugar. Ou seja, a identidade não preexiste à linguagem. Considerar a linguagem como ação implica compreender que ela constitui a realidade.

Importante retomar que performatividade e performance não são a mesma coisa. Sendo que as identidades são performativas e produzidas na performance. E quando pensamos nestas devemos contemplar as possibilidades oferecidas, assim como as limitações impostas pela linguagem na sua construção. E levar em conta que os discursos (de saber /poder) culturais e historicamente específicos que as produzem também fornecem os recursos para sua contestação.

Rodrigo Borba apresenta um bom exemplo da perspectiva da feminilidade como performance e também um vislumbre na ideia do professor performer que irei tratar a seguir, quando fala da Judy Chicago (EUA, 1939) uma artista, professora e escritora, conhecida por suas instalações de caráter feminista, que discutem os papéis das mulheres na história e na cultura. Quando lecionava na faculdade *Fresno State College* na Califórnia, insatisfeita com o apagamento institucional das mulheres no circuito de produção e exibição artística, propôs a criação de um programa de arte feminista com base no método de tomada de consciência.

O método consistia na distribuição democrática da palavra e através da fala, da escuta e da performance se construía uma narrativa autobiográfica coletiva. Ela decidiu lecionar por tempo integral nesta universidade, esperando ensinar para as mulheres as habilidades necessárias para expressar a perspectiva feminina em seus trabalhos. Planejou uma aula só para mulheres, fora do campus, que se tornou um Programa de Arte Feminista (*Feminist Art Program*) em 1971. Este foi o primeiro programa de arte

feminista nos Estados Unidos, mais tarde, junto com Miriam Schapiro, restabeleceram o programa no Instituto de Artes da Califórnia.

A *Womanhouse* foi idealizada pela Judy Chicago, Mirian Shapiro e suas alunas e consistia em um projeto de performances feministas críticas, realizado em 1972 em uma casa de 17 quartos em Los Angeles. Cada artista era responsável por realizar uma performance em um cômodo da casa fazendo uma contestação do espaço doméstico como extensão do corpo feminino, de instituições como o casamento, a família e a sexualidade como instrumentos de regimes de regulação desse corpo. A performance possibilitava a criação deste espaço político de transformação e desafio da lógica dominante.



Fig. 23 Faith Wilding, *Waiting*, performance, Womanhouse, 1972.¹⁵

Regina Melim¹⁶ escreve sobre performance no espaço das Artes Visuais e também vai utilizar a palavra performatividade para tratar então das documentações fotográficas, que costumeiramente fornecem o acesso às performances. Questiona se estas fotografias seriam mero registro de um acontecimento de outro tempo e espaço ou poderiam ser parte constitutiva da obra e assim, fonte primária destes procedimentos.

¹⁵ Texto do catálogo original da exposição: “‘Waiting’ was a quieter, more contemplative piece which was concerned with the passivity of women’s lives. Faith Wilding, who wrote and performed this piece, sat in a chair, slowly rocking, while she reviewed her life from beginning to end in terms of her ‘waiting’ for external events to determine the shape of her days. ‘... Waiting for him to give me pleasure... Waiting for the children to grow up and leave home ... Waiting to have some time to myself... Waiting for life to begin ... Waiting ... Waiting... Waiting...’”. Disponível em: www.womanhouse.net/ Acesso em: nov. 2016.

¹⁶ Professora no Departamento de Artes da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina.

A autora traz também a relação da documentação fotográfica com a audiência, sobretudo nos casos das performances que acontecem sem um público, quando a câmera que registra as ações do artista é a única testemunha. Estende isto para a produção da primeira geração de vídeos em que os artistas performavam para as câmeras e os stills destes vídeos que estão impressos nos livros e catálogos, nos dando acesso a estes trabalhos. Nestes casos em que a performance existe através de sua documentação seria impossível, segundo Melim, não aceitar a fotografia como documento primário.

Ressalta que apesar de muitos artistas dos anos 1960 /70 pensarem suas performances para um público, já havia um cuidado grande com as fotografias e gravações como forma de documentação para arquivo de seus trabalhos e para os catálogos de exposições, que um público apreciaria depois. Desse modo, todos os artistas estariam engajados com uma audiência, seja a que assiste ao vivo à que irá acessar a obra posteriormente. Melim, assim como Borba, utiliza o conceito de performatividade a partir de John L. Austin, na explicação dela:

O termo performativo proposto por Austin, aplicado a frases verbais, diz respeito àquelas que ao serem proferidas perfazem ações. Ou seja, trata-se da realização de uma ação, diferenciando-as das frases constatativas, aquelas que ao serem proferidas resultam tão-somente em uma descrição. Ao distinguir frases performativas das frases constatativas, John L. Austin argumenta que para pronunciar uma frase performativa não devo descrever minha ação, do que eu deveria dizer em tal situação, mas sim dizer o que estou fazendo. Ou seja, é fazê-la. (MELIM, 2008, p. 2).¹⁷

Segundo a autora, considerando este termo performativo aplicado para arte como ação, podemos pensar que a performance segue pela sua documentação. Isto nos permite rever a produção dos artistas nos anos 1960 e ainda possibilita ver o quanto pode ser ampla a noção de performance nas artes visuais. Afirma que:

¹⁷ Conceito de performatividade apropriado do filósofo inglês John L. Austin em seu livro *How to do things with words*, publicado em 1962 (Quando Dizer é Fazer - Palavras e Ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990).

Pensar a partir desta perspectiva é também assumir que não é somente a presença inicial do público que faz a obra ser uma Performance, mas o enquadramento como Performance através do ato performativo de documentá-la como tal. E isso nos permite migrar e estender para uma outra questão que é a relação entre o documento e a audiência, autorizando-nos a perceber o documento em si como uma Performance, que reflete diretamente o projeto estético do artista e para o qual nós (em nossos permanentes acessos como pesquisadores, por exemplo) somos sua audiência. (MELIM, 2008, p. 2).

Melim fala da performatividade da documentação da performance baseada em escrito de Philip Auslander¹⁸, para o qual a documentação de performance tem sido entendida sob duas categorias, a documental que representa o modo tradicional de relacionar a performance, como um evento precedente que ocorreu e o seu registro, pelo qual ela pode ser reconstruída. É uma relação ontológica entre a performance e o documento, a ideia da fotografia como meio de acessar a realidade deriva da ideologia geral da fotografia.¹⁹

A segunda categoria seria a teatral, que seriam os trabalhos de ‘fotografia performada’, casos em que a performance fora encenada unicamente para ser fotografada ou filmada sem ter uma existência anterior como evento autônomo apresentado a uma platéia. O espaço do documento se torna o único espaço no qual a performance ocorre. Auslander utiliza a imagem da performance *shoot* de Chris Burden como exemplo da primeira classificação e a fotografia *Um Salto no Espaço (Le Saut dans le Vide)* de Yves Klein para a segunda.

Se insistirmos na relação ontológica, exigindo, para qualificar como performance, que um evento tenha uma existência autônoma, anterior à sua documentação, então os eventos que permeiam o trabalho na categoria secundária não são performances e as imagens não são documentos, mas outra coisa qualquer, outro tipo de arte talvez (a frase ‘fotografia performada’, por exemplo, sugere que tais trabalhos devam ser compreendidos como um tipo de fotografia ao invés de performances). (AUSLANDER, 2013. p. 4).

¹⁸ Original: AUSLANDER, Philip. The performativity of performance documentation. In: Performance Art Journal – PAJ 84, 2006.

¹⁹ A ideologia geral da fotografia é pensada nos termos da imagem com referente no real, como na teoria de Roland Barthes, já exposta no primeiro capítulo.

Então sob uma perspectiva diferente da citada, se percebe as duas categorias com muito em comum, em que ambas imagens foram encenadas para câmera. A diferença é ideológica de que na documental seria o registro de um evento que ocorreu primeiramente para uma platéia. A fotografia documental é encenada com um fim em si mesma. A performance seria a matéria-prima da documentação, que seria o produto final através do qual ela irá circular e com o qual será identificada.

Quando Auslander fala da performatividade da documentação em si, ele também usa o termo performativo de J. L. Austin, como já explicado Austin fala de linguagem e distingue as frases performativas (que constituem uma ação em si) das frases constatáveis. Nas frases performativas não se descreve uma ação, mas sim, se diz e se faz. O exemplo comumente usado para explicar estas frases é a afirmação “eu aceito” em um casamento, que quando dita, não está se descrevendo que irá casar e sim, casando. Auslander explica porque considera os documentos performativos:

Se eu puder fazer uma analogia entre as imagens que documentam performances com as frases verbais, a visão tradicional verá os documentos de performance como constatáveis, pois descrevem uma performance e mostram o que ocorreu. Estou sugerindo que os documentos de performance não são análogos aos constatáveis, mas sim aos performativos: em outras palavras, *o ato de documentar um evento como sendo performance é o que o constitui como tal*. A documentação não gera simplesmente imagens/afirmações que descrevem a performance autônoma e mostram o que ocorreu; elas produzem o evento enquanto performance em si. (AUSLANDER, 2013. p. 7).

Propõe que a presença de um público inicial não tenha real importância para a performance, porque quando consumimos a documentação, nos preocupamos em recriar o trabalho do artista e não a interação com o público. Assim, “[...] não é a presença inicial do público que faz de um evento uma obra de *performance art*. mas sim o enquadramento como performance através do ato performativo de documentá-lo como tal”. (AUSLANDER, 2013). Nesses termos se trata de perceber o documento em si como uma performance.

2.1 A lebre de Beuys e a planta de Baldessari

Trago dois trabalhos emblemáticos da área da performance bastante críticos de dois artistas que eu admiro muito e que acredito que possam ajudar a pensar e problematizar o ato de ensinar arte na escola. O artista performer Joseph Beuys, em 1965, explicava imagens para uma lebre morta (em *How to Explain Pictures to a Dead Hare*) e sete anos mais tarde, 1972, o artista John Baldessari, ensinou o alfabeto a uma planta (em *Teaching a Plant the Alphabet*), em videoarte.

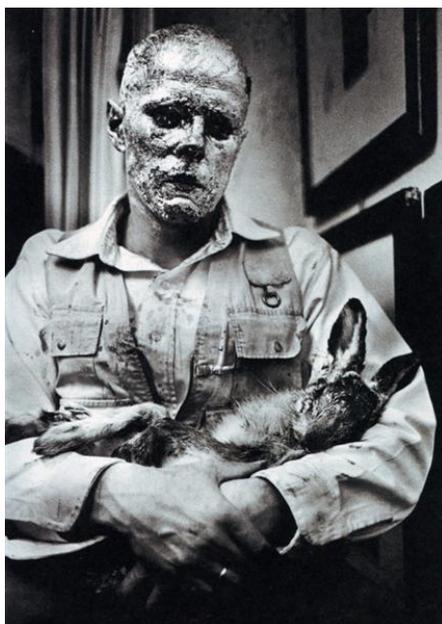


Fig. 24 Joseph Beuys, *How to Explain Pictures to a Dead Hare*, 1965.

Joseph Beuys (Krefeld, 1921 – Düsseldorf, 1986) foi um artista alemão que produziu em vários meios e técnicas, como cartazes, múltiplos, performances, vídeos, entre outros. Possuía um grande senso de compromisso social e acreditava na arte como espaço para o diálogo. Em 1961 ingressou como professor na Academia de Düsseldorf. Palestrava e lecionava para expor o seu pensamento. Entre 1973 e 1974 cria juntamente com Klaus Staeck e Heinrich Böll a Universidade Livre Internacional, ainda ativa em diversas sedes internacionais. Tinha uma visão de arte como regeneradora da sociedade contemporânea e uma noção de escultura social. A palavra é muito presente

em sua obra, porque ele estava interessado em difundir ideias ou proporcionar *insights* filosóficos, por exemplo, através dos cartazes e múltiplos. A palavra era usada por ele como comunicação ou articulação de um pensamento.

A performance “Como explicar imagens a uma lebre morta”²⁰ ocorreu em 26 de novembro de 1965 na Galeria Schmela em Düsseldorf, durante a primeira exposição individual do artista em uma galeria privada. No início da performance o artista trancou as portas da galeria pelo lado de dentro, deixando o público de fora, que podia observar a cena somente pelas janelas. Com a sua cabeça coberta de mel e folha de ouro, ele explicava imagens a uma lebre morta. Ele percorreu a exposição de obra em obra, sussurrando para o animal morto em seus braços em um aparente diálogo. Ocasionalmente ele parava e retornava ao centro da galeria, onde passava por cima de uma árvore morta no chão. Depois de três horas, o público pode entrar e Beuys sentou-se sobre um banco na área de entrada com a lebre em seu braço e as costas para os espectadores.

Dizia em entrevistas que o seu trabalho não era para ser compreendido através de sentenças lógicas, que a arte não deveria ser entendida pelo modo cerebral, intelectual de pensamento, mas sim, que ela deveria entrar na pessoa e ser internalizada. Então, ao invés de tentar analisar simbolicamente o que os elementos da performance significam ou fazer uma interpretação do porque da ação, vou trazer escritos do próprio artista para expandir a ideia. O texto *Conversa entre Joseph Beuys e o Hagen Lieberknecht escrita por Joseph Beuys*, de 1965, seria uma declamação do artista sobre a referida obra, em que Hagen Lieberknecht²¹ pergunta se Beuys conhece as fábulas em que as lebres aparecem. A qual ele dá a seguinte resposta:

A lebre tem algumas coisas em comum com o veado, mas tem uma especialização muito diferente com relação às forças do sangue. Não está ligada, como no caso dos veados, à parte superior do corpo, da cintura até a cabeça, mas remete mais para baixo. Então a lebre tem

²⁰ Título original em alemão: *wie man dem toten Hasen die Bilder erklärt*

²¹ O livro *Escritos de artistas: anos 60/70* explica que se trataria de um composto entre *lieber* [caro, querido, amável] e *knecht* [criado], possivelmente para criar um nome próprio jogando com as palavras.

uma relação forte com a mulher, com o nascimento e também com a menstruação, e de um modo geral com o conjunto das transformações químicas do sangue. É disso que se tratava aqui de maneira alusiva, do que a lebre torna visível para nós todos quando ela faz a sua toca. Ela se enterra. Assim temos novamente o movimento da encarnação. É isso que faz a lebre: encarnar-se fortemente dentro da terra, coisa que o homem só pode realizar radicalmente por meio de seu pensamento – esfregar, bater, cavar na matéria (terra); por fim penetra (a lebre) nas leis da terra. Nesse trabalho seu pensamento é aguçado e então transformado, tornando-se revolucionário. (BEUYS, 1965. ps. 120-121).

Esta performance toca em temas ambientalistas, comuns na trajetória de Beuys, é uma obra que resulta de uma vida inteira de trabalho, como mencionado por ele, não se trata de algo espontâneo. Versa sobre a importância do pensamento, como uma pré-condição para uma futura materialização da ideia no mundo físico. Para ele, a lebre representa uma encarnação na terra quando ela faz a sua toca, algo que o humano só pode fazer com o pensamento. E o mel na sua cabeça também tem a ver com o pensamento, enquanto o humano não tem a capacidade de produzir mel, somente de pensar, produzir ideias. O mel é uma substância viva e os pensamentos podem se tornar vivos, mas a intelectualização pode ser mortal para eles, na visão do artista.

Ele acreditava que somente a arte poderia ser revolucionária e que a revolução só pode brotar da liberdade. A ciência viria em segundo lugar em termos de revolução, porque sua liberdade se limita ao pensamento lógico. Na arte e no lúdico se encontra a liberdade absoluta e a libertação da alienação. *A revolução somos nós*, foi uma conferência pronunciada por ele no Palazzo Taverna em Roma e publicada em *Incontri Internazionali d'Arte*, em 1972²². Ele fala que o primeiro contato com a liberdade - como uma fase em que o homem teria a plena faculdade de expressar seus desejos, necessidades e pensamentos, deveria ser na fase educativa do indivíduo, “[...] naquele lapso de tempo em que a criança é adestrada para se tornar um homem; deve, portanto, encontrar sua sede natural no âmbito escolar”. (BEUYS, 1972. p. 322).
Explana que:

²² Publicado no livro *Escritos de Artistas: anos 60/70*, organizado pela Glória Ferreira e Cecília Cotrim.

[...] não seria verdade que quando o homem quer fazer uma revolução, ou melhor, quando decide mudar as condições de seu mal-estar, deve necessariamente dar início às mudanças na esfera cultural, operando nas escolas, nas universidades, na cultura, na arte e, em termos mais gerais, em tudo aquilo que diz respeito à criatividade? A mudança deve ter início no modo de pensar, e só a partir desse momento, desse momento de liberdade, será possível pensar em mudar o resto. (BEUYS, 1972. p. 301).

Joseph Beuys foi uma pessoa que vivia a arte e a educação de forma unida e diretamente ligada a sua vida. Acreditava nesta potência para a arte, como revolucionária para a sociedade e ligada à liberdade e que isto se daria principalmente através da informação e comunicação. E que qualquer mudança deveria se dar nos âmbitos cultural e da educação. E esta performance ainda explora ironicamente a 'arte de explicar', visto que para os espectadores ela foi silenciosa, mas o performer de fato explicou as imagens de sua exposição para aquele animal morto carregado de simbologias e especialmente deu forma a um pensamento, materializou uma ideia.

John Baldessari (Califórnia-EUA, 1931) é um artista visual americano que iniciou sua carreira como pintor e a partir dos anos 1960 começou a incorporar texto e fotografia nos seus quadros. Nos anos 1970 parte para o filme, vídeo, instalação, fotografia, escultura e gravura. Suas obras enfatizam ideias, linguagem e ações performáticas acima das preocupações formais. Possui trabalhos em que mistura materiais fotográficos, como *stills* de filmes fora de seu contexto original e os reorganiza em sua forma, muitas vezes incluindo palavras ou frases.

Em 1972 gravou uma videoarte ensinando o alfabeto a uma planta (*Teaching a Plant the Alphabet*), em preto e branco, com som e duração de 18:40 min. O vídeo mostra um pequeno vaso de plantas em cima de um banco. No papel do professor, Baldessari levanta uma série de cartões para crianças do alfabeto em sequência, repetindo cada letra à planta até que complete o alfabeto. A planta, obviamente, não responde. A obra trata do hábito da instrução e do aluno que não compreende em um exercício de

futilidade ou lição absurda de cognição e reconhecimento, no qual cria o ilógico de uma construção lógica.

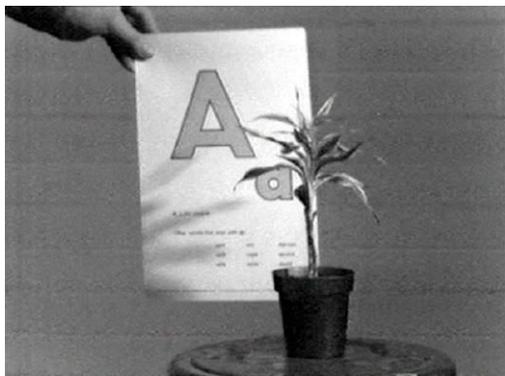


Fig. 25 John Baldessari, *Teaching a Plant the Alphabet*, 1972.

Em uma entrevista²³ ele contou que quando criou estes vídeos estava lecionando no Instituto de Artes da Califórnia (Californian Institute of Arts – CalArts) e a Sony Portapak (uma câmera gravadora de vídeo analógica) tinha saído e na CalArts eles tinham 26 delas, então todos os artistas começaram a gravar vídeos. Diz que fazia estes vídeos para ele e seus alunos. Nas palavras dele:

Eu pensava que a arte conceitual naquele tempo era muito pedante. Havia muitas maneiras que os artistas usavam a linguagem, então por que não tentar de outra maneira? Eu estava, naturalmente, ciente da ideia de que um artista faz escolhas - se eu fizesse qualquer pequeno movimento do corpo em *Eu Estou Fazendo Arte*, aquilo era uma escolha, então eu tinha acabado de fazer arte. Eu adoro forçar as coisas até o seu extremo lógico, o que em algum momento se torna ridículo se você fizer o suficiente. *Ensinando o alfabeto a uma planta* foi feito durante os tempos *hippy*. Havia livros sobre como se comunicar com suas plantas. Eu pensei, ok, eu acho que vou começar com o alfabeto e depois vamos conversar. (BALDESSARI, 2009).²⁴

²³ Entrevista feita por Jessica Morgan a John Baldessari em setembro de 2009, publicada na edição 17 da Tate Etc.

Disponível em: www.tate.org.uk/context-comment/articles/somebody-talk Acessada em nov. de 2016.

²⁴ Livre tradução da autora. "I thought conceptual art at that time was too pedantic. There were many ways artists used language, so why not try some other way? I was, of course, aware of the idea that an artist makes choices – if I made any little body movement in *I Am Making Art*, that was a choice, so I'd just made art. I love pushing things to their logical extreme, which at some point becomes ridiculous if you go with it far enough. *Teaching a Plant the Alphabet* was done during the hippy times. There were books about how to communicate with your plants. I thought, okay, I guess'll start with the alphabet and then we'll talk".

John Baldessari foi professor de ensino médio antes de ingressar na docência no ensino superior, nesta entrevista, Jessica Morgan pergunta a ele até que ponto ele acha que o processo do seu trabalho é refletido de volta em seu ensino e vice-versa, ele responde que um parece refletir o outro e que mesmo se ele tivesse um público de uma só pessoa, a arte é sobre ter alguém para conversar.²⁵

Um ano antes desta videoarte, em 1971, Baldessari foi convidado pela Escola de Arte e Design Nova Scotia no Canadá para fazer um trabalho no local, não podendo comparecer ele sugeriu aos alunos que escrevessem nas paredes da galeria a frase “I will not make any more boring art” (eu não vou fazer mais arte chata). Os alunos seguiram esta instrução e posteriormente o artista gravou um vídeo em que escreve a frase repetidamente em um caderno até o final da fita. Ele realizou um exercício metódico que contradiz o próprio conceito.

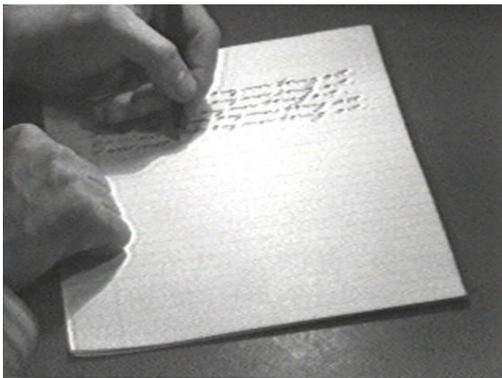


Fig. 26 John Baldessari, *I will not make any more boring art*, 1971.

Produziu uma série de fitas de vídeo em que ironicamente realizou investigações sobre percepção, significado e interpretação. A obra *I Am Making Art* de 1971, em preto e branco e ao longo de quase 20 minutos de vídeo, apresenta o artista fazendo gestos, movendo suas mãos, braços e o corpo e entoando a frase "Eu estou fazendo arte", a cada nova ação. Em um de seus vídeos de 1972 ele canta um trecho de Quarenta e

²⁵ “I think that even if I have an audience of one, art is about having somebody to talk to” (BALDESSARI, 2009).

Cinco Pontos na Arte Conceitual do artista Sol LeWitt em canções²⁶. Dizendo que estas frases foram escondidas por muito tempo em catálogos de exposições, faz um cruzamento de um discurso teórico com a música popular.

2.2 Ivald Granato: adote o artista, não deixe ele virar professor



Fig. 27 Ivald Granato, *adote o artista, não deixe ele virar professor*, panfleto, 1977.

O artista brasileiro Ivald Granato (RJ, 1949 – SP, 2016) é conhecido por sua atuação a partir dos anos 1960 em São Paulo, principalmente com performances. Em 1977 imprime um panfleto com a emblemática frase “adote o artista, não deixe ele virar professor”. No contexto do regime militar no Brasil e da contracultura em resposta a ele, este trabalho é muito potente para pensar a posição destas duas figuras, a do professor e a do artista, através de uma arte performática, politizada, crítica e pela palavra. Este slogan abre para diversos questionamentos como, por exemplo, seria errado o artista se tornar professor? Ou ainda, seria impossível a conciliação das profissões? Perguntas estas que vão de encontro com um final de curso em licenciatura em Artes Visuais.

²⁶ Sol LeWitt *Forty-five-poin tract on Conceptual Art*, entre as músicas estão *The Star-Spangled Banner* e *Heaven*.

O panfleto de Granato possibilita, principalmente, pensar acerca destas duas ocupações. A começar em torno da ideia de que a condição do artista no Brasil está atrelada à ausência de uma profissão. ‘Adote o artista’, como se este precisasse ser adotado para ter uma subsistência. Denise Pereira Rachel, artista e professora da rede pública de São Paulo, no seu livro *Adote o artista, não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor - performer*, faz uma interpretação da obra de Granato e coloca que:

Uma análise a respeito das condições de vida de um artista brasileiro, desde a década de 1990 até os dias atuais, por exemplo, limitada por um pequeno e quase inacessível mercado de arte alimentado por uma política cultural baseada em prêmios e editais, demonstra que a busca por uma (outra) profissão torna-se inevitável. Seria assim que muitos artistas brasileiros, não só nestas últimas décadas, chegaram ao âmbito da educação formal e informal e tornaram-se ou exerceram o ofício de professor. (RACHEL, 2014. p. 30).

Não sendo uma novidade, este pensamento segue até os dias atuais e o contexto também não mudou muito. Importante considerarmos que a docência também é uma profissão marginalizada e desvalorizada no Brasil, em especial o ensino em artes na escola regular. Mostra-se constante a luta dos profissionais da educação por condições trabalhistas e piso salarial e a visão persistente e, devo dizer, mesmo absurda, de que esta seria uma ocupação feita por amor, em algum sentido salvacionista ou ainda, de professores exigentes à ‘vagabundos’ nos momentos de greves.

Outra leitura da obra de Granato seria no sentido do artista ser ‘melhor’ que o professor, uma visão romântica da atuação artística e antiquada da atuação na educação. Como os dois opostos. Uma visão em que o artista seria aquela figura no “[...] modelo revolucionário e o professor, preocupado com a manutenção do status quo interligada ao seu ofício de ensinar e conseqüentemente enquadrar (a si e aos outros) a regras preestabelecidas” nas palavras de Rachel (2014. p. 31). Então aí surge a necessidade de evitar que o artista precise cair na docência. Ou ainda, poderíamos pensar na figura de um professor artista, que mantenha viva a *persona* artista e não se deixe virar este professor no molde disciplinar. De qualquer modo ainda seria uma oposição.

2.3 Michel Zózimo e Jander Rama: dois artistas /professores atuando na escola regular em Porto Alegre

Gostaria de pensar, neste momento, na possibilidade de conciliação das profissões de professor e artista, em especial na escola regular, visto que o ensino universitário e não regular - como oficinas, workshops ou cursos livres - me parecem menos problemáticos neste quesito e como meu estágio docência está sendo no ensino público nos anos fundamental e médio, eu acredito que seja mais coerente analisar nestes termos. Para tanto, entrevistei dois profissionais que com êxito realizam esta tarefa, sendo eles o artista e professor no Colégio de Aplicação da UFRGS Michel Zózimo²⁷, que é também o professor titular de uma das turmas na qual estou realizando minha atuação e o artista e professor da rede pública municipal Jander Rama²⁸.

Iniciei questionando-os sobre as relações entre as produções artísticas e o trabalho de professor, se elas existiam e como se davam. Michel Zózimo diz que vê relação e inclusive não faz distinção entre a sua experiência como professor de arte e artista. Coloca que uma prática alimenta a outra, com ideias de trabalhos nascendo de propostas de sala de aula e vice-versa. Explica que trabalha com seus alunos assuntos que investiga como artista como as coisas que lhe dispersam interesse no mundo e temas que se relacionam com questões de sua poética. Da mesma forma olha para as

²⁷ Michel Zózimo da Rocha é professor de artes visuais nos 8º e 9º anos do ensino fundamental no Colégio de Aplicação da UFRGS e tem 10 anos de docência. Possui Doutorado e Mestrado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014 e 2008 respectivamente), Especialização em Arte e Visualidade pela Universidade Federal de Santa Maria (2006), Graduação em Desenho e Plástica/ Bacharelado pela Universidade Federal de Santa Maria (2004), Graduação em Desenho e Plástica / Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2007). Tem experiência na área de Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: arte contemporânea, exposição coletiva, livro de artista, objeto e ensino da arte.

²⁸ Jander Rama é professor de artes visuais nos 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dolores Alcaraz Caldas, que se localiza no bairro Restinga Nova. É artista visual e atualmente cursa o doutorado em Poéticas Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É mestre em Poéticas Visuais pela mesma instituição. Foi selecionado para expor no MAC Jataí – GO, em 2010; no Museu Olho Latino – SP, em 2011; no IBEU – RJ, em 2012; no MARGS, em 2014 e 2015 e no MACRS, em 2014. Foi vencedor da Bolsa Iberê Camargo, em 2013; do VIII Prêmio Açorianos, Destaque em Gravura, em 2014. Possui obras em acervos do Brasil e do exterior. Tem experiência na área de Artes, com ênfase na pesquisa em linguagens híbridas em Desenho e Gravura.

coisas trazidas pelos alunos, estuda conteúdos que eles trabalham em outras disciplinas e olha para seus cotidianos. Nas palavras dele:

Ter uma ideia de obra e conceber um plano de aula - para mim são a mesma coisa - uma ideia surge, é preciso planejar esta ideia, organizar o pensamento, pensar nas formas de apresentação, refinar o discurso, pesquisar os materiais que serão usados para dar forma ao pensamento, expor o que foi planejado e abrir para a discussão - são ações congêneres aos dois campos onde atuo. (ZÓZIMO, 2016).²⁹

Estas relações que Zózimo tece de uma prática alimentar a outra me despertam interesse e parece-me que este seria um ponto de enriquecimento de ambos os trabalhos. Questionei se ele já realizou alguma atividade com uma turma relacionada à sua produção artística. Contou que quando expôs na 9ª Bienal do Mercosul em 2013 e no Santander Cultural em 2015 pode levar seus colegas e alunos para verem seu trabalho. As duas mostras foram trabalhadas antes em sala de aula, com os assuntos investigados sendo apresentados aos alunos e conta que no retorno da visita os alunos realizaram atividades onde puderam experimentar a técnica aplicada nas suas produções, diz que “A ficção científica, a literatura e a história - foram também material poético para as produções escolares”. Do outro lado, busquei saber se havia alguma obra que tivesse surgido de uma provocação da escola e ele menciona uma escultura em bronze:

Em uma atividade onde desenhávamos no pátio, um aluno me perguntou, com um tom afirmativo: "na natureza não existe ângulo reto, né professor?" Ele explicava que os galhos das árvores nunca faziam ângulos perfeitos de 90 graus entre eles. Eu falei que árvores eram orgânicas... Fiquei com essa pergunta na cabeça e acabei realizando um trabalho em escultura com galhos de árvores e depois tirei forma em bronze. Esse trabalho é um pouco isso, uma estrutura orgânica que cria ângulos retos estranhos nas formas que normalmente observamos na natureza. (ZÓZIMO, 2016).

Ao final perguntei como ele conciliava as duas atividades - de professor e artista, a qual ele responde não ter dificuldade por não ver diferença entre elas. Nas palavras de Zózimo “É uma coisa só - uma vida só que tem na arte a sua existência. Penso arte o

²⁹ Entrevista concedida via e-mail em 13 de outubro de 2016.

tempo inteiro, quando desenho, quando assisto TV, quando ando na rua, quando leio” e explica que isso faz de seu trabalho um só, produzir coisas que antes não existiam, sejam trabalhos de arte ou aulas de arte e completa dizendo: “Levei um certo tempo para entender isso. Minha vida ficou mais fácil quando percebi que não havia diferença”.

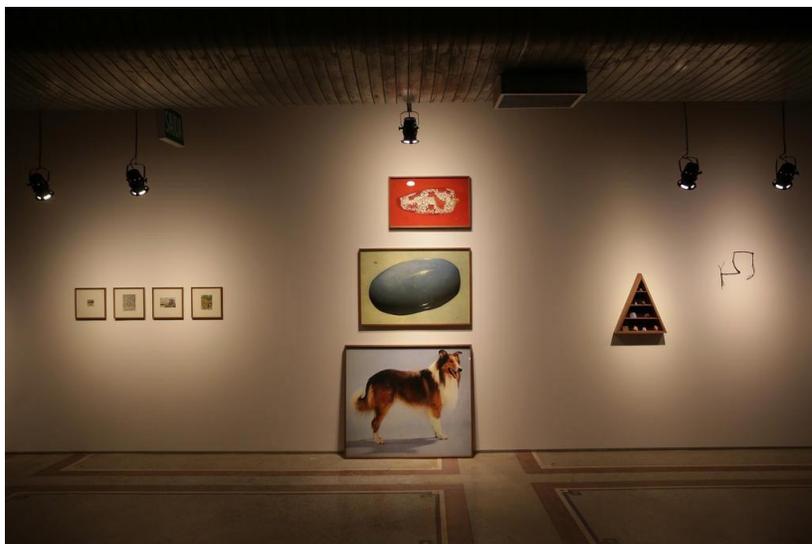


Fig. 28 Michel Zóximo, vista da exposição *Estados Ordinários de Consciência* no RS Contemporâneo, Santander Cultural, 2015. Fotografia de Diego Vara /clicrbs. No lado direito da imagem podemos ver a escultura em bronze descrita pelo artista na entrevista.

Em um artigo recente³⁰, Michel Zóximo escreve sobre este tema relacionando a figura do artista, do pesquisador e do professor de arte à figura do mágico e suas relações com a ideia de truque. Aponta que a arte parece ser um lugar não domesticado aonde a explicação não suplanta o truque e no mesmo modo, a educação já não seria mais um espaço ideal para as explicações que eliminam as dúvidas. Ele explana que o professor de arte “[...] transita entre o processo investigativo do cientista, com suas pesquisas e resultados, mas nunca revela totalmente o funcionamento dos truques operados por ele e pelos outros artistas”. Mas, ainda assim, equipara a aula de arte com a mágica, no sentido do lugar “[...] onde o suspense, o inesperado e a surpresa do visível acontecerá sem que tenhamos a necessidade de entendê-lo por completo”.

³⁰ *O professor e o mágico são o artista*, publicado na revista *Apotheke* em julho deste ano.

Zózimo relaciona a concepção de um trabalho de arte e um plano de aula dizendo que a invenção e o processo que dá forma a ideia seriam uma unidade das áreas, “Escolher um assunto, elaborar um discurso, inventar um método, projetar um plano, aceitar o imprevisível e tornar pública toda essa elaboração” seriam estas ações comuns aos dois campos de experimentação, como ele havia elaborado também na entrevista. Mas adverte que:

Pensar uma aula de arte como um trabalho de arte não significa afirmar que as peculiaridades relacionadas aos seus fins não serão levadas em consideração. O processo de gestação destas duas produções é aquilo que as aproxima, mas vale repetir que os seus fins não são os mesmos. Não obstante, podemos pensar que um trabalho de arte não funciona sem público, assim como uma aula não acontece sem alunos. (ROCHA, 2016, p. 100).

Importante colocação para que não se caia em algum tipo de pensamento simplista sobre as correspondências entre as áreas. Como eu já havia colocado anteriormente, quando mencionava as dificuldades das duas profissões, esta união não é resolvida normalmente de modo harmônico. Mas o modo de pensamento deste artista e professor contribui para a visualização de uma forma mais concreta desta possibilidade. Parto então para as respostas de Jander Rama. Iniciando com a relação entre a produção de obras e o ensino de arte, pergunta a qual ele diz que esta se dá em vários níveis.

Primeiramente no que se refere à escolha dos conteúdos, relata que busca práticas que sejam interessantes para ele e ao mesmo tempo possam trazer experiências significativas aos alunos, trabalhando questões que são centrais na sua produção como artista. Uma segunda relação se daria no momento em que leva seus alunos para visitarem alguma de suas exposições. Comenta que os alunos falam de suas impressões sobre o trabalho visto e que, nas palavras dele: “É nesse momento que percebo que me enxergam como artista, com mais intensidade, e as atividades em sala de aula ganham outra dimensão”. Outra relação se dá quando ele tem ideias para projetos futuros enquanto trabalha e constrói conhecimento junto deles, diz que “Ao mesmo tempo em que os alunos crescem e desenvolvem novos conhecimentos, também cresço como artista”.

Bastante relevante é esta colocação dele sobre a visão de seus alunos e a mudança que ela ganha quando visitam alguma exposição e o enxergam como artista. Uma mudança de posição, um momento em que ele se torna mais do que o professor e então, esta transição causa uma alteração na dinâmica da sala de aula. Rama conta que por diversas vezes trabalhou em sala de aula algo relacionado à sua produção artística, como a figura do ciborgue e a ideia de híbrido entre homem e máquina.

Conta que quando realizava o curso de graduação em licenciatura em artes visuais na UFRGS, em 2009, na disciplina da Prof^a Dr^a Andrea Hofstaetter, desenvolveu um jogo didático chamado “Máquina de Híbridos” que permite que os alunos desenvolvam seus próprios híbridos de maneira lúdica. Diz que foi uma das maneiras que encontrou para que “[...] os alunos pudessem criar suas próprias imagens, seus próprios híbridos, e que pudessem assimilar este conceito tão presente em muitas produções da arte contemporânea”.

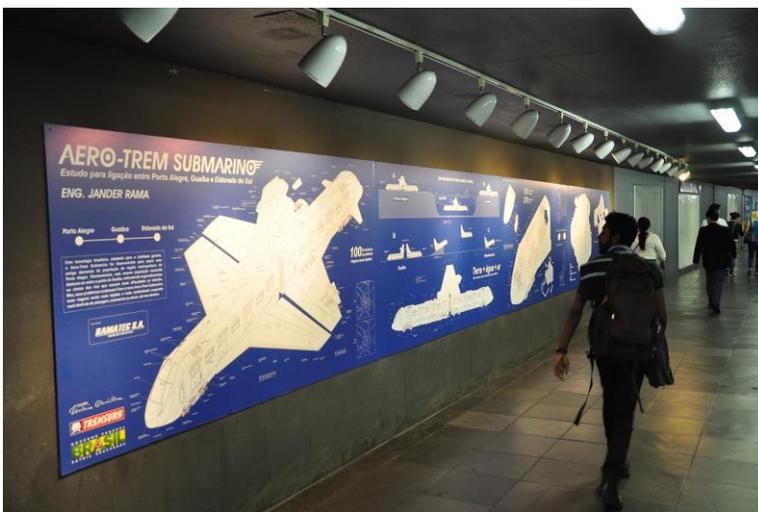


Fig. 29 Jander Rama, *Aero-Trem Submarino*, 2015.

Também o questionei sobre a existência de alguma obra que tenha surgido da experiência na escola, o artista contou do trabalho “Aero-Trem Submarino”, de 2015, que consiste em uma intervenção na Estação Mercado da Trensurb. Trata-se de um projeto fictício de um trem que assumia as características de trem, aeronave e

submarino no mesmo veículo, ligando Porto Alegre, Guaíba e Eldorado do Sul, explica que “Com uma linguagem bem técnica, os usuários não sabiam que se tratava de uma obra de arte, mas acreditavam que era um anúncio da futura linha de trem que ligaria estas três cidades”. Ele descreve como aconteceu o processo de criação:

Quando lecionava na EMEF Arnaldo Grin de Novo Hamburgo, desenvolvi diversos trabalhos relacionados a trens junto aos alunos. Esta escola localiza-se próxima a Estação Santo Afonso da Trensurb, em Novo Hamburgo e, na época, a estação havia sido recém inaugurada. Na ocasião, levei os alunos para passearem de metrô, realizarem desenhos de observação do trem a partir da plataforma de embarque e realizarem muitos desenhos inventivos, alterando e reinventando as características originais dos trens. Desses exercícios surgiram trens voadores, espaciais e que possuíam a capacidade de se deslocar por baixo d’água. Foi um conhecimento que desenvolvemos juntos. (RAMA, 2016)³¹

Explica que uniu as ideias desenvolvidas com a turma junto com a experiência pessoal de utilizar o trem diariamente para chegar à escola e que o processo em sala de aula contribuiu muito para o desenvolvimento deste trabalho que ele expôs a convite da Trensurb na Estação Mercado.



Fig. 30 Vista da exposição de *Aero-Trem Submarino – Estudo para ligação entre Porto Alegre, Guaíba e Eldorado do Sul*, de Jander Rama na Galeria Mario Quintana da Estação Mercado da Trensurb, em 2015, com o artista e seus alunos. Fotografia de Felipe Figueiró /Trensurb.

Finalizando a entrevista perguntei como ele concilia as duas atividades. Responde que esta é a parte mais complicada, que quando se busca conciliar docência e arte é

³¹ Entrevista concedida via e-mail em 14 de outubro de 2016.

importante ser organizado e ter foco, pois ambas demandam muito tempo. Explica que na sua produção artística ele procura realizar somente as obras que acredita serem relevantes, recusando convites para exposições que não contribuirão no desenvolvimento de seu trabalho, conta que:

[...] como sou muito metódico, consigo planejar com muita antecedência as produções que pretendo realizar ao longo de um ano ou dois. Com tudo planejado, consigo ser bem objetivo na elaboração de meus trabalhos, aproveitando períodos de recesso e férias da docência para poder produzir. Quando entro em férias, por exemplo, já sei o que vou fazer e já disponho dos materiais que preciso, aproveitando da melhor maneira o tempo disponível. (RAMA, 2016).

Refere também que, ainda assim, acredita que as duas atuações se completam e “[...] permitem que haja uma produção artística constante e um crescimento como professor”. Encerra falando sobre a importância da relação direta com o campo da arte para o professor de artes visuais, “[...] seja produzindo ou atuando de alguma outra forma no sistema, pois isso insere o indivíduo nos mecanismos da arte e na compreensão mais aprofundada da área, fundamental para o ensino” e coloca que infelizmente esta não é a realidade da maior parte dos professores de artes do ensino básico.

CAPÍTULO III AS INSTRUÇÕES COMO PROPOSIÇÃO DIDÁTICA NA AULA DE ARTES

3.1 O estágio docência

O estágio docência compreendia duas etapas, a primeira consistia na busca pela escola, a observação de 40h /aula e a criação de um projeto de ensino a ser aplicado na segunda parte, de 40h /aula de atuação. Optei pelo Colégio de Aplicação, escola pública federal que se encontra dentro do Campus do Vale da UFRGS e apesar de alguns problemas possui uma boa infra-estrutura, contando com duas salas de artes em boas condições. As turmas são reduzidas com 15 alunos em média e com períodos duplos.

Gostaria de contar que durando o período de observação acompanhei a criação por parte dos alunos de uma Assembléia para discutir questões relacionadas à escola e ao ensino público, que me impressionou pela organização e por estarem politizados e conscientes. Pouco tempo depois, eles ocuparam a escola e permaneceu assim até quase o final do primeiro semestre, com atividades sendo oferecidas, além de reuniões e assembléias.

Foram-me designadas uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental e uma turma do 1º ano do Ensino Médio. Ambas com bons alunos que não apresentaram grandes problemas são educados e respeitosos com os professores e os colegas. A turma do 9ª ano era mais agitada e demandava mais atenção, enquanto os alunos do 1º ano eram um pouco mais calmos e autônomos. A turma do professor /titular Michel Zózimo trabalhava questões relacionadas ao espaço, quando da minha observação com uma atividade de elaboração de uma enciclopédia inventada, já a da professora /titular Simone Fogazzi trabalhava o abstracionismo com pintura em guache e o conteúdo demandado era o neoconcretismo no Brasil.

Intitulei o meu projeto de ensino de “As relações entre imagem e palavra na prática de ensino de Artes Visuais”, a temática se pautou, assim, nas possíveis relações entre a imagem e a palavra, com as categorias pensadas de forma não hierárquica e tratadas em sentido amplo, ou seja, imagens de diferentes contextos e linguagens e a palavra sozinha, em frases ou na fala, etc.

Além do fato de estar tentando relacionar com o meu processo de criação desenvolvido no curso, esta proposta se justificou por sua amplitude, por não se fechar em um só procedimento e possuir uma interface interdisciplinar em que relações com outras áreas, como o cinema e a literatura, puderam ser desenvolvidas. A temática também não se restringia em conteúdos procedimentais, de modo que conceitos e fatos foram trabalhados (ZABALA, 1998). Não se limitava a um movimento artístico, enquanto me permitiu tratar arte contemporânea e arte brasileira, para além dos períodos clássico e moderno normalmente explorados na escola e apresentar artistas internacionais e também artistas nacionais e atuantes na nossa cidade.

O projeto objetivava, além da produção artística, dar a conhecer esta temática, os artistas e movimentos que se relacionam com ela e com outros campos do saber. Também se intentou explorar diferentes possibilidades de representação e pontos de vista e problematizar noções de verdade e incentivar que eles reconhecessem estas questões em suas próprias produções.

Iniciei com uma aula expositiva nas duas turmas em que apresentei o tema, conversamos sobre as relações entre imagem e palavra, aonde isto acontecia, por exemplo, no jornalismo e publicidade, com as imagens que acompanham as matérias de jornais e revistas e dos produtos; na Internet com as *hashtags* complementando uma imagem e os *memes* que tem sempre a mesma imagem e o que dá o sentido é a frase. Na literatura, quando as palavras descrevem imagens, ou quando temos uma ilustração da história. E apresentei alguns exemplos no campo das artes. Falamos sobre os conceitos de imagem, palavra e representação.

Ao longo das aulas apresentei para eles alguns movimentos artísticos e alguns artistas e suas obras, entre eles, por exemplo, o Dadaísmo, em especial as colagens dadaístas; o Surrealismo para apresentar René Magritte e a obra *A Traição das Imagens* (1948); a Arte Conceitual com obras como *Uma e três Cadeiras* (1965) de Joseph Kosuth, a *Série Goya* de John Baldessari (1997) e a *Série Os Cegos* da Sophie Calle (1986). Apresentei obras de alguns artistas brasileiros como as garrafas de coca-cola de Cildo Meireles (*Inserções em circuitos ideológicos: 1 – Projeto Coca-Cola*, 1970), Paulo Bruscky (*O que é a arte? Para que serve?* de 1978 e postais como *Título de eleitor cancelado* de 1980 e *Protetor para identidade* de 1975), Pedro Escosteguy (*Ar (Arma)*, 1967), Lenora de Barros (*Procu-ro-me*, 2002) e a *Gramática Intuitiva* (2013) da Elida Tessler. Mostrei as fotografias de Cindy Sherman e autorretratos do Robert Mapplethorpe e Andy Warhol. Os poemas de Augusto de Campos. Os movimentos do Concretismo e o Neoconcretismo no Brasil com obras de Geraldo de Barros e Waldemar Cordeiro, Lygia Clark, Lygia Pape, Hélio Oiticica e Amilcar de Castro. Dentre outros que surgiram no caminho.

Com o primeiro ano fizemos uma atividade de criação de um desenho de memória e uma frase que se relaciona com ele (fig. 34). Na continuação, eles desenvolveram uma colagem de imagens e palavras retiradas de revistas e jornais que os representassem (fig. 35). Criaram poemas dadaístas pela instrução de Tristan Tzara. Apresentei fotografias da série *Film Stills* da Cindy Sherman, conversamos sobre elas e a relação com o cinema, cada aluno escolheu uma foto e criaram um personagem, contando quem era aquela mulher e o que acontecia antes e depois da cena. Na sequência trabalhamos o autorretrato e eles se fotografaram (fig. 36). Para o trabalho seguinte pedi que eles escrevessem um filme de que gostavam e levei imagens e frases daqueles filmes, sorteamos e cada aluno criou um cartaz de filme inventado a partir de uma cena e uma frase (fig. 37). Por último, apresentei um pouco do concretismo e neoconcretismo no Brasil, cortamos uma fita de moebius como na obra *Caminhando* da Lygia Clark. Falei sobre a arte postal e na última aula cada aluno criou um postal com o tema da situação política e social atual ou sobre arte relacionando com algo que vimos nas aulas (fig. 38). (Imagens dos trabalhos dos alunos no anexo A).

Com o nono ano fizemos uma atividade de seguir uma instrução de Sol LeWitt para um desenho e um exercício em que um aluno descrevia uma obra e os demais desenhavam. Passamos para a atividade com as fotografias de Cindy Sherman, como no primeiro ano, mas com eles foi uma escrita. Fizemos a atividade de autorretrato, mas pedindo para um colega fotografar e eles deveriam dirigir a fotografia (fig. 40). Em seguida criamos uma colagem com a fotografia, uma frase e um desenho que os representassem (fig. 41). Por último fizemos a criação dos cartazes de filmes inventados (fig. 42). (Imagens dos trabalhos dos alunos no anexo B).

3.2 As instruções

Nas duas séries realizadas por mim, que analisei na parte I do trabalho, o texto funcionava como uma descrição que eu iria seguir, quase como uma instrução do fazer. Muitos artistas já trabalharam /trabalham em suas obras a dimensão da instrução, direta ou indiretamente. Esse comando faz por vezes a ponte entre a linguagem verbal e não verbal. No meu trabalho isso se opera entre o texto e a fotografia. No trabalho do professor, em uma sala de aula, por sua vez, isso também está presente de um modo muito forte, trata-se dos comandos de atividades. Toda vez que eu enquanto professora, devo passar um exercício aos alunos, preciso de um comando claro e compreensível para que eles consigam responder.

Em sua trajetória pelo campo da arte, a instrução aparece com força por volta do início dos anos 1960, junto ao período da arte conceitual. Em 1966 o artista Allan Kaprow escreve “Como Fazer um Happening”, o texto apresenta 11 instruções, ou como o autor chama, “regras do jogo”. Inicia no primeiro ponto com “esqueça todas as formas de arte padronizadas”. Ao longo da escrita Kaprow dá o tom de como deveriam ser feitos estes acontecimentos, seguindo para exemplos de tais situações. Diferente de uma performance o happening (termo utilizado pelo mesmo em 1959) acontece uma vez só, com certa imprevisibilidade na ação que tenta se misturar à vida cotidiana.

O professor e historiador da arte Eduardo Veras, em sua tese de doutorado, trata de uma proliferação de enunciados imperativos na arte contemporânea. Colocando como seu princípio os manifestos artísticos das vanguardas históricas, passando pelo marco dos *readymades* de Duchamp em 1910, às partituras do Fluxus, para então falar da arte conceitual dos anos 1960 e 70. Aponta que no campo da arte, já desde o final da década de 50, os imperativos, como a palavra em geral, fariam parte da obra.

E que o Fluxus provavelmente tenha sido o maior responsável pela assimilação de enunciados imperativos como obra de arte. Seu início se deu com os *word scores* (partituras verbais) que, em 1959, George Brecht oferecia ao público. Tratava-se de uma extensa série de anotações em cartõezinhos de papéis, com ações evocadas que existiam como sugestões e não eram executadas no local. Outro trabalho do grupo foram os *event cards*, pequenos papéis que propunham ações simples apresentadas como propostas para experiências artísticas, distribuídos em festivais, pelo correio ou de mão em mão.

Poucos anos depois a artista Yoko Ono usava dos enunciados imperativos como possibilidade artística. No período dos anos 1960 /70 muitos artistas aderiram a essas estratégias para apresentação de propostas de caráter conceitual, inclusive no Brasil (a exemplo do artista Cildo Meireles). Veras escreve que no final dos anos 90 o campo da arte assistiu a uma recuperação de fôlego da palavra e dos imperativos, como elemento compositivo dos objetos da arte. Nas palavras dele:

O que suponho é que questões que foram muito caras aos artistas conceituais nos anos 60 e 70 (assim como às primeiras vanguardas, ainda no século XIX e no início do XX) são recuperadas – atualizadas, apropriadas, reelaboradas – pela arte de hoje, por artistas e teóricos (eu, inclusive) e conforme as escolhas (culturais, políticas, estéticas) de hoje (embora, é óbvio, informadas pelo passado). Essas questões se recombinaem a outras, novas ou ainda mais pretéritas. Ao mesmo tempo, os objetos artísticos que as corporificam não se limitam a meramente espelhá-las; eles também as constituem e as modificam. (VERAS, 2012, p. 25).

Constatada esta ocorrência de trabalhos artísticos que, em sua configuração, recorrem ao uso de comandos verbais – que se dão, por vezes, de forma secundária e lateral, com indicações do que seria o passo a passo para a realização de uma performance em determinado contexto institucional; ou sob a forma de enunciados que se comportam como instruções como arte. Eduardo Veras aponta algumas indagações que surgem destes, sobre seu próprio modo de ser, como o lugar da obra, autoria, papel reservado ao público e diferenças entre conceber e realizar.

Coloca também que as instruções na arte (ou como arte), às vezes, se ancoram na estranheza que emerge da condição de deslocamento de contexto. Diferente de como funcionam na vida cotidiana, na arte, os comandos não objetivam o esclarecimento, o entendimento ou a comunicação franca, mas sim, se prestam a dúvidas e ambiguidades, procuram explorar os sentidos duplos e sobrepostos.

No deslocamento, do banal ao campo da arte, a instrução não apenas ganha um caráter subversivo. Ela perde o seu sentido pragmático, utilitário. Ela não mais instrui naquele outro sentido de instruir, sempre próximo, que é o sentido de um ensinamento, de pai para filho. A instrução – deslocada – vem fazer outro tipo de apelo. (VERAS, 2012, p. 44).

Por sua vez, o sentido do ensinamento, que ele chama de ‘pai para filho’, e que podemos alargar para - do professor ao aluno -, o enunciado no modo imperativo vai instruir a fazer alguma coisa. Trata-se de dar um comando e fazer-se entender, como antes eu havia colocado. Mas como os alunos respondem aos comandos? Eles possuem, obviamente, suas próprias interpretações e pontos de vista sobre tudo que eu digo.

Este foi o pensamento que me levou a realizar algumas das atividades com eles no meu estágio docência. Uma destas, que gostaria de explicar, foi a tentativa de seguir uma instrução de um desenho do artista americano Sol LeWitt (1928–2007). Seus trabalhos podem exemplificar o uso das instruções como estratégias pelos artistas conceituais, visto que muitas de suas obras se pautam na criação de instruções para séries de formas geométricas ou desenhos detalhados de linhas, a serem feitos

diretamente na superfície da parede que, por vezes, levavam equipes de pessoas para executar. Passei para a minha turma de alunos do 9º ano do ensino fundamental a seguinte instrução do artista, traduzida por mim e adaptada à medida de centímetros:

“Trabalho a partir de instruções (Sol LeWitt, 1971):

Usando um lápis preto desenhe um quadrado de 20 centímetros.

Divida o quadrado em um quadrado por centímetro.

Em cada quadrado de um centímetro não desenhe nada ou desenhe uma diagonal.

Linha reta de canto a canto ou duas cruzando.

Linhas retas diagonais de canto a canto”.



Fig. 31 Sol LeWitt, *Untitled from Squares with a Different Line Direction in Each Half Square*, 1971.

A minha primeira observação sobre a atividade, fora que mesmo frisando a necessidade de interpretação pessoal dos comandos, era muito difícil eles não me perguntarem o que deveriam fazer e continuamente conversarem com os colegas para chegar à resposta. Nos momentos em que precisavam optar, o mais comum acabou sendo irem pelo caminho mais fácil, ou seja, não desenhar nada ao invés das diagonais.

Levando em conta conceitos desenvolvidos por teóricos da psicologia como Vigotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal ou Iminente, que seria um modo de ver o potencial de um aluno pelo que ele ainda tem a aprender. Este conceito define a distância entre o desenvolvimento atual - determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda - e a gama de possibilidades, determinada através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro colega. O que significa dizer que eles procurarem nos colegas a resposta é uma forma positiva de aprendizagem. Ao final daquela aula analisamos os desenhos e suas diferenças e conversamos sobre as diversas perspectivas e possibilidades de compreensão e interpretação. A resolução de um aluno, no entanto, me chamou atenção.

Tínhamos conversado anteriormente, em outra aula, sobre o que seria uma palavra e uma imagem e se uma palavra poderia ser uma imagem e eu havia mostrado alguns exemplos de obras de artistas que trabalham nesses termos. Fizemos uma atividade inicial de desenhar um substantivo e um verbo e este aluno desenhou a palavra 'substantivo'. Este mesmo menino então, quando ouviu a instrução "não desenhe nada ou desenhe uma diagonal" começou a escrever a palavra 'nada' em cada quadrado, sendo seguido por um colega que também escreveu 'nada' mas por sua vez, fez o desenho das letras ao contrário e ainda determinou qual lado da folha seria a parte de baixo (fig. 39). Naquele momento me dei conta da força de criação que eles tinham em cima do que era absorvido dos conceitos e das reflexões que eu estava propondo.

Devo admitir, entretanto, que os alunos não demonstraram muito interesse ou gosto por esta atividade da instrução, assim como por outras. Isto me fez pensar sobre este estado tedioso, cômodo e 'tarefeiro' que eles ocupam dentro da escola, em especial nas aulas de artes. O pensar individualmente e o criar são coisas que são mal recebidas em um primeiro momento, mas depois acaba por passar a tentativa de desafiar e a resistência. Questiono-me se seria este o papel deles, adolescentes que esperam estar no controle e mostrar desinteresse por tudo. É como um jogo de forças, entre eles alunos e eu a professora. Mas este jogo também se opera entre eles mesmo, eles e a escola, e assim por diante, não é bilateral, as forças são múltiplas.

3.3 Breves reflexões sobre o aprender

Lendo o texto *As Múltiplas Dimensões do Aprender* de Silvio Gallo, acredito que seja importante fazer um parêntese aqui para algumas colocações sobre o modo que estou pensando o aprendizado. Gallo se baseia em dois escritos do filósofo Deleuze para pensar em uma concepção não platônica de educação, sendo os títulos *Proust e os signos* e *Diferença e Repetição*. Ele inicia, no entanto, com uma frase muito interessante do romance *Uma Aprendizagem ou O Livro dos prazeres* da Clarice Lispector, em que a personagem diz: “Aprendo contigo, mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar”.

A educação tem sido pensada na tradição ocidental de forma platônica, o que significa dizer: o aprender como reconhecimento. Mesmo que na contemporaneidade muitas concepções de educação tenham surgido, a matriz do pensamento platônico segue e essa leva a afirmações como - só se aprende aquilo que é ensinado e não se pode aprender sem que alguém ensine - e assim, poderia ser controlado o que, como e quanto alguém aprende. Este controle científico sobre a aprendizagem leva a homogeneização de que todos os alunos devem aprender a mesma coisa e da mesma maneira.

Gallo vai pensar, então, uma dimensão contrária a essa, em que não sabemos como alguém aprende e que nunca aprendemos como alguém, mas com alguém. Trazendo Deleuze ele coloca que o pensamento gera aprendizado e que este é da ordem do problemático, ou seja, o pensamento que surge por um problema. Assim, aprender não seria uma reconhecimento, mas a criação de algo novo. E em uma sala de aula os aprendizados são sempre múltiplos, porquanto os alunos o são e cada qual irá aprender a sua maneira. Nas palavras de Deleuze:

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente 'bom em latim', que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 2003, p. 21 – *Proust e os signos* apud GALLO, 2012, p. 04).

É interessante a ideia que Deleuze traz do aprender perdendo tempo, penso que sempre esperamos que uma aula seja muito produtiva e que o período inteiro esteja cheio, mas o que ele traz é que os espaços em branco de uma aula - seja o momento de total silêncio ou completa conversação, podem na verdade ser os de maior aprendizado. Gallo, por sua vez, coloca que qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, mesmo quando não temos consciência disto durante o processo, ao final o conjunto de signos passa a fazer sentido e se dá o aprender. Em seus termos:

[...] ensinar consiste em emitir signos, sem que tenhamos controle em relação ao que será feito com eles, por aqueles que os encontrarem. Isso não significa que não devamos emitir signos, mas sim que precisamos nos desapegar deles, precisamos abdicar de nossa vontade de controlar o aprendizado de cada um de nossos alunos, apesar de todas as boas intenções que possamos ter com isso. Precisamos ter a coragem de ensinar como quem lança sementes ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir, das diferenças que possam fazer vingar, nos encantando com as múltiplas criações que podem ser produzidas a partir delas, não desejando que todos façam da mesma maneira, sejam da mesma maneira. (GALLO, 2012, p. 09).

É nesta concepção então, que estou tentando basear não só o aprender dos meus alunos, mas o meu ensinar. De modo que estou procurando não me preocupar com a falta de controle que tenho sobre eles e sim esperar que nestas experiências alguma coisa possa acontecer, com eles e comigo. Ao mesmo tempo, esta espera é do sentido da ambição, enquanto sei que por vezes nada vai, de fato, surgir.

3.4 Algumas colocações de metodologias

Belidson Dias, professor na Universidade de Brasília, escreve sobre duas metodologias e pedagogias em arte e acho que cabe fazer uma referência a elas neste momento. Trata-se da ABR - *arts-based forms of research* e ABER - *arts-based educational research* e ainda a a/r/tografia que é uma forma de ABER. O autor aponta que historicamente nos cursos de artes em bacharelados e licenciaturas no Brasil, os alunos são orientados a seguirem metodologias, adotarem normas técnicas (ABNT) e estilos de redação que não contemplam as especificidades de seus trabalhos teóricos e práticos e que os professores vindos destas instituições reproduzem esta forma nos seus projetos na educação do ensino fundamental e médio.

As academias norte americana e européia vêm, nos últimos 20 anos, tentando compreender e valorizar a produção em arte como uma modalidade de pesquisa acadêmica o que gerou a ABR e ABER. Estas metodologias enfatizam a produção cultural da cultura visual, rompem e problematizam as metodologias normalizadas e hegemônicas. Objetivam aceitar e ressaltar a incerteza, imaginação, ilusão, introspecção, visualização e dinamismo, oferecendo para o pesquisador e educador uma escala de métodos que permitem auxiliar os processos de questionamentos, reflexão e fazer.

O termo a/r/tografia vem das seguintes palavras: A/R/T – *artist* (artista), *researcher* (pesquisador), *teacher* (professor) e Grafia – escrita /representação. Foi originada por Elliot Eisner nos Estados Unidos, entre os anos 1970 e 80. Buscava a arte como o elemento essencial para o desenvolvimento de pesquisas, com referenciais teóricos na fenomenologia, no estruturalismo e no pós-estruturalismo. É uma forma de representação que privilegia tanto o texto quanto a imagem quando eles encontram-se em momentos de mestiçagem ou hibridização.

O artógrafo, o praticante da artografia, integra estes múltiplos e flexíveis papéis nas suas vidas profissionais. Não está interessado em identidade, só em papéis temporais. Vive num mundo de intervalos

tempo/espço, em espaços liminares, terceiros espaços, entre-lugares. Busca vários espaços, desde aqueles que nem são isso nem aquilo, àqueles que são isso e aquilo ao mesmo tempo. Busca diálogo, mediação e conversaço. (DIAS, 2010, p. 07).

Este método inicia na visualizaço da abordagem de pesquisa, engajando perguntas, escolhendo fontes de informaço e ideias e oferecendo interpretaçoes com a abertura e a criatividade intelectuais dentro da prátca, representando novos entendimentos textuais visualmente e performativamente. Para Belidson, ABR e ABER criam possibilidades de diminuico das diferenças entre a escrita acadêmica e a produço artística e apontam com mais clareza o papel vital que o fazer artístico tem na produço e disseminaço de conhecimentos dentro do discurso acadêmico.



Grave



Amarre seu corpo

Fig. 32 Natalia Schul, *Instrua-me*, 2016.

Olga Egas, da Universidade Federal de Juiz de Fora, apresentou, no 24^o encontro da ANPAP, um artigo sobre a Metodologia Artística de Pesquisa baseada na Fotografia, fundamentada nos estudos teóricos dos espanhóis Ricardo Marin Viadel e Joaquín Roldán (2012). A pesquisa educacional baseada na fotografia utiliza imagens para indagar sobre os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem. Nesta metodologia a fotografia é vista como um modelo de pensamento visual, ou seja, a imagem visual é uma ideia. Escreve a autora:

[...] as imagens fotográficas utilizadas na Pesquisa Educacional Baseada nas Artes Visuais descrevem, analisam e interpretam os processos e atividades educativas e artísticas; constituem um meio de representação do conhecimento; organizam e demonstram ideias, hipóteses e teorias tal qual as outras formas de conhecimento além de proporcionar informação estética desses processos, objetos ou atividades. (EGAS, 2015, p. 03).

A fotografia é tratada, nestes termos, como o instrumento da pesquisa. Estas imagens são vistas como possibilidades de construção de argumentos, apresentação e discussão de hipóteses e de sustentar visualmente o desenvolvimento conceitual de uma pesquisa, trazendo perguntas, descrevendo situações e defendendo posições éticas. Como explica Olga, esta metodologia:

[...] estabelece um novo paradigma em relação à potencia das imagens fotográficas na pesquisa em Educação. O pensamento fotográfico, seja ele organizado em Séries Fotográficas, Foto Ensaios, Foto Discursos, Fotocolagens, entre outros, requer uma intenção e um plano de trabalho próprio dos processos investigativos e, simultaneamente, coloca o pesquisador em estado de invenção atento ao seu próprio processo de criação, a multiplicidade de tempos, espaços e perspectivas da Educação. A dimensão artística na pesquisa em educação possibilita novas interpretações e gera novas perguntas de uma forma visual. Destaco a qualidade estética dos dados fotográficos, imprescindíveis para trabalhar artisticamente a descrição e a análise, bem como a construção de um modelo de visualização capaz de iluminar as situações educacionais sob outro ponto de vista. (EGAS, 2015, p. 14).

Este modo de pensar a pesquisa, entendendo que a imagem tem uma potência para ver de outros modos um problema educacional, por exemplo, me interessa em alguns aspectos. Primeiramente com relação a minha tentativa de transposição didática da minha prática artística, com a fotografia e o texto, para a minha atuação como professora. E por embasar grande parte das minhas aulas em imagens. Mas também, em uma segunda dimensão de tentar pensar este momento do estágio e da escrita deste trabalho com a ajuda de trabalhos de artistas que admiro. As fotografias *Instrua-me* e *Fita de isolamento de lugares no espaço* foram criadas objetivando seguir estas metodologias e pensar através da criação de imagens.

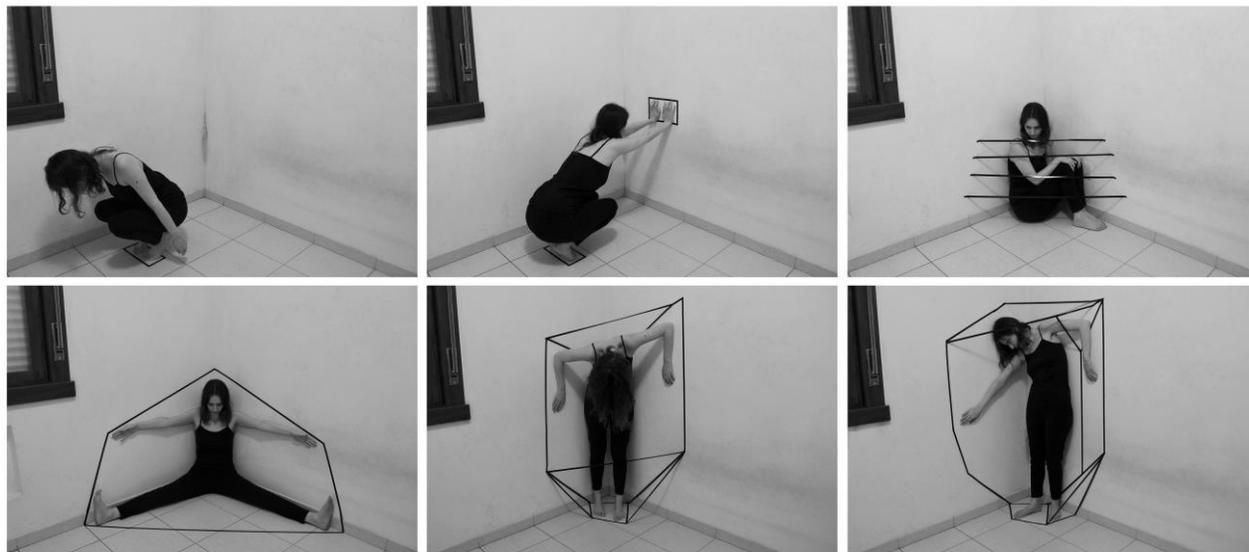


Fig. 33 Natalia Schul, *Fita de isolamento de lugares no espaço*, 2016.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E O QUE FICA PARA DEPOIS

A reflexão e a escrita deste trabalho abriram para novas possibilidades de questões a serem pesquisadas e desenvolvidas. Especialmente no que diz respeito à primeira parte, sobre o meu trabalho em fotografia. Poderia ter explorado outros aspectos, inclusive apontados pela banca examinadora, como o lugar do meu trabalho no campo da arte, aonde ele se encontra e em que medida ele o move. Por exemplo, problematizar o tema da apropriação.

Referi no último capítulo que a pesquisa do Eduardo Veras apontou para a problemática da autoria ligada às instruções como arte. No caso da minha produção não se tratavam de instruções propriamente ditas, visto que elas foram escritas com o propósito de descrever uma obra e não instruir para uma ação, por outro lado é uma característica deste tipo de comando o seu deslocamento. Ao tirar as descrições de seu contexto e trazê-las para dentro do meu trabalho, me apropriei dos escritos e os transformei em outra coisa.

Do mesmo modo, caberia falar em citação, tanto das obras da artista Francesca Woodman, quanto da Ana Mendieta e do Hans Bellmer. E mais ainda, da tradução. Porque além de traduzir um texto em uma imagem, existiu o processo de tradução das próprias descrições, da língua inglesa para o português, de modo que já neste caminho me apropriei delas e as tornei imbuídas de mais ficcionalidade e subjetividade pessoal.

Outro ponto que não foi mais elaborado é a ideia de foto sequência e as possíveis relações com outros artistas com trabalhos que me despertam pensamentos. E a temática do corpo e do espaço – dos movimentos que fazem este corpo se dissolver e se misturar com o lugar. Estas dentre outras, são demandas que me dariam muito gosto em ter respondido, entretanto, não coube a este momento resolvê-las, visto a necessidade de me deter a questões ligadas à licenciatura. De modo que pretendo voltar a elas em um momento próximo.

Não muito distante a própria didática pode ser pensada como um processo de tradução. Sandra Corazza (2013) fala em uma didática-artista da tradução que pensa nos processos da criação envolvidos no ato de traduzir didaticamente. O professor, ao mesmo tempo em que tem um envolvimento com o original, é infiel a ele, e quando traduz as ideias prontas, o faz sob uma perspectiva de inovação que confere algum sentido ao original.

Corazza vai concluir que as traduções se tornam autônomas e até mesmo mais relevantes, desde que esta linguagem didática se mostra digna de repercutir impactos filosóficos, artísticos e científicos, enquanto estratégia de renovação dos sistemas educacionais e culturais contemporâneos. Devo salientar que este não é um trabalho simples, demanda muita pesquisa, estudo e conhecimento das línguas nativas e a capacidade criadora de não conservar a linguagem da educação sem deixá-la ser afetada por outras.

A educação assim como as artes compartilham um certo campo de incertezas. São duas profissões que lidam com isto, lidam com problematizações. Virginia Kastrup no material didático da última bienal de São Paulo escreveu um texto sobre o tal tempo da incerteza aonde ela aponta dois caminhos possíveis: aquele que vê a incerteza como algo perigoso e outro que a vê como um lugar de invenção. Refere a invenção dos próprios problemas, “problematizar é resistir ao saber que já está pronto e à reconhecimento. Isso significa acolher e habitar a incerteza”. (KASTRUP, 2016).

No início do trabalho abordei a minha percepção da atuação do professor como performer o que me direcionou a palavra performatividade. Penso que isto seja muito visível quando pensamos em grandes artistas professores como a Judy Chicago, Joseph Beuys e John Baldessari. Além claro, de muitas outras e muitos outros que poderiam ter sido trabalhados. Mas me detive, neste momento, neles em especial, pelas obras que me chamam atenção como a lebre de Beuys e a planta do Baldessari.

Quando abordei a questão no Brasil, com o emblemático panfleto do Ivald Granato e a atuação dos professores artistas na escola regular em Porto Alegre ficou mais evidente os desafios que esta junção de profissões – artista e professor – gera. Apesar de ser muito interessante ver como Zózimo e Rama conciliam hoje suas atividades e o fazem com êxito, penso, com os pés no chão e agora com um pouco de experiência pessoal, que não é nada fácil. Sigo com dúvidas, mas penso que apesar de tudo, os dois campos não são muito distantes e podem se complementar e somar.

Em outro de seus textos, Corazza (2012) criou uma espécie de instrução em “10 passos para ‘dar’ uma aula sem ‘mancar’”. Ironicamente não há instruções de como se deve dar uma aula, ela inclusive pede que se esqueçam todas as fórmulas. Mas talvez possam existir direcionamentos importantes, como: prepare uma aula da melhor maneira que você conseguir; viva a aula em intensidade; verifique se a sua aula não opera com pretensões à verdade, entre outros incríveis passos. E ainda, talvez o mais importante, ela alerta, se você “mancou”, levante, dê a volta por cima e prepare com dedicação e amor a sua próxima aula.

Hoje, depois de ter aulas “produzidas” no coletivo - porque aprendi que aula não é algo pronto que se dê, compreendo melhor o que ela quer dizer, realmente não há modelos a se seguir, cada aula é nova e o melhor que se pode fazer é se dedicar, se questionar, voltar atrás quando preciso e ir pra frente. Fico contente de ter tido uma boa experiência no meu estágio, nas minhas tentativas de usar a minha vivência na arte nas aulas na escola.

REFERÊNCIAS

AUSLANDER, Philip. **A performatividade da documentação de performance**. Tradução cedida pela revista *¿Hay en Portugués?*. In: eRevista Performatus, ano 2, nº 7, nov. 2013.

BEUYS, Joseph. **A revolução somos nós [1972]**. In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília [orgs.]. *Escritos de artistas: anos 60/70*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. ps. 300-324.

_____. **A revolução somos nós: 2010-2011**. São Paulo: Edições SESC SP, 2010. Catálogo. SESC Pompéia, São Paulo, 15 set. – 28 nov. 2010.

_____. **Conversa entre Joseph Beuys e o Hagen Lieberknecht escrita por Joseph Beuys [1965]**. In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília [orgs.]. *Escritos de artistas: anos 60/70*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. ps. 120-121.

BORBA, Rodrigo. **A linguagem importa?** Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. *Cadernos pagu* (43), jul. – dez. 2014. ps. 441-474.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didática-artista da tradução**: transcrições. *Mutatis Mutandis*. Vol. 6, Nº. 1. 2013. ps. 185-200.

_____. **10 Passos para “dar” uma aula sem “mancar”**. In: *Didaticário de criação: aula cheia*. Porto Alegre: UFRGS, 2012. ps. 44-47.

COTTON, Charlotte. **A fotografia como arte contemporânea**. Coleção *Arte&Fotografia*. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

DIAS, Belidson. **Preliminares: A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes**. Santa Catarina: Anais do XVII CONFAEB, 2010.

EGAS, Olga Maria Botelho. **Metodologia Artística de Pesquisa Baseada em Fotografia**: a potência das imagens fotográficas na pesquisa em educação. 24º encontro da ANPAP, 2015.

FONTCUBERTA, Joan. **O Beijo de Judas: fotografia e verdade**. 1ª ed. Barcelona: Gustavo Gili, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GALLO, Silvio. **As Múltiplas Dimensões do Aprender**. Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo. COEB, 2012.

KAPROW, Allan. **Como Fazer um Happening**. 1966. Tradução brasileira editada para exposição Horizonte Expandido, curadoria de André Severo e Maria Helena Bernardes no Santander Cultural, Porto Alegre, 2010.

KASTRUP, Virginia. **Educação e invenção em tempos de incerteza**. Material educativo da 32ª Bienal de São Paulo, 2016.

MELIM, Regina. **A fotografia como documento primário e performance nas artes visuais**. Crítica Cultural, Vol. 3, Nº. 2, jul. – dez. 2008.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista, não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor - performer**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

RAMA, Jander. Entrevista concedida a Natalia Schul Pacheco via e-mail. Porto Alegre, 14 out. 2016.

ROCHA, Michel Zózimo da. Entrevista concedida a Natalia Schul Pacheco via e-mail. Porto Alegre, 13 out. 2016.

_____. **O professor e o mágico são o artista**. Santa Catarina: Revista Apotheke Vol. 3, Nº. 2, Ano 2, julho de 2016.

SOULAGES, François. **Estética da Fotografia: perda e permanência**. 1ª ed. São Paulo: Senac, 2010.

TEDESCO, Elaine. **Anotações sobre o estúdio 88**: pesquisa de videoperformance. 24º Encontro da ANPAP. Santa Maria, 2015. ps. 1295-1307.

_____. **Interdito**: entre o objeto e a imagem. Ouvirouver. Uberlândia Vol. 11 Nº. 2. jul. – dez. 2015. ps. 350-359.

VERAS, Eduardo. **Seja Faça Experimente**: Enunciados imperativos na arte contemporânea (anos 2000). Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais com ênfase em História Teoria e Crítica de Arte do Instituto de Artes da UFRGS. Porto Alegre: 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa – como ensinar**. Porto Alegre: Ed. ARTMED, 1998.

WOODMAN, Francesca. **On Being na Angel**. Londres: Koenig Books. Catálogo. Moderna Museet, Estocolmo, 5 set. – 6 dez., 2015.



Fig. 36

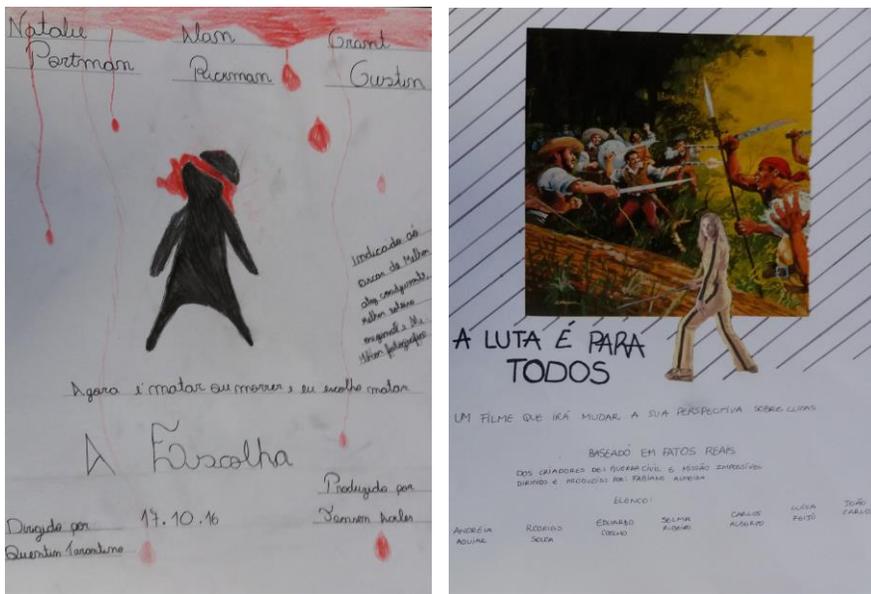


Fig. 37

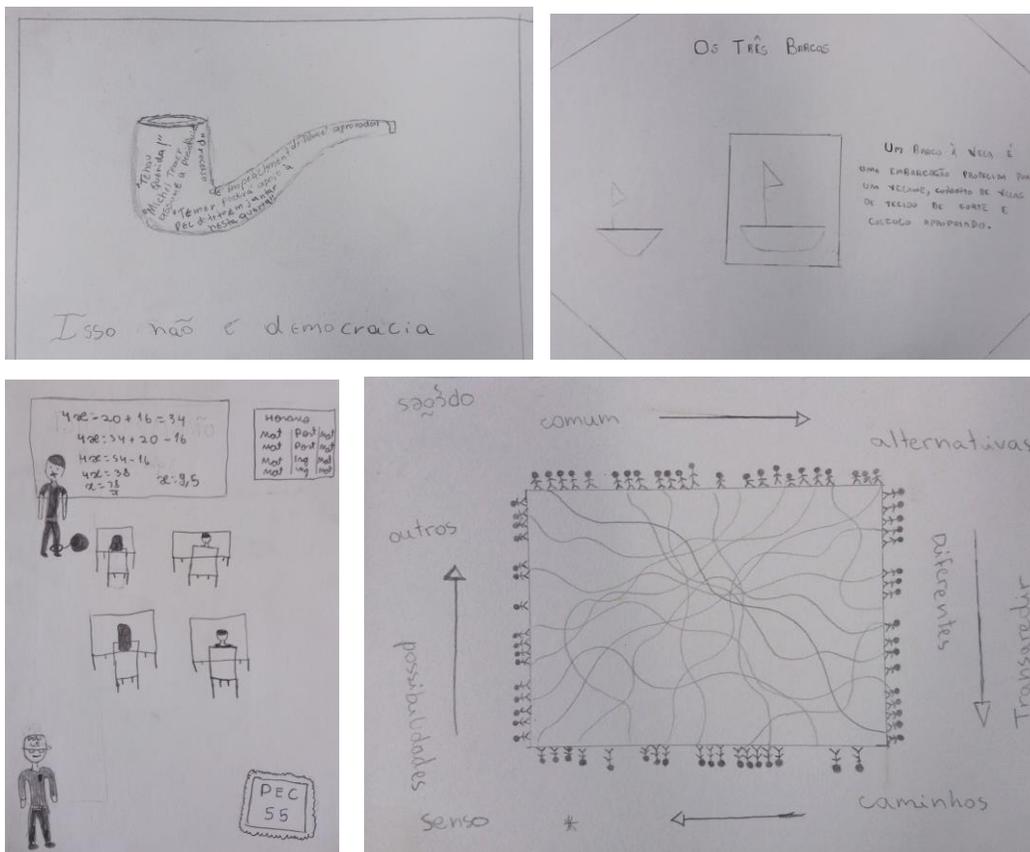


Fig. 38

ANEXO B - Alguns trabalhos realizados pelos alunos do nono ano do ensino fundamental:

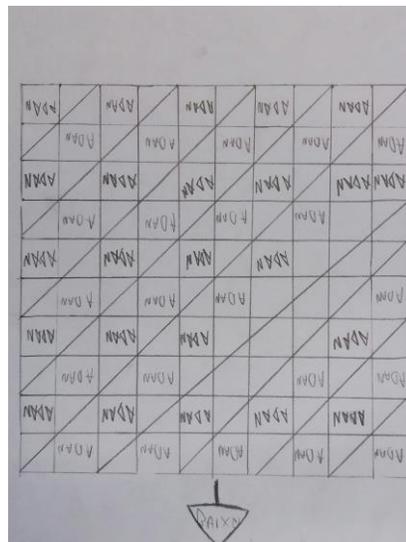
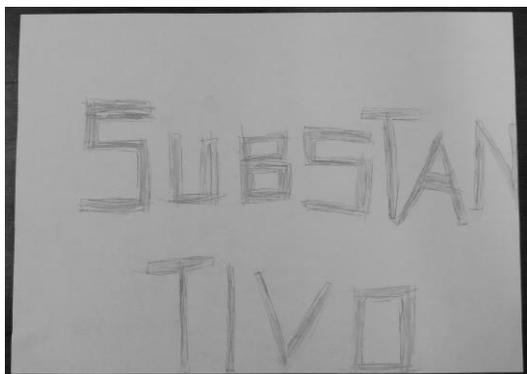


Fig. 39





Fig. 40





Fig. 41



Fig. 42

Personagens criados pelos alunos a partir de fotografias da artista Cindy Sherman:



Fig. 43 Cindy Sherman, *untitled film still*, nº 21, 1979.

“Clichê de Superação. Esta é Lucy. Lucy chegou à cidade após enfrentar seu marido misógino, buscando sua independência no auge de seus vinte e cinco anos. New York nunca pareceu tão afrontadora para uma mulher solitária buscando por sua liberdade. Lucy McGorgon vive nos arredores de uma pequena cidade, cuidando de sua bela casa e servindo ao mal humorado Jekyll McGorgon. Cansada do comportamento vitupério do marido, Lucy decide deixar sua casa e parte para a cidade iluminada da América. Lá, deslumbrada e sozinha, vence os desafios das ruas, sendo contratada por um simplório lounge. Sua voz, não antes usada para cantar, muda o rumo do seu destino”.



Fig. 44 Cindy Sherman, *untitled film still*, nº 37, 1979.

“Margaretti Histon era uma mulher decidida e ambiciosa. Aos 26 anos era a mulher mais bem sucedida da cidade, trabalhava como advogada. Morava sozinha, pois seus pais morreram quando ela tinha 13 anos, e desde então se virou como deus. Seus pais morreram em um acidente de carro, no qual ela estava presente, porém se salvou. Desde então ela vive à procura do culpado, que fugiu e a polícia nunca achou. Na cena mostrada ela está pensando e fazendo planos de como irá fugir do país. Horas antes ela matou o culpado pela morte de seus pais, conseguiu o que tanto queria, se vingar. Ela foi até o apartamento dele, localizado em Wolmis e deu três tiros em seu peito. Margaretti sem deixar pistas fugiu para outro país, sozinha, assim como foi sua vida toda. Seguiu sua carreira e continuou solucionando casos junto à polícia”.