

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*EDUCAÇÃO ESTÉTICA
E AS ARTES DO FAZER*

MARLY RIBEIRO MEIRA

PORTO ALEGRE

2002

321994

37.036

M514e

2002

Marly Ribeiro Meira

*EDUCAÇÃO ESTÉTICA
E AS ARTES DO FAZER*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Prof. Dra. Analice Dutra Pillar

PORTO ALEGRE
2002

AGRADECIMENTOS

Aos que, como eu, acreditam em acreditar em
dívidas ternas,
agradeço.

Agradeço,

em especial, a meu marido

Pedro, aos filhos Bela, Alexandre, irmãos, netos e amigos
(não nominados, mas não menos amados)

Com total carinho, pela orientação de Analice,

admiração aos companheiros do GEARTE E CENARTE

e acalentadas parcerias com Mercinha, Susana, Mirela (também filha),
companheiras de lutas

Reitero gratidão aos integrantes da Oficina de Pintura e

a meus anjos de luz sempre em guarda.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig. 1 : Instalação de Regina Silveira.1989.....	30
Fig. 2 : Three Spheres.1945. Escher. New York: Abradale Press.....	47
Fig. 3 : Estudos para retrato. Francis Bacon. 1974.....	79
Fig. 4 : Fotograma de vídeo: <i>A arte de desenhar</i> . Regina Silveira.1990.....	101
Fig. 5: Liberation.1955. Escher. New York: Abradale Press.....	102
Fig. 6 : Instalação de Regina Silveira.1989.....	103
Fig. 7 : Fotografia de integrantes do Movimento de Escolinhas de Arte.....	111
Fig. 8 : Fotografia de Augusto Rodrigues em Bagé.....	115
Fig. 9 : Pinturas de Oficina. Portais. Marly Meira.1999.....	149
Fig.10 : Tocando Gaita. Gravura de Glênio Bianchetti. 1956. Acervo Museu da Gravura Brasileira da URCAMP.Bagé.....	157
Fig.11 : Almoço. Gravura de Glênio Bianchetti.1954.Idem.....	158
Fig.12 : Imagens de labirintos- Vaso ático. VI a.C.Célula e impressão digital.....	159
Fig.13 : Imagem encontrada em cerâmica ática VI a. C.	162
Fig.14 : Bernadete Nicoloso Oficina de Pintura,2000.....	174
Fig.15 : Pintura. Oficina.2001.Amélia Pinheiro.....	177
Fig.16 : Máscaras. Pintura 0,80x1m. Márcia Brum.2000.....	182
Fig.17 : Pintura 0.80x1m. Márcia Brum.2000.....	185
Fig.18 : Pintura 0,80x1m. Bernadete Nicoloso. 2001.....	185
Fig.19 : Pintura 0,50x0,75.Amélia Pinheiro.....	186
Fig.20 : Painéis 1,50x2m.Bernadete, Fátima e Otília.....	187
Fig.21 : Oficina de Pintura.CENARTE.....	189
Fig.22 : Interferência Urbana e Painel Coletivo. Oficina de Pintura	190

RESUMO

Esta tese problematiza o fazer da Arte na Educação sob condições políticas, estéticas e éticas singularizadas. Configura um percurso de inquietações surgidas da prática artística e de situações pedagógicas cujas transformações foram afetadas profundamente por interações e concepções de existência e cidadania relacionadas com a cotidianidade estética.

Propõe reflexões acerca da Filosofia de Criação compatível com as indagações contemporâneas, onde a Arte é caracterizada “como acontecimento” e via complexa de compreensão, ao formular-se dentro e fora dos limites e possibilidades da pluralidade cultural que se caracteriza em imagens, formas plásticas e gestualidades estéticas. Nas articulações da intersubjetividade com diferentes forças e poderes de significação o ato criador é analisado no recorte da Educação Estética e da Poética, questionado sob diferentes formas em suas correlações com a Pedagogia.

A participação em lutas políticas ligadas à educação pela arte e projetos visando a melhoria do ensino, a integração entre escola e cultura, a inserção da arte em estratégias de mudança pedagógica são o repertório crítico da tese. A caracterização de dilemas que perpassam o cotidiano do professor de arte numa circunstância como a atual não pretende apresentar modelos a serem seguidos, mas levantar indagações e relatar situações segundo experiências pessoais, ressaltando o fato de terem sido vividas como criação coletiva compartilhada. O trabalho experimental, feito no Centro Interescolar, nas escolinhas de arte, no Centro Cultural da URCAMP, no ensino superior, aliado às trocas colhidas em eventos e ação contínua político-cultural deram sustentação às reflexões e relatos aqui desenvolvidos.

RESUMEN

Esta tesis problematiza el hacer del arte en la educación bajo condiciones políticas,estéticas y éticas singularizadas.Configura un percurso de inquietaciones surgidas de la práctica artística y de situaciones pedagógicas cuyas transformaciones fueron afectadas profundamente por interacciones y concepciones de existencia y ciudadanía relacionadas con la cotidianidad estética.

Propone reflexiones a cerca de la Filosofía de Creación compatible con las indagaciones contemporáneas,donde el Arte es caracterizada en imágenes, formas plásticas y gestualidades estéticas.En las articulaciones de la intersubjetividad con distintas fuerzas y poderes de significación el acto creador es analizado en el recorte de la Educación Estética y Poética, cuestionado bajo distintas formas en sus correlaciones con la Pedagogía.

La participación en luchas políticas ligadas a la Educación por el Arte y proyectos visando a una mejor enseñanza, la integración entre escuela y cultura, la inserción del arte en estrategias de cambio pedagógico son el repertorio crítico de la tesis. La caracterización de dilemas que pasan por el cotidiano del profesor de arte en una circunstancia como la actual no pretende presentar modelos para seguirlos, sino levantar indagaciones y relatar situaciones según experiencias personales, rasaltando el facto de heberen sido vividas como la creación colectiva compartida. El trabajo experimental, hecho en el Centro Interescolar, en las escuelas de arte para niños, en el Centro Cultural de la URCAMP, en la enseñanza superior,añadido a cambios cogidos en eventos y acción continua político-cultural dieron sustentación a las reflexiones y relatos aquí desarrollados

ABSTRACT

This thesis brings the problematic of "art making" on education under political, esthetical and ethic singularized conditions. It configures a way of worries from artistic practice and from pedagogic situations, in which transformations were deeply affected by interactions and conceptions of existence and esthetical behavior concerned to quotidian.

It purposes reflections over Criation Phylosophy with a current questioning, where art is considered as "happening" and as a complex way for comprehension, since it is developed within and out of the limits and possibilities of the cultural variety, which is characterized with images, plastic shapes and esthetical gestures. Within mental health, with different strength and power of meaning, the creating act is analyzed over Esthetical Education and Poetry views, questioning on different ways of their correlation with Pedagogy.

The participation in political causes related to education through art and projects, aiming at teaching improvement, the integration between culture and school, the introduction of art and strategies for pedagogic change are the critic repertory of the thesis. The characterization of dilemmas present in the art teacher quotidian in the current circumstances does not intend to present models to be followed, but to rise questions and report situations according to personal experiences, focusing on the fact that such experiences were developed as shared group creation. The experimental work, conducted at "Centro Interescolar", at art workshops, at "Centro Cultural da URCAMP", at college, together with exchanges held in events and continuing politic-cultural actions supported the reflections and reports herein developed.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	04
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	07
RESUMO.....	08
RESUMEN.....	09
ABSTRACT.....	10
TEIA, TEAR, TRAVESSIAS.....	11
CAPÍTULO 1 : TUDO A VER: ARTE E ACONTECIMENTO.....	18
1.1. CULTURA VISUAL E NOVAS TECNOLOGIAS DA IMAGEM.....	21
1.2. ONDE ESTÁ A ARTE ?	26
1.3. CIDADES INVISÍVEIS	30
1.4. EU TE INVENTO Ó REALIDADE!.....	32
1.5. ECOLOGIZAÇÃO DO SOCIAL.....	35
1.6. CULTURA, EDUCAÇÃO E ARTE.....	39
CAPÍTULO 2 : SUBJETIVIDADE E POLÍTICA.....	47
2.1. PEDAGOGIAS EM CONVULSÃO.....	50
2.2. APRENDIZAGEM / MUNDO.....	56
2.3. ITINERÁRIOS DE PENSAMENTO E AÇÃO.....	64
CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM PAUTAS POÉTICAS.....	80
3.1. PENSAMENTO ESTÉTICO E POIÉTICA.....	82
3.2. A MÃO FILÓSOFA.....	91
3.3. POÉTICAS DE REENCANTAMENTO.....	94
3.4. DE OLHOS BEM ABERTOS A POÉTICAS MULTIFORMES.....	102
3.5. SUPERINTERPRETAÇÃO?.....	106

CAPÍTULO 4 : VIDA : TRABALHO DOS DIAS	110
4.1. CONSCIÊNCIA POLÍTICA EM FORMAÇÃO.....	111
4.2. ESTRATÉGIAS SINGULARES.....	116
4.3. PROJETOS INTEGRADOS	122
4.4. CENTROS INTERESCOLARES.....	124
4.5. NOVOS ITINERÁRIOS E PARCERIAS.....	128
4.6. CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES.....	130
4.7. CICLOS EM TRÊS TEMPOS E VISÕES DE FAZER ARTÍSTICO.....	136
CAPÍTULO 5: GEOGRAFIA ESTÉTICA SINGULAR.....	150
5.1. NÓS, AQUI E AGORA.....	153
5.2. EXPERIÊNCIAS EM REDE.....	156
CAPÍTULO 6: PELA MÃO DE ARIADNE.....	159
6.1. OLHAR, VER, DES-VER, TRANS-VER :VISLUMBRAR.....	164
6.2. EDUCAÇÃO, ARTE, VIDA E ESTÉTICA DO COTIDIANO.....	168
6.3. VISÃO MULTIFOCADA EM OLHAR DE SOBREVÃO.....	169
6.4. CARACTERIZAÇÃO DA OFICINA,.....	174
6.5. TRANÇADOS EM MÃOS E OLHARES.....	178
INCONCLUSAS APRENDIZAGENS: RETICÊNCIAS	191
BIBLIOGRAFIA.....	199

TEIA, TEAR, TRAVESSIAS

Eu quero uma sabedoria que me emocione e que fale não somente à minha inteligência, às minhas formulações. Quero alguém que diga, que toque no coração do meu cotidiano, da minha sabedoria, uma sabedoria que acreditava não ter, mas quando me emociono sei que tenho. (Nélida Piñon, 1997).

O objetivo desta tese é problematizar a compreensão da arte em situações pedagógicas através de reflexões e relatos de minha trajetória pessoal, relativamente a aspectos políticos, estéticos e intersubjetivos que singularizaram minha atuação como arte-educadora. Prioriza o “fazer” como agente possibilitador desta singularização e instaurador de conexões entre gesto plástico, imaginário e saber. Contextualizo esta atuação em ações constelares de querer, poder e saber fazer, onde a arte, contingenciada a instituições e intercessores de transformação cultural, apresenta-se como um fazer específico. Analiso situações que dão visibilidade a este fazer e aspectos que as vinculam à minha história de vida e experiência profissional, artística e de militância política no Movimento de Arte-Educação do Rio Grande do Sul. Para configurar peculiaridades do processo de criação e pesquisa em arte, destaco noções de alguns artistas sobre a aprendizagem estética assim como relato propostas da “Oficina de Pintura” do Centro de Arte Maria de Lourdes Alcalde, CENARTE, da Universidade da Região da Campanha, URCAMP, em Bagé, RS, como uma das possibilidades de fazer poético em Educação Estética.

Discursos, imagens e condições de ação que afetam a arte e seu ensino, diversificam análises críticas sobre sua pedagogia, ao mesmo tempo que possibilitam práticas emancipatórias, instauradoras de novas formas de existência e cidadania. Sua estruturação em uma composição complexa como a que diz respeito aos acontecimentos pessoalmente vividos suscita um traçado em diagrama dos processos que cruzam fatos, concepções e indagações diferenciados em função do sentido e forma que assumem. Optei por preservar o delineamento das interações entre estética e poética como domínios de ação que se interpenetram ao instaurar gestos, forma plástica e imagens, uma vez que melhor manifestam a feição das condições internas à Arte, Educação e Cultura, quando entrosadas.

Esta forma de reflexão demandou diversidade de aportes e sustentação na convicção de que precisamos sair do discurso regulatório para a prática da emancipação que concretize criadoramente novas formas de produção da existência e da cidadania.

O tempo e a experiência trazem maior visibilidade sobre aspectos qualitativos vinculados ao que sonhamos e fazemos, ao matiz que o desejo imprime a valores e saberes. Ameniza exageros da paixão que no calor do momento afetam escolhas, decisões, práticas, suas implicações sociais, interfaces e conexões. O que acontece, no momento em que ocorre, é

obscuramente compreendido pela proximidade dos fatos, a intensidade de envolvimento com a situação que polariza a concretização da transformação sonhada.

A opção por referenciar a pesquisa pelos processos qualitativos da arte envolve correr o risco de propor formas de pensar a ação como problema de sensibilidade aos dilemas existenciais, sociais, cognoscitivos, de trabalho e participação comunitária, cuja responsabilidade, além de pedagógica e política, é ético-estética e poética.

A contingência traz consigo a complexidade de uma realidade que se adensa localmente em ações de palpabilidade num campo de visível e possível trabalho cultural. A experiência fez-me acreditar que a ruptura de fronteiras envolve encanto e pensá-la como ação emancipatória requer criação coletiva para vencer o desencanto das situações difíceis. São pensamentos que, como nuvens, espraiam-se num céu inesgotável de *aprendizagem* do Ser, cidadania feliz e solidária, saberes que facilitem acordos e vínculos e entendimentos multiformes para práticas mais consentâneas e afetivas de sociabilidade.

O potencial emancipatório da arte na educação abre caminhos ao trabalho com as classes populares, às estratégias de ação para vencer a miséria, a ignorância, a violência, o sofrimento, o medo, assim como os aviltamentos sociais que nascem da insensibilidade e contradições que nos habitam, quando empobrecidos em afeição. Sem o empenho em refazer valores humanos fundamentais os recursos e saberes da arte tornam-se mero jogo vazio de formas.

A experiência estética abre itinerários diversos à transformação de materialidades em formas e estas em valores plásticos que, por sua vez retroagem sobre a sensibilidade, enriquecendo-a em termos de potencial imaginário e virtual "fazer artístico" em sua poeticidade imanente.

A pesquisa em arte e sobre arte é indagação contínua sobre suas especificidades em relação ao aporte do novo. Na aula de arte, aprender e ensinar realizam-se em práticas de permanente atualização relacionadas a atos simbólicos singulares de figurabilidade e discursividade. As interações engendram entrelaçamentos entre saberes, sensibilidades e gestualidades performáticas, o que as torna de difícil registro e análise.

É preciso convir que num mundo de incertezas crescentes e revolucionárias mudanças, pensar a transmutação a partir da arte propõe a pergunta:

O que é o fazer da arte? Com que gesto, forma e imagens pode ser melhor concretizado em situações pedagógicas?

Toda pergunta é comprometimento de valor, dilema, expressão de um desejo de melhoria, manifestação de uma incompreensibilidade assumida, aberta ao devir. Entre a atualidade em que nos encontramos e a virtualidade que nos concerne processar, estão os

enigmas a propor, as fronteiras a negociar, flutuantes, os trânsitos entre o querer, o poder e o saber.

A pesquisa em arte define-se como um processo de inserção recente no domínio da pesquisa científica como forma de abrir perspectivas diferentes a seus métodos e formas experimentais. Campo ainda em formação, o das Artes Visuais compreende uma área *teórica* e outra *prática*, cuja reflexão envolve obras prontas e em processo, denominado por Icléia Cattani (1998:163) como pesquisa “em arte” cujos saberes “sobre arte” possibilitarão compreender a criação e sua inserção na produção contemporânea e na história da arte como um todo. Este saber e estas práticas contribuem para uma Epistemologia em construção e para a compreensão dos acontecimentos que são reconhecidos como Arte, assim como seus agenciamentos culturais, na contemporaneidade. Acrescento que as situações da aprendizagem em arte e sobre arte não se restringem a um campo instituído pois estendem-se à uma práxis cultural e sua cognoscibilidade. Enfoco esta particularidade ao abordar a estética e a criatividade cotidianas que repercutem em aprendizagens escolares e que envolvem tecnologias visuais e seus efeitos.

Esta sobreposição de ações no tempo e espaço pode ser diagramada como método de pensar a ação. O mapa, efeito do pensamento diagramático, é uma criação plástica que articula processos em rede nos quais também são levados em conta os interstícios, vazios e cruzamentos difíceis de configurar e narrar. O vazio na composição diagramática é componente da forma e portador de uma intensidade de forças indescritível e imperceptível, tendo que recorrer-se à imaginação para sua articulação complexa de formas, forças e movimentos, onde o tempo torna-se um dos componentes e modelador de interfaces, entidades virtuais, delineando valores e linhas de força. Sua leitura é, igualmente, uma captura do caráter interativo de processos dinâmicos sistêmicos e orgânicos, em aberto, a depender de complementaridades. O tratamento de tempo dado aos assuntos convoca a invenção de uma metodologia cartográfica e multicomponencial, onde as referências assumem um caráter polimórfico conjugando vários aportes diferenciadores.

As categorias de análise de Arte como “fazer”, “expressar” e “conhecer”(Pareyson), interligadas de maneira flexível, histórica, cultural e individualmente permitem contextualizar problemáticas em acontecimentos que afetaram o ensino de arte no Estado, recortadas segundo os processos dos quais participei. A concepção de “arte como acontecimento”, que a elas agrego diz respeito às interações materiais e espirituais que compõem o campo de experiências estéticas, na espacialização plástica que assumem na contingência do “fazer arte”. É um evento que se faz na interface das situações e fatos de visibilidade, na espessura dos gestos e sensações elementares, na trama dos afetos e percepções capazes de engendrar concepções visuais e criadoras. Nele estão contidas as atitudes e valores éticos e políticos frente a arte e suas imagens. Correspondem, portanto, a uma esfera de pedagogia visual lastreada no factual,

no diálogo permanente entre campos de ação reais e imaginários, dos quais emergem formatações plásticas e visibilidades múltiplas.

Nomear pessoas, grupos, projetos e ações políticas situam relações entre política e subjetividade como vivências coletivamente realizadas que de modo denso enriqueceram meu ser, o trabalho com Arte, Educação e Cultura. A fisionomia extraída desse processo faz parte da transformação de meus conceitos sobre e o sentido de parcerias reais e virtuais.

O fazer artístico coloca em convulsão saberes e pedagogias, ao trabalhar com dilemas e metamorfoses surgidas ao longo do processo de criação das obras. Interrogo sob forma recorrente como isto acontece nas análises e relatos, enfatizando o quanto depende da formação do professor assim como de sua atualização o sentido dado às práticas e às transformações por elas produzidas.

As Artes Visuais, a cultura estética do cotidiano, a Pintura e a prática pedagógica foram materializações sobre as quais se assentou meu trabalho, fornecendo sentido à argumentação e caracterização peculiar das coordenadas mutantes de sua realização. A composição, as conexões e interações, em função da complexidade do campo e da exigência acadêmica de *modelos* de pesquisa, exigiu escolhas e recortes. O tratamento dado às imagens e ao discurso manifesta, intencionalmente, a paixão e o encantamento que motivaram as escolhas, o que justifica o caos aparente e a subversão frente ao enquadramento em molduras acadêmicas. Com efeito, sua fisionomia remete à necessidade de uma leitura sensível e afetiva especialmente pela opção de *nomear* pessoas, grupos, projetos, ações políticas, suas relações com a subjetividade e as vivências coletivas que, de modo denso, enriqueceram meu ser no trabalho com Arte, Educação e Cultura.

Sou professora de arte com experiência nos três graus de ensino, pós-graduação, extensão, educação continuada e orientação de estágio. Eventualmente, participo de assessorias, coordenei e implantei projetos experimentais sobre o ensino de arte. Além de exercício docente, participo de ações políticas da Associação Gaúcha de Arte-Educação, de funções administrativas e pedagógicas no CENARTE e Curso de Educação Artística, na URCAMP, do Conselho Municipal de Cultura de Bagé e de investigações do "Grupo de Estudos sobre Educação e Arte", GEARTE, do "Programa de Pós-Graduação em Educação", PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, em Porto Alegre,RS.

O sentido singular da função social e caráter diferenciado da arte, contudo, fui conhecer na intimidade ao fazê-la e ao interessar-me por Sociologia da Arte durante o "Curso de Especialização em Artes Plásticas: Suportes Científicos e Práxis" na Pontifícia Universidade Católica,PUC/RS, em 1983. Na mesma época, entrei em contato com a obra de Luigi Pareyson, iniciando estudos sobre interpretação e sentido de poética visual. De posse destas e outras referências, há cerca de dez anos comecei a investigar experimentalmente e de modo informal a relação entre o trabalho pedagógico na Universidade. Passei a concebê-la não só como

produção material, mas modo diferenciado de pensar a criação, o que motivou querer entendê-la a nível reflexivo mais amplo e a trabalhar a educação não como uma arte ou ciência em separado, mas interligadas a outros campos de saber e fazer. Conseqüentemente, alterou-se radicalmente a idéia de aprendizagem que possuía.

Ao investigar teorias para atualizassem conceitos em arte retornei ao campo de estudos da "poiética", que dá um tratamento específico ao ato criador em arte. René Passeron (1997:03) apresenta-a como uma Filosofia da Criação. Nesta abordagem, as ações que resultam numa obra, evento ou estado de arte não são consideradas apenas um objeto, mas um "quase-sujeito", justamente por implicar subjetividade e objetividade nas ações em que o criador é depositário simbólico de realizações histórico-críticas.

Supor que o mundo não é como deveria ser e que se pode transformá-lo estimulou indagações sobre ciência, cultura visual e estética, poética, imagem e cotidiano, aproximando-me pessoas, artistas, filósofos, sábios, cujas falas e imagens me ajudaram a revisar conceitos sobre o ato criador, muitos não nomeados, e também de como o definem Humberto Maturana, Francisco Varela, Pierre Levy, Michel Serres, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel de Certeau, Michel Maffesoli, Massimo Canevacci, Edgar Morin, Paul Valéry, Marc Jimenez, entre outros. A busca de referenciais que traduzissem uma visão nova de aprendizagem em caráter ontológico levou-me à obra de Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard e Félix Guattari, em especial pelo enfoque ecológico dado à política.

As categorias de análise de Arte de Pareyson, como "fazer", "exprimir" e "conhecer", interligam domínios históricos, culturais e individuais permitindo manejá-las para contextualizar nexos em acontecimentos que afetam o ensino de arte e seu ajuste, por exemplo, ao que me diz respeito como participante de um processo de formatividade social. Incorporei aos meus, valores que também encontro no discurso de autores que, no Brasil e no Rio Grande do Sul, encarnam a sensibilidade do artista na compreensão da arte e ensinaram-me a ser fiel às minhas crenças essenciais, a exemplo de João Francisco Duarte Jr., José Augusto Avancini, Dinorá Fraga da Silva, Iara Rodrigues, Fayga Ostrower, Analice Dutra Pillar, Marcos Pereira. Junto a estes, reservo especial gratidão a Paulo Freire, Augusto Rodrigues e Herbert Read que despertaram-me para a responsabilidade social da arte na educação como "ato de criação humana". Como eles, creio que a educação é um ato afetivo, político, cognoscitivo e formativo. Perceber-me como agente político em interação com outros permite visualizar, desde outros olhares, como minhas ações e posturas aproximam-se de meus sonhos, afetos e saberes.

O afeto faz diferença, ensina a ser diferente pelo exercício da diferença, o que não quer dizer ser melhor ou pior, mas, simplesmente, diferente. A política, o amor, a ciência e a filosofia têm encontro marcado com as concepções estético/poéticas, para garantir a interlocução necessária à sistematização de signos e suas relações com a vida, por parte de quem quer viver integralmente situações de aprendizagem e participar de práticas emancipatórias na sociedade.

Esta noção depende de questionar “como” as imagens passam de suas fontes de produção à estrutura morfogenética do pensamento em imagens que circulam na cotidianidade. Questionar radicalmente tal contexto é perceber como se é afetado pelas imagens, assim como se pode afetar um outro por imagens. O lugar da arte na contemporaneidade e os discursos sobre ela emanam das práticas poéticas, mas também das fricções e tensões com os campos de figurativização da vida socialmente difundidos. Cabe à pedagogia questioná-los de modo criador, sensível e crítico.

O artista não é melhor nem pior às demais pessoas, em termos de sensibilidade. O que o distingue como profissional, é sua capacidade em tornar público seu fazer, assim como sua obra torna pública a exposição dos dispositivos afetivos, cognitivos, pedagógicos de ação que são fonte de seu entendimento ou desentendimento.

A forma artística combate tanto o estereótipo como a simplificação redutora da sensibilidade a estados medíocres de interação e compreensão. Há, na obra artística, um mundo que dá o que pensar e que depende de condições apropriadas de orientação no sentido de expandir suas repercussões culturais e sociais. O trabalho de arte envolve formas de compreensão que cabem ao professor de arte desenvolver, para exercer, com consciência e competência, o seu ensino. Trata-se de um “trabalho” especificado como pensamento da ação. A criação torna-se um conceito de valor aberto à práxis e à pluralidade dos elementos que a constituem enquanto formas de pensar, sentir e atuar.

Produzir arte, idealizar minhas próprias imagens, gestos e formas, deu-me elementos para pensar a relação de minha pintura com a picturalidade do meio, buscar formas de propor aprendizagens compatíveis com a complexidade das poéticas visuais em sua relação com a imagística contemporânea. O crivo crítico segrega intensidades de sentido e retraça aprendizagens quando a prática suscita teorias que venham transformá-la em atenção às suas peculiaridades de afetos e percepções, quando o conceito encaixa-se na concepção criadora dos procedimentos adequados qualitativamente a uma esfera de vida. A arte de aprender emerge de poder compor, sobretudo, saberes, afetividade e ação efetiva numa singular praticabilidade.

Com estes pressupostos, a presente investigação assume um caráter qualitativo ao relevar a sensibilidade como valor crítico e ao estabelecer a diferenciação como elemento de reflexão, no sentido de reconceitualizar as funções da filosofia da criação e sua relação com a produção de imagens. Tais critérios nortearam a escolha do assunto: *“Educação Estética e as Artes do Fazer”*, uma vez que o ato criador em arte assume, hoje, nova configuração em termos de ensino e aprendizagem, bem como no papel de sociabilidade por ele instaurada.

A partir destas considerações preliminares, enfatizo a educação estética como ação conjugada entre poética visual e “artes do fazer”, expressão que Michel de Certeau usa para realçar estados nascentes de criação ligado à cotidianidade. Vejo o fazer pedagógico como tal

quando se encaixa e esboça sutilmente em procedimentos oportunos e compatíveis com os acontecimentos.

Visando a mostrar este “sensível” que, segundo Deleuze (2000), revela-se no acontecimento que o produz, exemplifico situações relativas à *Oficina de Pintura*. Suas propostas manifestam um estilo pessoal de contextualizar concepções atuais de arte e cultura visual em situações pedagógicas, confronto de noções teóricas com fatos ligados à práxis, modo peculiar de tramar formas plásticas, objetos, eventos, com imagens e idéias de artistas contemporâneos.

No capítulo 1- *“Tudo a Ver – Arte e Acontecimento”* delinco um panorama genérico acerca do sentido que o *acontecimento* contextualizado assume na vida cotidiana, ou seja, como obra que sinaliza *poéticas culturais*, trazidas por autores e artistas.

No capítulo 2 abordo as relações entre subjetividade e poder, ao configurar a compreensão da arte nos termos de um campo sensível mais complexo, como o da reflexão ontológica e social. O poeta Manoel de Barros (1994) diz que “*ver*” é, paradoxalmente, também “*des-ver*”, “*trans-ver*” realidades que passam dentro de nosso corpo e nosso entorno, abrindo-se a visibilidades múltiplas e eus plurais que instauramos, ao criar.

No capítulo 3 que trata da *Educação Estética em pautas poéticas*, desenvolvo uma argumentação reflexiva que alia teoria e prática específica à arte que vão retornar à prática de pedagogia da arte como exemplos e análises relativos à *Oficina de Pintura*, no capítulo: - *Pela mão de Ariadne*.

Nos capítulos 4 e 5 “*Vida: trabalho dos dias*” e “*Geografia singular*”, reviso e contextualizo conceitos de modo singularizado a meu trabalho ligado a fatos e situações observados em várias cidades do Rio Grande do Sul e aos Movimentos de Arte-Educação¹ e *Escolinhas de Arte*², cujas articulações surgiram da criação coletiva, do debate, dos estudos, das iniciativas realizadas como professora do ensino superior e em parceria com as *Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Cultura*.

Vale ressaltar que nos capítulos finais a contextualização dos aportes teóricos define-se por pontuações acerca da singularidade da minha experiência atual, e questões que ainda estão sendo modeladas pelo tempo, essa enigmática oficina de perdidos e achados.

¹ Este movimento foi iniciado com a publicação do livro de Herbert Read, em 1943, e consolidado pela criação do INSEA (entidade da UNESCO-ONU), cuja existência, no Brasil, ganhou impulso com a intermediação do Movimento de Escolinhas de Arte e, mais tarde, com a criação de associações e uma federação de arte-educadores. Read procurou filtrar a filosofia, a arte e a ciência de sua época (pós-Segunda Guerra Mundial) de forma política, pedagógica e ética, no sentido de contribuir para a paz, o entendimento dos povos, a construção de uma nova cultura, sugerindo não pautar a pedagogia da arte pelos mesmos parâmetros tecnicistas dominantes. Sua ideologia política anarquista afinava-se com os ideais do modernismo artístico e com a aplicação dos experimentos de vanguarda à esfera educacional.

² As escolinhas de arte são entidades autônomas em relação ao sistema de ensino, embora, no Rio Grande do Sul, existam duas ligadas às universidades federais (UFRGS e UFSM), em Porto Alegre e Santa Maria. Três transformaram-se em Centros de Desenvolvimento da Expressão (Bagé, Porto Alegre e Passo Fundo), mantidos pela Secretaria Estadual de Cultura.

1. TUDO A VER - ARTE E ACONTECIMENTO

*Às vezes me pinto coisas
De que nem há mais lembrança...
Ou coisas que não existem
Mas que um dia existirão...
Mário Quintana*

Li, em algum lugar, que os índios pensam que pintar, dançar, cantar, contar mitos, ajuda-os a não esquecerem quem são.

Cantar, para Caetano Veloso¹ é "... *mais do que lembrar, é mais do que ter tido "aquilo", então, mais do que viver, do que sonhar, é ter o coração daquilo*".

Chico Buarque, na *Ópera do Malandro*, resume o sentido de *ópera* e *malandragem* como algo inerente ao *corpo*, como algo que aparece no samba na forma de *um estado de ser*. Indizível, essa experiência sincopada lembra a batida do coração que varia conforme a situação, ao repetir-se sempre diferente. O malandro dança caminhando, e seu gingado afeta os corações.

Lembrar o coração, fazê-lo vibrar mais forte, talvez seja o conceito que popularmente sincretiza e justifica a arte na experiência comum da existência individual e social. A estética do cotidiano está impregnada dessas noções onde fontes de visibilidade e criação emergem sob formas plurais de ação e reação, possibilitando observar como a sociedade obtém a base de sua compreensão e fantasia.

O artista elabora em experiência visual e poética formas de relação com o acontecimento social, dando-lhes um caráter distinto das experiências da existência. As capturas estéticas podem acontecer na vibrante textura destas caóticas vivências ou alcançar significação mais complexa e intensa, chegando a formas de compreensão mais aguçadas por artes do pensamento, embora nasçam das mesmas sensações brutas que as vivências comuns.

O escritor, como o músico e o artista plástico, depara-se com a mesma dificuldade para *falar* destas sensações, dos seus movimentos e relações.

Francisco Varella (2000:9) diz de outro modo o mesmo que Chico e Caetano nos versos de suas canções, referindo-se à cognição como uma *ativação de micromundos alternativos em cada situação*. Ciência e experiência cruzam-se em ações corporeizadas, ou “enatuadas”², tornando-se área de compreensão complexa ainda “mal definida” para a própria ciência. Aqui, ao refletirem-se um no outro, indivíduo e mundo social, natureza e cultura envolvem-se no tempo e espaço como “parceiros de uma dança”. Seu ponto de vista é o de que cada época da história da humanidade produz, por suas práticas sociais cotidianas e sua linguagem, uma *estrutura imaginária*. A ciência é parte integrante de tais práticas, e as teorias da natureza representam apenas uma dimensão dessa estrutura, merecendo, a história da natureza, ser contada de diferentes modos.

Humberto Maturana(1991:23) afirma que o ser humano move-se num campo de interações, em um fluir emocional que é fundo operacional do qual surgem suas ações. As emoções constituem, neste processo, configurações estruturais dinâmicas que especificam, a cada instante, o domínio das ações possíveis para ele, num aqui e agora. O fluir emocional é consensual e entrelaçado com o fluir racional do discurso. Nas canções de Caetano e Chico pode-se observar como a sutileza do ritmo, a musicalidade do poema partilham do seu jeito atrevido de tornar pública esta afetividade.

Pensadores, místicos e poetas envolveram-se com imagens, versos e versões para assinalar o dilema das interações, o sentido do tempo na ação do espaço em sua estética objetificação e virtualização. Fazê-lo no cotidiano tem suscitado atribuições mágicas, místicas, fetichistas, ilustrativas, eufemísticas, simbólicas, hermenêuticas, ou convulsas opiniões divergentes e paradoxais.

A expressão “tudo a ver” aponta para esta circunscrição estética e a experiência ética e política que desencadeia, fazendo o corpo dançar. O misterioso universo do olhar refere ações, comportamentos, atitudes e obras, assinalando o contexto vivencial como parceiro desta dança. *Tudo a ver* diz respeito à envolvimento, ao afeto, perceptibilidade, vidência, qualidade de ação, sentido e relação. Intensidade embrionada em si mesma, implicante e implicada.

Quando Caetano e Chico falam do vaivém e do balanço do corpo, exprimem um erotismo diferenciado de sexualidade, que nunca se aliena dos estados vitais da criação, mas que, convertido em arte, torna-se algo mais complexo e multiplicado como expressão, ganhando forma socialmente compartilhável. Os termos afetivos de *ternura* e *paixão* estão nas palavras, imagens, gestos, no desenho complicado das concepções, aparecendo de

² *Enaturar*, ou *corporeizar conhecimento*, como observa Varella (1995:8), assinala uma dimensão metafísica, relação entre processo e funções ontológicas, problema de constituição da realidade.

modo profuso e confuso no imaginário popular, mas ganhando realce e clareza quando depurados por uma *vontade de arte*, um empenho estético de abstração e adequação, fazendo o artista recorrer à tradição poética ultrapassando-a ou repetindo-a de modo similar. Tendo o corpo como instrumento e sentido, o artista está imerso no campo de forças da realidade.

O mundo como manifestação estética esboça-se apenas superficialmente para o nosso olhar, revelando-se potencialidade visual, *corpus* de cultura cuja visibilidade e praticabilidade tanto expressam uma densa trama sensível a capturar, como um por fazer criador arqueológico e genealógico a desenvolver como aprendizagem. A cognoscibilidade multiforme que o compõe, os recursos que a época disponibiliza, vinculados à consciência ético-estética, vontade de arte e às ações politicamente comprometidas são os elementos constitutivos com os quais teço as conexões necessárias para compatibilizar pensamento e ação a reflexões.

Constituem a visibilidade requerida para integrar afetos, percepções e concepções, bem como sua leitura num panorama de formas, aspectos, imagens e regimes de signos.

O sentimento de uma época em mudança, como a atual, aguça o interesse pelo tempo e sua modelagem do espaço das práticas cotidianas. O trabalho configurador do tempo manifesta o caráter expressivo das obras culturais, o papel que o imaginário exerce nas práticas de sua transformação, remetendo aos traços evidentes do mundo da vida comum. Neste lugar está o maravilhoso mundo a decifrar, com suas dores, amores, seus erros. Este mundo desperta a curiosidade do artista de querer saber sobre o lugar da arte na cultura contemporânea. No encontro marcado na fronteira entre pensamento, sentimento e ação, a vida comparece, e estes domínios de ação trocam olhares entre si. O papel da *imaginação* tem sido intensamente questionado como a força que desafia os poderes temporais e, igualmente, as construções míticas e ficcionais que lhe dão visibilidade. Como atividade emancipatória complexa, a imaginação exige abordagens sob diversos ângulos, lançando apenas uma luz parcial sobre algumas facetas, mas não outras, não todas.

Querer dançar ou fazer dançar revelam uma força do imaginário e um poder de mobilização extraordinários. Com tal força também se manifesta o gesto pictórico, ao plasmar-se em afinados diálogos com olhares, prazeres e saberes, experimentações articuladoras das materialidades constitutivas das formas, imagens, signos sensoriais. Ser *afetado* prazerosamente por uma imagem, uma música, uma narrativa, uma gestualidade é motivo de alegria, felicidade, simpatia. O prazer de criar está no coração da agitação da arte e envolve a cada um em experiências de intensidade diferente de energia. Assustamo-nos ao constatar que, na contemporaneidade, as tecnologias participam desta dança, além de deter o poder de agitar nossa existência e interferir em nossas práticas mais íntimas. Este fato nos leva a questionar o papel das tecnologias visuais no contexto atual da cultura,

indagando como produzem envolvimento e desenvolvimento existencial, ao serem aplicadas na arte ou em resposta a uma vontade de arte no plano prático da experiência poético – estética de modo a discernir se a prática é compatível com a qualificação do viver em formas de prestação de serviços, trabalho criador, compreensão, expressão e relação com as materialidades sociais.

O “idioma” social mostra-se e vela-se ao tentarmos apreendê-lo em sua densidade de acontecer.

1.1.CULTURA VISUAL E NOVAS TECNOLOGIAS DA IMAGEM

“A cultura é um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado”. (Clifford Geertz, 1989:20)

Há nas ciências, como nas artes e na tecnologia, transformações em curso, reelaboração dos significados e valores, eles perdidos que as teorias pós-modernas procuram na modernidade.

Nos campos do conhecimento, inúmeros refletem acerca da consciência ética face aos acontecimentos sociais. A multifocagem social exige adesão a vários pontos de vista, superposições e fusões simultâneas, intensas e ágeis. Os objetos e seres não são apenas um reconhecimento de características físicas, mas parcerias que agem em campo de regulação visual da ação, como aponta Bruno Latour (2001), para quem uma nova forma de civilização engendra-se, conectando simultaneamente a natureza das coisas, a produção simbólica virtual ao contexto social. Na obra *“Jamais fomos modernos”*, aponta a peculiaridade da articulação do tempo e do espaço contemporâneos como tecida por interações entre homens e máquinas, o que altera radicalmente a forma de problematizar, conceber e refletir a realidade social.

Forçar a compreensão e a ação sobre o mundo pela crença na onipotência da técnica caracterizou a produção moderna, permitiu uma proliferação enorme de híbridos que ameaçam tanto a natureza quanto a sociedade, na confiança ilimitada desta nos recursos da primeira, da tecnologia racional e da criatividade individual. Ao mesmo tempo, possibilitou uma jurisdição e uma epistemologia que, simultaneamente, interferiram, de um lado, na práxis política através de discursos críticos e acordos de consenso com base no humanismo

filosófico e, de outro, na tolerância ao aumento de produções robóticas na fabricação de objetos, mecanismos de simbolização e ritualização, muitas vezes singularmente perversos.

A experiência do projeto civilizatório ocidental foi mobilizada no sentido de construir um mundo tecnificado, *transparente*, que se impõe aos combatentes, revertendo sua arrogância política, conscientizando-os de que lutar contra a natureza, em desrespeitosa interação, gera crises e catástrofes.

Pós-modernos são chamados os tempos *múltiplos* vividos como estado da cultura na contemporaneidade, feição complexa assumida pelas sociedades *de passagem* que vivem metamorfoses de um modelo *industrial* para um *informático*. É época confusa, por efeito de rápidas mutações, alterações bruscas de valores, dissolvência de padrões morais e perda de formas familiares de sentido da vida. As mudanças desencadeadas envolvem, necessariamente, uma revisão das relações com o trabalho e práticas vivenciais, além do modo de perceber como os acontecimentos são narrados³, mediados, transversalizados, e abstraídos no cotidiano. As sociedades estão presentes, mas trata-se de uma presença marcada pelos objetos que as sustentam, cujos responsáveis vão de encontro às buscas de compreensão e suas redes de consolidação, desencadeando um *parlamento* das coisas, sem que seja preciso, para tal, criar revoluções.

Se reunirmos natureza e sociedade de uma forma simétrica, a política renasce, as máscaras caem. Sem isso, os hibridismos culturais tornam-se formas de dominação dificilmente controláveis. Cabe a nós *mudar nossas formas de mudar*.

Latour (2000:10) aponta que as ciências humanas seriam incapazes de reconhecer, nas coletividades abarrotadas de coisas com as quais interagem, os jogos de poder, as fontes do querer e saber agir, já que “... *as finas redes traçadas pela pequena mão de Ariadne continuam a ser mais invisíveis do que aquelas tecidas pelas aranhas...*”. A ficção tece, junto com os acontecimentos, a forma do que concebemos como real.

As redes de interação da contemporaneidade, no entanto, não são só objetivas, sociais ou efeito de discurso, mas reais, coletivas e discursivas. Existe um fio que enreda os espaços e, virtualmente, passa do local ao global, do humano ao não-humano (objetal, vegetal, instintual, arcano, virtual, transestético, transtécnico, orgânico), dependendo de práticas e instrumentos, de documentos e traduções.

A cultura começa então a ser compreendida não mais como uma *superestrutura* idealizada por intelectuais e “*esportos*”, mas como um campo *conflitivo* de lutas entre idéias, práticas e sentimentos, entre o que é *dito* nos discursos e o que é *vivido* no cotidiano.

³ Latour(1994) afirma que as implicações não são apenas *semânticas*, mas *representações* que a modernidade elegeu como diretivas da ordem social. O problema da poluição e as desigualdades político-sociais desmentiram a crença nos paradigmas adotados para o progresso da humanidade. Os modelos morfogenéticos não coincidem com os acontecimentos positivos das vivências no concreto. O problema é ideológico.

Acrescento que qualquer observador constata, hoje, que as imagens imateriais são um *espanto*, uma ação estética articula estados paradoxais e ambíguos. As novas imagens não são mais pré-científicas (míticas, mágicas), mas *pós-científicas*, o que as torna um dispositivo estratégico político de grande poder.

Não é mais possível prender-se a atitudes catastrofistas e descompromissadas com os processos de compreensão do real, na concepção de Latour (2001:10)⁴, que alega: “Chega de chorar pelo desencanto do mundo!”.

O reencantamento pelo mundo pode iniciar pela pergunta de qual a realidade da ilusão, como distinguir entre simulacros plenos de sentido e clichê (puro jogo de imagem).

Paul Virilio (1996) e Jean Baudrillard (2001) afirmam que as tecnologias visuais tornaram-se dispositivos de guerra virtualmente globalizados, novas armas para uma sociedade policialesca que quer o aperfeiçoamento de suas estratégias de militarização, passando a operar na base da violência real e simbólica.

Qualquer intenção em estabelecer uma *teoria social da visualidade* parece paradoxal, mas não impossível. A sociedade ocidental não tem possibilitado um acesso imediato ao mundo, o que confunde a diferença entre a habilidade visual de reconhecimento, a relação mental/corporal de cognição e a complexa interação subjetiva que as transversaliza intrinsecamente. A *visão* tem sido ligada à percepção e potencializada pela confusão entre simular e representar, *figurar* e *imaginar*, explorando o fato do *ver* ser operação em campo aberto e relacional.

Os olhares culturais ocidentais foram desviados da natureza e da sociedade – aqui e agora – por teorias e versões da natureza narradas sobre o que se deve ver em sociedade. A idéia de *visão* tem sua história contada pela perspectiva ocidental, em que o *modo de ver* é concebido como *cognição*, uma lógica de dados ligados aos *fatos*, efeito da maneira cartesiana de pensar o pensamento. Há acordos culturais e simbolismos rituais entre *visão* e *convenção*, entre olho da mente e olhos da pele, das mãos, do corpo, das vísceras.

A importância crescente dos problemas culturais insere-se em um amplo contexto, trazendo a primeiro plano a caracterização de uma lógica produtivista que corresponde às necessidades elementares da população. Mais do que um conjunto de valores a defender ou idéias a promover, a cultura tem, hoje, a conotação de *trabalho* a ser realizado em toda extensão da vida social, ordenação de sintomas, perguntas, respostas, figurações, aspectos que apontem mudanças estratégicas de implicações políticas, estruturais na sociedade.

⁴ Os antimodernos, segundo este autor, acreditam que o Ocidente racionalizou e desencantou o mundo, povoando o social com monstros frios e irracionais, transformando o cosmos vivencial em uma mecânica de matéria pura. Os antimodernos vêem, nisso, catástrofe, um apocalipse agora. Os pós-modernos, irônicos e perversos, aceitam a idéia de catástrofe, mas não se importam desde que possam criticar e ficar de fora. Os antimodernos pensam em salvar ou lutar contra a maré, através da alma, da utopia, da emoção, das relações interpessoais, do simbólico, do calor humano, dos particularismos locais, da interpretação, das margens e periferias, do abraçar missões reformistas emancipatórias, vocações de piedade pastoral.

Esta concepção, aliada a inúmeras análises e interpretações semióticas da cultura, recorre a imagens⁵ e metáforas extraídas da arte, da literatura e da arquitetura para descrever verbalmente formas de interpretação cultural na tentativa de problematizar a cultura em bases pós-modernas de compreensão.

A *narratividade e figurativização* ligam-se a aspectos da realidade perceptível e são dilemas para aliar dimensões afetivas a processos cognitivos sem cair no dualismo tradicional. As tensões historicamente vividas entre natureza e cultura salientam caminhos que se multiplicam e embaralham para conciliar práticas que operam com a razão técnica e seus impactos sobre as paixões, interesses e cruzamentos de olhares sobre o cotidiano. A *era do visual*, ou a *civilização da imagem*, espalha sua imensa rede informatizada sustentada na rapidez das comutações, operando em alto nível de pressão sobre a rapidez de funcionamento cognitivo. A velocidade afeta as percepções, as emoções e as formas de compreensão sobre a vida. Ao sabor dos fluxos das tênues fibras óticas, decidem-se nossas vidas e nosso futuro. O mundo político que opera sob essas ágeis teias interativas revela-se como um misterioso poder indomesticável, uma força ambivalente de avanço cego, em expansão, e preche de armadilhas.

Compreender de que modo o “tecoimaginário” (Balandier:1999) afeta os comportamentos e a morfogenética do visível envolve expandir o sentido de criação, expressão e conhecimento visual como alterados pela afetividade.

Para Paul Virilio (1997:127), não podemos falar do “*desenvolvimento do audiovisual*” sem questionar o das imagens virtuais e sua influência sobre os comportamentos ou indicar “*a industrialização da visão, a implantação de um verdadeiro mercado da percepção sintética, com todas as questões éticas que isto implica*”, sem que hajam “*saídas gráficas ou videográficas*”. Sem as “*próteses da percepção automática*”, ficaríamos excluídos desta espécie de “*imaginário maquínico*”, pois, no momento em que se prepara “*a automação da percepção, o progresso da visão artificial, a entrega de funções vitais para a máquina, a delegação de processos subjetivos para a objetivação maquínica*”, torna-se imprescindível “*compreender o que é imagem virtual, imagens sem suporte aparente, que agem com recursos de memória visual, mental e instrumental*”.

Uma imagem nunca é neutra, cria *desassossego* por percutir em nós forças, por ser um fenômeno ainda não de todo controlado por seus manipuladores. Ela é fenômeno que nasce de processos interativos⁶, materiais e imateriais, imaginada ou concretizada em um

⁵ A tradição iconoclasta ocidental não levou em consideração a imaginação como um dispositivo epistêmico de compreensão do real, caracterizando-se, desde Platão, como um preconceito logocêntrico.

⁶ Na concepção presente nos textos de Deleuze, Félix Guattari, Pierre Levy, Éric Alliez e André Parente, a imagem informatizada ao priorizar o virtual em prejuízo do corporal, está colocando a imaginação criadora a serviço de agenciamentos que aliam arte, tecnologia e ciência, podendo, num contexto ético, estético/político, criar novas condições de modelagem do sujeito e do mundo.

meio, técnica, dispositivo ou evento; é um ser de passagem, entidade em fluxo, sutileza, experiência, depende de uma sustentação estética que lhe dê suporte. Sua flexibilidade inerente faz com que a confundamos com a experiência estética que a produz, mas *estético*, aqui, é apenas rito de passagem a seu mistério. Sua heterogeneidade interativa incomoda mentes positivistas, desassossega poderes.

As estratégias imagéticas da cultura contemporânea produzem experiências estéticas e articulam um vasto campo de criatividade, poder que o capitalismo põe a seu serviço de dominação e expansão. Nestes termos é que o publicitário e o “designer” aparecem como engenheiros de mundos do desejo, agenciadores de expansão, conceituadores ideais da visibilidade dos poderes; desafiam, com seu ofício, poetas, pensadores, professores e políticos, dão sustentação à auto-regulação do mercado de idéias e imagens, ajustando programas de morfologia do ver, pensar e sentir aos valores do mercado.

André Parente (1999)⁷ argumenta que, com o fechamento do simulacro sobre si mesmo, a criação torna-se devorada pela diferença pré-programada do cálculo, jogo puro, ficando o usuário refém de uma cínica razão comunicacional. O *espaço praticado* assume conotação diferenciada do *físico*, envolvendo fenômenos culturais, sociais e históricos. Enquanto o primeiro se retrai, o campo das interconexões tende a ampliar-se com as novas formas de comunicação e produção de conhecimento e sensibilização. A cultura se difunde por imitação, imersão, aprendizagem e comunicação, razão pela qual nela interferir demanda uma aprendizagem complexa, tarefa desafiadora para a escola.

A criação humana é a interface mais extraordinária e ativa da expansão expressiva, interativa e comunicativa, mas, graças ao imaginário, funciona também contraindo este processo, gerando tensão ao constituir suas formas. O pensamento, contudo, funciona em uma velocidade espantosa ao articular séries de imagens, podendo encadear abstrações ao ritmo da velocidade da luz, refulgindo imagens mentais a níveis de grande impacto.

As práticas culturais envolvem operações e atuações que configuram a esfera pública de modo heterogêneo no qual ciência e arte, antes separadas em domínios de subjetividade e objetividade interagem, guardando suas especificidades de função e pensamento Junto à Filosofia, em ações complementares e conectadas à crença e ao senso comum, percorridas pela intersubjetividade, afetadas pelos referenciais de seus campos de ação.

A cultura como conjunto de sistemas simbólicos está, em primeira instância, relacionada às interações dos indivíduos com o meio, manifestando-se como linguagem,

⁷ Edmond Couchot, Arlindo Machado, vêem a imagem virtual como algo criado para figurar aquilo que é modelizável. Baudrillard e Virílio encaram a questão do virtual como algo ligado à estética do simulacro, a tecnologia visual como dispositivo capaz de produzir a desaparecimento do real.

costumes, relações econômicas, política, arte, vida amorosa, religião, etc. As sociedades, enquanto conjuntos orgânicos, são viabilizadas por noções e sentidos dados à *alteridade* e à *diferença*. Ao olhar superficial sobre sua ético-estética, passa despercebida a trama sutil que revela esta diferença, pois é preciso atravessar impregnações simbólicas e codificações instituídas pelos hábitos.

Parente (1999:26) afirma que o problema do pensamento da imagem remete ao que faz do mundo “*uma imagem analogizável (representação), ou “que é pura alteridade (presentificação), para além da tecnologia empregada”*. E, se esta é “*tida como verdadeira pela visão, é porque é analogizável pelo espírito (analogia mental)*”, capaz, portanto, de libertar-se dela, porque “*o que pensa nela, e por ela, é um puro interstício, como sua possibilidade de se metamorfosear (passar entre)*”.

O desdobramento do real que a poética maquínica vem fazendo sobre o mundo de vivências atual não é neutro nem totalmente abstraído das intervenções humanas. Pode haver o uso patológico dos aportes tecnológicos para a morte, destruição da natureza, manipulação e sujeição desrespeitosa do outro, incluindo-se nele o que é vivo e a serviço da vida.

Não é possível entender uma cultura ou sociedade sem sua arte, sem discriminar os regimes de visibilidade que as sustentam, fontes de orientação da visualidade cotidiana. A experiência visual é estética e constitutiva da aprendizagem, impregnando, de modo subjacente, razões práticas e pedagógicas disseminadas na esfera social.

Hoje, sabe-se que a criação do novo exige articulação de poderes, saberes, querer e fazeres. Todo fato envolve um aspecto pontual e efêmero, constitui um evento que reúne elementos díspares, tensões, cruzamento de forças e formas para ser compreendido. O conceito de *real* muda quando se alia sua compreensão à complexidade que o caracteriza.

O universo de tecnologias visuais forma hoje uma cultura vasta, complexa, contraditória, uma *arte da ciência* como racionalização vitoriosa mas não absoluta, o que se torna absurdo, clima de *ficção científica*.

Uma discussão profunda, ampla e atualizada sobre tal cultura faz-se imprescindível não só para quem educa educadores, mas também para quem educa futuros economistas, prestadores de serviços, agentes de saúde, programadores da vida, o que nos leva a perguntar...

1.2. ...ONDE ESTÁ A ARTE ?

Questões como *juízo*, *apreciação*, *valor* e *crítica* não têm mais vez, na concepção de Marc Jimenez (1999:63), sem que a arte seja pensada como *fato* e ocorrência cultural. A reflexão estética, nascida das poéticas visuais, envolve meditação, demanda tempo e esforço para encontrar seu lugar na sociedade e a partir daí compreendê-la.

O artista, cada vez mais, vê-se envolvido com configurações anônimas a decifrar, desconstruir e reconfigurar.

A contemporaneidade trouxe uma visão expandida de arte e estética, uma vez que a sociedade opera com áreas específicas de criação e abre-se uma artisticidade quando se avalia *como* suas figuras são traçadas com referência aos parâmetros gerais da época. A expressividade reaparece segundo a mão que a acentuou ou liberou.

Uma estética de envolvimento material soaria falsa sem envolvimento espiritual, especialmente quando se pensa em agenciamentos estético-culturais, problemas ideológicos, legitimação – como as políticas – ou seja, as que contribuem para dar visibilidade a poderes e forças. O comportamento estético se caracteriza por riscos, por responder às expectativas e utopias muitas vezes informadas para interferir em uma dada ordem social. Este comportamento merece atenção e cuidado especial não só por parte da arte e dos artistas, para quem é valor histórico e antropológico central. Este centro, com as tecnologias, desviou-se da arte para a cultura e desta para a estética do cotidiano e para a ação rizomática das sensações corriqueiras, ou “prosa do mundo”, como diz Calvino (1991).

Falar em *estética* é falar de *cosmética*, ou seja, da conotação de *pele*, superfície visível do cosmos em que vivemos, o visível e palpável e o invisível e impalpável. Não se trata de uma mera *maquiagem*, se levarmos em conta que a cultura envolve produção natural e artificial em tensão polêmica ou adaptativa e conciliatória.

Adaptação a modas estéticas dominantes ou aceitação do que é imposto ou proposto como *politicamente correto* (ainda que dito como liberal, ocidental ou democrático) não é ser *pós-moderno* ou *moderno*, é tramar o velho e novo a partir dos estados de cultura que coexistem como contemporaneidade. De modo concreto e autêntico, em práticas de democracia e libertação, o *politicamente correto*, em estética, é o tratamento sensível dado aos sentidos, ao *sentido*; sua etimologia não é gratuita, uma vez que não é o prescritivo, jurídico ou racional de uma enunciação ou imagem, mas, sim, o que possibilita meditação sobre a experiência, termo que os gregos reconheciam como compreensão do tempo oportuno (*kairós*), cruzamento de diferentes formas de temporalização.

Marcel Duchamp (1975) questiona o lugar da arte na sociedade contemporânea, o modo como é agenciada para o público por instituições como o museu, a exposição, o

trabalho crítico do artista. Ao expor um objeto comum fabricado industrialmente, em uma mostra de pintura, freqüentado pela elite e consagrado pela crítica, Duchamp afrontou politicamente a estética do gosto dominante do início do século passado. Com tal gesto, problematizou a arte como um *acontecimento* que ultrapassa o saber fazer e o poder mostrar do artista a partir da própria obra de arte; questiona se o artista como ser humano, “repleto das melhores intenções para consigo mesmo e para com o mundo inteiro” não desempenhar papel algum no julgamento do próprio trabalho, “como poderá ser descrito o fenômeno que conduz o público a reagir criticamente à obra de arte” e “como se processa essa reação?”.

As problemáticas ligadas à interatividade aparecem nas poéticas visuais brasileiras nos anos sessentas como reação crítica a partir do sensível. Nas Artes Plásticas, as “performances”, “instalações”, arte ambiental, interferências urbanas, revelaram a participação política e estética do artista como meio de novas relações com o público através de sua obra e proposições experimentais. Lygia Clark e Hélio Oiticica, por exemplo, desenvolveram experiências fundindo o artístico e o estético através de situações interacionais, lúdicas, com o corpo e o espaço, que a primeira caracterizou como “*poética da precariedade*”. No cinema, Glauber Rocha mostrou mitos que sustentam o sofrido povo do nordeste, refazendo itinerários poéticos sobre sentimentos de indignação político-estética. Ariano Suassuna, Jorge Furtado e Luis Fernando Veríssimo abrem, igualmente, brechas de criação na floresta das imagens e discursos estereotipados das mídias, fazendo o exercício da poeticidade em relação à vida cotidiana. Em certo sentido, essas situações contribuíram para evidenciar abstrações da sensibilidade na arte da sociedade atual, algo que se faz e refaz sob pressão e como resistência à poética da máquina.

Situar o lugar da arte nesta sociedade como *acontecimento estético/poético* é uma experiência que conjuga não só a ação de um *autor/artista*, mas igualmente dele como *ator/social*, participe de rituais, que endossa ou subverte uma dada ordem normativa estética e poética. Estas relações são apontadas hoje, por críticos da cultura, como conflituais, uma vez que inculcam regras segundo padrões de legibilidade social. A rebeldia a padrões torna-se indicadora de desordem, caos ou reação opositora e violenta ao real, cuja idéia de *apresentação* contra a de *representação* é noção recente, emergida da consciência fenomenológica e interativa entre fatos, imagens e discursos.

Paulo Leminski (1994) observa que a “*magia*” é a potência da imaginação em criar formas e imagens não existentes, dispositivo que a nível de fabulação funciona de modo diverso, como os seres fantásticos e invenções matemáticas. A roda é tão fantástica como as hidras e os lobisomens enquanto invenção humana.

Que sabemos do imaginário, do olhar, das concepções indígenas, africanas, astecas, incas ou babilônicas a não ser por aquilo que chega a nós por imagens e textos? Nossa

linguagem está impregnada de alusões a mitos, nossa Filosofia, Ciência e Arte ainda deitam raízes no imaginário multicultural que nos fez pensar como pensamos, agir como atuamos, compreender os dilemas que os motivaram. A modernidade formulou-se por resistência, oposição e adesão ao pensamento mítico e, apesar disto, ainda vivemos sob míticas visibilidades acerca do que somos ou desejamos ser. Como afirma Leminski, ele é o fundo intra-uterino da crença, da “flexão e genuflexão”, dobramento e balanço dos corpos.

O tema *mito* é recorrente quando a complexidade da vida reaparece com seu mistério. *Metamorfose* é, literalmente, transformação, algo capaz de projetar-se em um *écran* de visibilidade, seja filosófica, científica, artística, política, amorosa ou relacional. É estético o pensamento que junta, separa, funde, destaca, exacerba, multiplica, divide, encanta, desencanta, formula, desconstrói, apaga, transforma e arma o espírito, fortalecendo suas funções e capacidades para o enfrentamento do estranho.

Na concepção de Leminski, a *vivência poética* é um *estado de ser*, uma dramática complexidade *de estar dentro*, atuando em um processo de metamorfose, percebendo, sabendo, sendo afetado e, ao mesmo tempo, afetando um acontecimento vital. O imaginário processa transformações, mudanças de estado sociais e existenciais.

Vilém Flusser (1998) pergunta se a biotécnica, a arte do vivo, a arte viva não acabará com todas as demais artes. Antes de sermos capturados pela vertigem da criatividade contemporânea, temos que assumir sermos criadores da vida, perceber o alcance desta afirmação, reconhecer os seres vivos em sua ação em dupla hélice (interna/externa) como no código genético. Para ele, tudo não passa de variações da vida, e a evolução biológica recorre à criatividade diferencial como aporte de preservação. A noção atual de arte, contudo, ainda se mantém com traços de romantismo, pautando-se em critérios de criatividade transcendental, ou seja, querendo-se *original*.

O grande desafio da arte é o de tecer saberes e códigos, mesmo que para desfazê-los em visões multifacetadas de mundo. Cada um de nós é um repositório de experiências, fantasias, desejos, relações, amostragem de estilos, em que tudo pode ser continuamente alterado, revisado, reordenado sob inúmeras maneiras.

Considerando-se as diferentes versões acerca do exprimível, o imaginável e a criação em sua perspectiva interativa, vê-se que os autores aqui mencionados buscam reconsiderar o lugar da arte na cultura, avançando no campo das indagações sobre a vida, capazes de ir além da polêmica social para tocar na polpa sumarenta dos dilemas fundamentais da existência.

1.3. CIDADES INVISÍVEIS

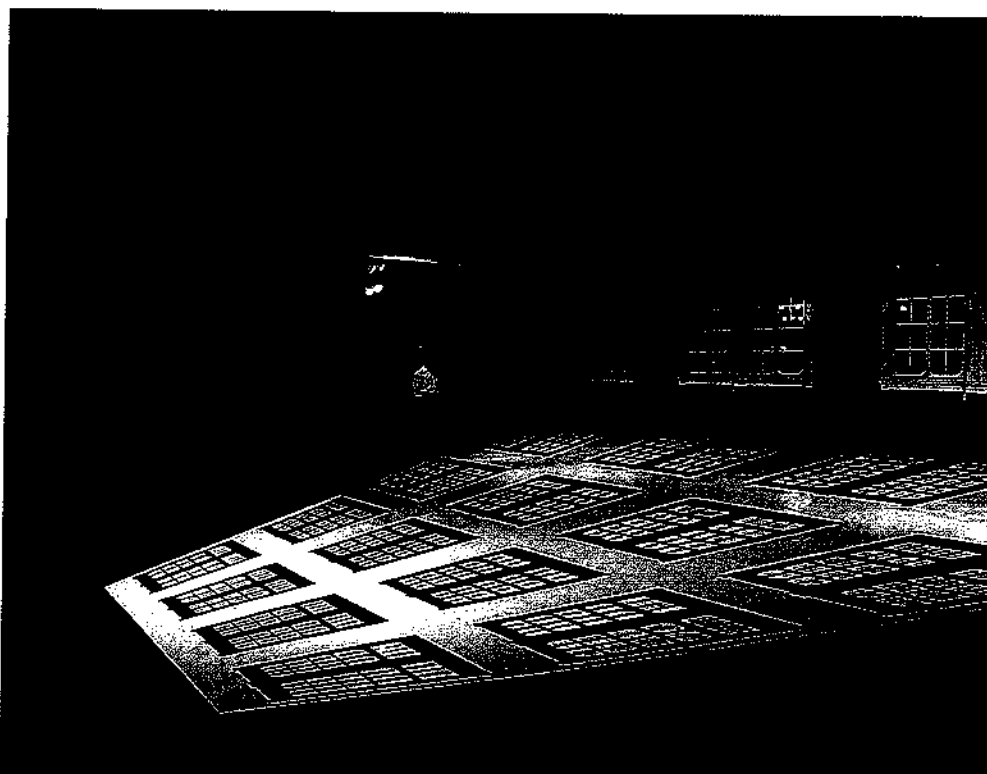


Fig 1. Regina Silveira. "Vórtices". Instalação.1989. Em MORAES, Angélica. *Cartografias da Sombra*.

Platão já dizia que, quando muda o gosto musical, os muros da cidade estremecem. Referia-se à vibração comum e desestabilizadora que a arte produz ao fazer balançar os poderes de controle político da cidade. Os poetas, segundo ele, eram responsáveis pelas perturbações da ordem instituída.

Pode-se definir a visão de mundo, o espírito da época, com seus conflitos, prodígios e ambigüidades pela configuração de seus contornos e pela permanência de certas constantes figurativas ligadas à multiplicidade de ocorrências. A estética do cotidiano sustenta a forma de caracterização visual de grande parte da dinâmica política, prática e epistemológica da sociedade.

Há uma oscilação de ir e vir, maré de pluralidades que assumem caráter sensível, mas que dependem de saberes e traduções para repertórios visuais culturais. A historicidade cotidiana está sempre se fazendo e desfazendo-se.

O escritor Ítalo Calvino (1991) sugere investigar o ambiente urbano com olhar além do visível, que mergulhe na agitação confusa da vibração da cidade para capturar paisagens de ficção e compor, com o visível, insólitos espaços, desatadas polissemias. Para capturar as "cidades invisíveis" que habitam e pulsam sob as visíveis, é preciso *leveza*. Há uma "prosa do mundo" a falar sua própria voz e também a bradar por silêncio. Observa que a

ficção integra o cotidiano como subtração de peso, de cidades, lugares, seres, relações de modo a caberem na memória, na subjetividade, no recorte de liberdade a instaurar em meio às constrações do viver. Se as cidades adquirem a densidade apenas pétrea, a vida se alça a vontades sutis para liberar-se e dialogar com o espírito.

Calvino refere-se à pedagogia da imaginação como capacidade de figurar, possibilidade de constituir, junto ao mundo material, a imaterialidade nele presente. A arte criaria "anticorpos" para evitar a expansão dos estereótipos da linguagem e da imagem. Entende que há coisas que só a ficção literária pode dar conta e suas qualidades são: a *leveza*, a *rapidez*, a *exatidão*, a *visibilidade*, a *multiplicidade* e a *consistência*. Pela *leveza*, sugere retirar o peso da narrativa, resolvendo, pela imagem, o poder de dominar a relação com a realidade, mudando o ponto de observação. Para ele, a força da literatura não está em mudar o mundo, mas sua imagem. A *rapidez* prevê o máximo de eficácia e sugestão da narrativa, um saltar quântico, enquanto a *exatidão* opera na nitidez, incisão e no memorável. A *visibilidade* refere-se a dar conta, com a maior precisão possível, do *sensível* das coisas, a ver com os olhos da imaginação. A *multiplicidade* vê o mundo como o centro de uma rede de relações, tecido de saberes e códigos em tempos divergentes, convergentes e paralelos. Da *consistência*, ficamos incumbidos de imaginar, pois Calvino não chegou a descrevê-la.

A meu ver, tais qualidades são inerentes à ação poética, em geral, e tanto a literatura como as artes visuais alimentam-se das mesmas fontes, apesar de serem realizações diferentes. As qualidades, os atributos e as formas são como envoltórios, e o que define a diversidade das coisas, lugares e seres. Apesar de sua consistência efêmera e etérea, provocam paixão e agitação, transformam um simples fragmento, uma coisa banal, em algo diferente, catalizador de encanto.

Para Calvino, pode-se descrever uma cidade e inscrevê-la num mapa, mas ela desaparece como paisagem. Opacas para o olhar, as múltiplas cidades, sobrepostas em uma, condensam-se em imaginária textura, apresentando uma superfície que, como uma *pele*, ganha expressão e manifesta as marcas do tempo no espaço, resistindo à compreensão corporal, visual e racional. Guardando seus segredos, esconde-se dentro de suas fachadas, tornando-se invisível, aparecendo aqui e ali, por traços e impressões fugazes, exigindo o olhar do pintor e o saber do escritor. Para este autor, a cultura visual é um processo de abstração, condensação e interiorização da experiência sensível. A paisagem urbana apresenta um *visível* interagindo com um *invisível*, relação entre lugares, onde transitam símbolos familiares e indecifrados, onde resta sempre uma incerteza aberta a conjecturas, virtualidades e por onde passeia o olhar entre as mobilidades e entes. A cidade afeta o visível em sua intrincada rede de eventos, vistas, praticabilidade. Os olhos não vêem só coisas e seres, mas também figuras de coisas que significam outras coisas.

O artista plástico, como um andarilho, circula entre imagens, à procura do lugar da

arte na sociedade. As imagens que cria, ou as que usa para viajar pela leveza de suas asas por itinerários da imaginação, transportam-no também por caminhos bifurcantes de saber e querer, apresentam-lhe indagações acerca do que a arte faz como *forma*, *significação* e *gesto* e do que nasce desta dinâmica relação.

O olhar do escritor percorre a cidade como páginas escritas, enquanto o olhar do pintor encontra-se com seu corpo, no silêncio de sua paisagem, tentando descobrir como ela se dá a ver, perscrutando-lhe os movimentos de vida ao deixar-se adivinhar. As cidades invisíveis são forjadas na memória e no desejo, além da função de morar, viver, trabalhar, conhecer, conviver. Pedem olhares leves, densos, inventados.

1.4. "EU TE INVENTO, Ó REALIDADE!"

(Clarice Lispector)

Os lugares e não-lugares da experiência cotidiana são reveladores de um espaço praticado afetado por interações afirma Michel de Certeau (1994). Neles, a cidadania se constitui, o território da cidade se torna revelador, paisagem de um espaço praticado e afetado por operações físicas, imateriais e pelos processos de intersubjetividade, em que acordos, litígios e parcerias se propõem em contrapontos polêmicos e poéticos.

As práticas cotidianas manifestam-se como "artes do fazer", entre ruído e silêncio, confusão e entendimentos que escapam aos olhares do poder e do saber, não se mostram sem resistir a partir do que lhes é próprio. Esta *resistência* está ligada à sensação, à ação encarnada em um lugar, ao fato de existir num *corpo* sensível, imerso em um espaço vital.

O dia-a-dia acha-se semeado de *maravilhas*, e é preciso estar-se preparado para vê-las, pois retêm o encanto da vida. A *esfera pública*, espaço político da criatividade e da invenção, apresenta uma operatividade, uma estética e uma poética na qual se exerce a ciência prática do singular, enlaçada à pluralidade social. Feitos e fatos remetem a obras cujas atividades manifestam a resistência do fraco ante o forte, a tensão frente a ordens impostas, instauradora de uma realidade possível que se tece de modo novo no dia a dia.

À narratividade e mostrabilidade presente no cotidiano opõe-se o silêncio das coisas e lugares, o segredo do que não se dá a ver e falar. O pensamento se faz espírito para dialogar com esse cotidiano.

Para Certeau o excesso de imagens e mensagens está tornando a sociedade atual uma sociedade "recitada" em triplo sentido: *relatos*, *citações*, *recitações*. O exagero de informações visa a transformar o ver em crer e o crer em agir. A cena urbana revela ações

vinculadas à pulsão escópica exacerbada que sufoca o real por excesso de ficção, de construção, o que constitui “não-lugares” em que os sujeitos são arremessados sem indagar pelas ações de autoria que os constituem. Os “não-lugares” criam desenraizamentos e são efeito da civilização. A análise erudita nem sempre considera relevante as inscrições e os relatos que se encontram nestes sítios, em espacialidades e plasticidades que se adensam pela superposição de atos, fatos, acontecimentos, relações intersubjetivas.

O *grande silêncio das coisas* transmuta-se em seu contrário através da mídia. Ontem o *segredo*, hoje, o real tagarela. Por todo lado, a notícia, a informação, as estatísticas e sondagens. Jamais houve uma história que tivesse falado tanto, mostrado tanto. Certamente que havia a ficção, mas em lugares circunscritos, estéticos e teatrais, definidas as regras do jogo e as condições de sua produção, com sua própria metalinguagem. Hoje, o público vê-se envolvido em ficções que presentificam o real, falam em nome dos fatos e fazem assumir, como referencial, a semelhança que produzem artificialmente. A crença no *segredo* e no não visto de ontem, hoje se propõe como ver imagens e legendas primeiro, para, depois, crer nos fatos.

As pessoas subvertem esta crença, atacam de sensação a significação. O uso do espaço urbano, a fabricação anônima de imagens se faz numa produção clandestina, aquém e além da centralidade espetacular e expansionista das versões oficiais das mídias. É astuciosa, dispersa e não se faz diretamente pela criação de produtos próprios, mas nas maneiras de empregar, a exemplo de montagens e bricolagens, criações que inventam novos usos e formas para o já feito por outras práticas. Esta força diferenciadora manifesta nas artes do fazer é um jogo, um prazer e um trabalho de apropriação e seleção, ao mesmo tempo que instauração do presente da ação conveniente e oportuna às situações vividas.

Como numa poética, a ética e a estética cotidianas acontecem no espaço de uma *política*, entre a invenção e a determinação, apresentando uma fenomenologia que se exerce no horizonte de comunicabilidade cognitiva disponível, para ultrapassá-lo em direção à vida.

A noção de história entretecendo-se liga os acontecimentos que sobrevêm, denotando um caráter relacional e intempestivo, criando uma trama operatória que se efetua entre o oral e o estético, que abre um espaço próprio em uma ordem imposta, exatamente como faz o gesto poético ao dobrar, a seu desejo, o uso da língua comum em um reemprego transformante.

O homem *comum* trabalha na garantia de seu corpo e na possibilidade e contingência do lugar em que vive. A estatística e a observação técnica não captam o sentido destas práticas, sua materialidade, suas formas, perdendo o conhecimento possível que permite julgá-las e representá-las com a significação que requerem.

As estratégias políticas, econômicas e de saber são engendradas visando um cálculo de relações e, para isso, isolam o sujeito de querer/poder a um lugar circunscrito, capaz de ser controlado em suas forças e formas. As táticas das artes do fazer têm, por lugar, o mesmo do "outro" com o qual dividem um espaço de transitividade/intransitividade e consciência. Aí se insinuam para extrair sua força deste outro, operar na subversão dos seus códigos, estruturas, imagens, materializações sociais. Micropolítica orientada por afetos, cognições e percepções.

As relações mantidas entre racionalidade e imaginário exercem-se em um espaço de produção, nas alianças microscópicas, multiformes e inumeráveis entre o manipular e o gozar, como realidade fugidia da atividade social que joga com sua ordem a partir da desordem.

O "lugar" de Certeau é definido pela ordem estabelecida, enquanto que o "espaço" liga-se ao funcionamento deste lugar, à sua modelagem interativa, às configurações nascidas das obras realizadas. Enquanto o *previsto* para o lugar, pelos poderes dominantes, estabelece hierarquias, contornos definidos, funções pré-determinadas, o *imprevisível* ocorre nos espaços que vinculam lugares e não-lugares, incluindo o tempo como operador de mudanças.

Esta força, anônima, resiste ao que tolhe seus movimentos criadores, seus gestos cotidianos, sua visibilidade operativa e sincrética: é o "coração daquilo" de Caetano, seu pulsar.

No espaço, movem-se sutilezas, intersubjetividades, relações de forças, formas e imagens, operam-se complexas gestualizações, relações topológicas, morfologia proxêmica, resultantes de atos de significação comunicativa baseados em afetos e percepções. Como num mundo cibernético, as espacializações são mutantes, segundo o estilo das interações, constituem-se e desconstituem-se a partir de fatos, ocasiões, nunca cessando de restaurar cenários onde os poderes se distribuem local e temporalmente.

Praticar os lugares é repetir a experiência prazerosa e silenciosa da infância, dos lugares de transformação vividos com intensidade e emoção. É justamente a cultura um "canteiro de obras", para Certeau (1995:9), realiza o ato pelo qual cada um "marca" o que os outros lhe dão para viver e pensar. Neste plano de singularização e socialização convertidas em meio praticável, é que combates são conclamados. É o lugar da estética, entre a prática e o discurso, na ação sobre o tempo e sobre o espaço que se dá a ver... ou não.

Marc Augé (1998) analisa as novas configurações de espaço público trazidas pelas transformações do automatismo eletrônico, por exemplo, lugares de alta rotação (motéis, aeroportos, hipermercados, restaurantes, locais de auto-serviço) que evidenciam práticas e redesenham comportamentos humanos. Nestes locais, o sujeito está só apesar de amplamente acompanhado, preso a comandos e ícones que traçam roteiros e apontam

relações contratuais nas quais é reconhecido pelo cartão de crédito, passe de compra, código de barras. Os espaços anônimos facilitam a circulação e a comunicação através de fórmulas e imagens estereotipadas, padronizam condutas e leituras do ambiente.

Este autor alarga o conceito de “não-lugar” de Certeau mostrando-o como cruzamento de forças motrizes, friccionando-se na interface das tecnologias atuais, constituídos por ocupações e operações efêmeras que se opõem à identificação. Neste processo, perde as marcas etnológicas de espacialização identitária, relacional e histórica; constitui uma atmosfera, uma realidade em que o virtual se impõe ao real na medida em que instaura modos de ser, estar e relacionar-se para interação imediatista e superficial.

O enfraquecimento de cosmologias coletivas na supermodernidade deve-se à dificuldade em constituir comunidades baseadas em trocas de emoções e olhares comprometidos. Os fenômenos da *tele-presença*, aliados às mutações sociais ligadas à rapidez, dificultam o cultivo de relações duradouras e comprometimentos afetivos. O sincretismo⁸, as mestiçagens da cultura imperam porque tudo passa a depender deles; desaparece o efeito de distância com a morte do exotismo, do mistério, em função da superexposição, dos efeitos especiais e ideológicos generalizados.

Augé (1999) aponta como dado perturbador o sentimento de “aceleração histórica”, o encolhimento do espaço público, a individualização crescente das consciências que, prolongadas ou amplificadas, tornam-se permeáveis a misturas e dissoluções de valores.

1.5. ECOLOGIZAÇÃO DO SOCIAL

A *ecologização*⁹ do social, apontada por Michel Maffesoli (1998) como a necessidade de reconsiderar o modo de relacionar natureza e cultura, é um processo de parceria e interação. Prestando-se atenção aos sinais do tempo, interpretando eventos pontuais com forte carga emocional, pode-se apreciar o novo estilo de vida que, capilarmente, está plasmando uma nova realidade social.

⁸ Canevacci (1996) define “sincretismo político-contemporâneo” como “mestiçagem de linguagem e tecnologia que opõe-se aos valores dominantes e propõe modelos bifurcados e descentrados de praticar a diversidade plural da cultura”. O processo de mestiçagem ultrapassa as margens vigiadas ou não das estratégias de globalização, assim como as fronteiras do cultural, gerando questões que remetem à alquimia de formação histórica e social dos grupos humanos e suas práticas sociais.

⁹ A visibilidade na vida coletiva tem um caráter ecológico ao estabelecer as correspondências sociais necessárias para a formação de grupos, para as referências que a sociedade necessita para conter ou liberar seus excessos e vicissitudes. O estético vincula o campo espiritual ao material, estabelecendo o que este autor chama de “...premissas epistemológicas de um compêndio de senso comum (noologia)”. Para compreender a forma do político, os processos de socialização de modo contextual, é preciso recuo e exame minucioso do dado social, aliar ceticismo e paixão, ironia e compaixão, de modo a apreender o seu caráter mutante, excitante e fugaz.

O papel da imagem na caracterização destas mutações é não apenas superficial, mas estruturante. Ela manifesta um elã vital, um acesso a interações que articulam afetos, percepções e cognições, dando-se a ver e a sentir, aderindo a corpos e situações. Participa da ecologização da vida social, operando formas de sensibilidade, criticidade e criatividade; sua admiração funciona como um sinalizador ecológico. Como aparência, traz o lúdico, o onírico, a fantasia do que emerge, reaparece ou desaparece numa coletividade, compondo uma hiper-realidade. É preciso enfatizar a vida como um todo, onde a beleza torna-se ponto de coincidência entre o real e o ideal, manifestação da sinergia estética, uma vez que apresenta uma ética de comprometimento com a vida.

Para Maffesoli (1995), a ideologia ativista reina soberana desde o Iluminismo, afirmando que o sentido da natureza é um vazio a ser preenchido com obras e algo a ser dominado, e a sociedade, uma construtividade em negociação. As imagens técnicas e as estratégias de visibilidade utilizadas pela economia e pelos poderes são instrumentos de persuasão e sedução, manipulação do imaginário e da ficção, reinvestidos esteticamente pelo público para criar comunidades semânticas.

O que caracteriza a capacidade de ver a sociedade como uma forma dinâmica é a ação poética, o valor ético da estética aplicado ao diálogo, aos reconhecimentos, à conjunção de ações diferenciadas e complementares, no sentido de criar parcerias no plano de um vitalismo superior. Se os valores dominantes no Ocidente, segundo ele, são o linearismo, o causalismo e o ativismo histórico e social, a poesia, por sua vez, aflora do dado mundano, atendendo ao apelo da natureza para recompor a relação memorável, o admirável da vida. Na contemporaneidade, o poder da imagem é usado como reação e contra-ação ao embrutecimento trazido pela atitude predatória do sistema de poder.

O esforço em naturalizar a cultura e culturalizar a natureza aparece como alternativa para enfrentar o drama da oposição de contrários, próprio à política e essencial para a compreensão das mutações que estão ocorrendo nas sociedades complexas pós-modernas. O arcaísmo está presente nestas sociedades, evidenciando o desejo de recompor o tecido social.

Maffesoli enfoca a problemática da *forma* como elemento construtivo que liga o gesto à imagem. Segundo sua teoria, o dinamismo da *forma* (“*formismo*”) evidencia a criatividade cultural, trama imagem e discurso, sendo uma prática de ficção, significação e imaginação. A *forma* cria-se na relação do eu com o mundo natural e o social, construção complexa, interativa, que preside os processos operacionais, em que uma arte – no sentido amplo – é investida de uma série de funções. As experiências estéticas são referidas como “*ossaturas*” a partir do que se constrói, fortalece e dissemina o corpo social, manifestam a relação do homem com a sociedade, uma vez que ambos “se correspondem, interagem uns sobre os

outros. O conjunto tem uma repercussão na consciência da vida. Assim, todas as sensações chegam a produzir emoções estéticas". (A Transfiguração do Político. 1997:135)

A aparência, as formas, aspectos, "*monstrações*" são complexos de imagens e têm uma eficácia político-social. O aspecto visível da cultura é a própria física social.

No dia a dia, as mitologias proliferam, os imaginários multiplicam-se, pautas de ação, relação e pensamento repetem-se. A ficção, o sonho, a fantasia estão em toda parte, como que a falar, a gestualizar e a mostrar aquilo que não se faz, mas vive-se. À maneira das palavras, os objetos transportam sempre mais longe, para outros objetos, os desejos que aliciam.

Os objetos mercadológicos, de serviços, de lazer, são, hoje, os grandes sujeitos da economia. Por todo lado, anuncia-se uma festa dos sentidos, do corpo, só que de um corpo fragmentário, decomposto em diferentes estados e formas de excitação. O retorno do corpo ao imaginário exprime transgressão, conota comunicação e facilita a apreensão de uma realidade que se quer animada, vívida.

Pensar o mundo envolve um esforço *noético* (espiritual) e *estético*, no qual a ação poética não é metafórica nem supérflua, mas estado de ser em que o verbo, a ação e a prática vivencial tornam-se a produção do dado mundano, princípio de relação que refunda o social. O cruzamento de ações envolve a subsistência, a cultura, a materialidade social e a historicidade. Ao ligar estas coisas distantes e sem laço aparente, o poeta insiste em reafirmar a relação entre o animado e o inanimado.

As transformações do cotidiano revelam que o exercício do amor se multiplica nas diferentes formas de emoção vivenciadas. O amor, o saber e o fazer – na ação política – contraditoriamente revelam uma ética-estética do cuidado, de paixões e tensões conflituais. Suportar a dor, a morte, vencer a violência e a insensibilidade, atravessar o desespero tanto quanto responder ao desejo de ser feliz, de realizar trocas amorosas e estados de pertença afetiva são pressupostos de uma ética da estética que ultrapassa o campo da arte e da ciência para ancorar-se numa *filosofia de vida*, numa *obra espiritual*.

O sentido onipresente do *corpo*, em todos os seus aspectos, age subjacente às imagens e construtos de forma ligados a relações com o espaço, como envolvimento, continente/conteúdo, inclusão/exclusão, dentro/fora, doença/saúde, além de difrações como mutilações, deformações, reducionismos. Despir e vestir corpos são atos ligados a metáforas, textos, olhares, implicações, alusões, a tudo, enfim, que for relacionado a sensações de "corporeidade", encarnação, "*estar no mundo*".

A entrada na pós-modernidade caracteriza-se pelo culto às aparências, efêmero como elas, sujeito a modas e a contínuas mudanças, mas igualmente sintoma de que a socialidade de base, em um plano mais profundo, está sofrendo alterações cujos efeitos

manifestam-se na reelaboração exacerbada e ágil do cotidiano, tensionando disparidades de ritmos e relações da sociedade com a natureza.

A Antropologia e a Etnologia atuais consideram que o fazer humano tem sua complexidade aumentada pela ação, mediações e dispositivos sociais que multiplicam os poderes do saber e da realização técnica. A heurística do pensamento em rede é o recurso que dá conta desta complexidade, devendo ela ser pensada nos termos de sua auto-organização numa perspectiva holística, ou seja, como interação entre o todo e suas multiplicidades operativas e relacionais.

As implicações antropológicas da estética da comunicação evidenciam um novo modo de interagir com a realidade, de viver o tempo, o espaço, as interações de conhecimento e reconhecimento. Um primeiro aspecto desta mudança é a expansão e extensão do corpo pela combinação de dispositivos robóticos e tecnologias comunicacionais, operacionais e formais, via tato e olho, calor e energia (ecografias, cintolografias, etc.), sinais luminosos e éter. Possibilitam condições de conduzir ou mostrar o corpo como corporeidade, ou seja, fora dele mesmo, introduzindo a concepção de corpo *misto*, desdobrado, coletivo.

Esta nova situação antropológica não é intrigante pela singularidade de um corpo *coincidir* com o fato de *existir* em um corpo, mas pela sensação de seu desdobramento aparecer como simultaneamente singular e circunscrita a uma superestrutura, como um corpo comum e coletivo, ampliado a partir de uma essência de intelecto ativo, eu transcendental, antes só concebível ao nível do sagrado. Isto traz a idéia de *transvalor*, de um "eu-isso" (Nietzsche), ou uma atividade mental autopoiética e heteropoiética possibilitada por um sublime tecnológico. O declínio das categorias estéticas tradicionais e o nascimento de uma estética maquínica (Guattari) extrapolam o sentido de *personalidade artística* tradicional, o conceito de obra e de pensamento operístico, assim como o significado de expressão, estilo, sentimento, inspiração e fruição. Uma vez que tais noções aparecem privadas de sentido e incômodas para a produção, no *sublime maquínico* reivindicado elas são vistas como um estorvo antropológico.

As implicações políticas das mudanças tecnológicas devem ser examinadas a partir da fronteira da experiência estética e das questões imaginárias, fato que os artistas multimídia estão explorando, muitos deles no sentido de implodir sua lógica unidirecional e totalitária, remetendo às vivências obtidas através dos meios eletrônicos a sensações primordiais.

Diana Domingues (1997), artista gaúcha multimídia, propõe, por exemplo, uma vivência xamânica via aparelhagem eletrônica, onde sons, imagens, movimentos envolvem o corpo inteiro, ao mesmo tempo que o olhar e o ouvido são invadidos por sensações múltiplas, criando um estado alterado de consciência.

Referir a questão da cultura urbana e as problemáticas da visibilidade social passa por uma mudança de atitude e de posição diante dos acontecimentos e modos de

conhecimento e relação. A criação coletiva é necessária por não ser mais possível supor que um observador privilegiado possa abarcar, com seu olhar e saber, a complexidade das interações que ocorrem na sociedade contemporânea.

1.6. CULTURA, EDUCAÇÃO E ARTE

Valorizar novamente os sentidos é primordial na atual cultura, excessivamente poluída por imagens, números, signos verbais e ícones eletrônicos. Ela pede novas pedagogias visuais, concepções de imaginário, uma nova cognoscibilidade embasada na estética do cotidiano. Tais questões, presentes em utopias conscientes de suas limitações, estão longe de teorias redutoras sobre a prática criadora e da idéia de converter a realidade em dado inerte. Diante da violência real e simbólica, as heterotopias (utopias múltiplas) são urdidas no calor da indignação. A realidade, além de tarefa e invenção perpétuas, é vista de modo complexo, devir imperscrutável, a carecer do presente e do passado como compreensão sensível, crítica e criadora.

O problema educacional da formação, domínio em que a visibilidade interfere fortemente, está ligado ao fato sensível (mais ou menos criador) de construir *auto-referencialidade*, ou seja, tomar-se espectador de si mesmo nas situações de confronto com os papéis sociais. As relações tecidas no *espaço* inscrevem-se na duração do *tempo* e em situações concretas simples, em que o corpo compõe muitos aspectos em um com o espaço mutante, especialmente nas atividades acopladas a dispositivos tecnológicos de expansão do corpo.

Na cultura, aprendizagem complexa, o espaço físico se contrai e retrai na interação com os espaços virtuais e visuais, tendendo a ampliar-se com as novas formas de comunicação e a expandir-se em inúmeras interconexões.

A sociedade confronta-se com suas crises e com os modelos que, durante séculos, influenciaram modos de sentir, pensar e agir sobre o contexto cultural.

O paradigma moderno que nos legou o conceito de "teoria" fixado numa origem, divina ou profana, ambas como um "poder saber", está em crise, isto é, crise de preceitos, consignas, regimes de visibilidade, praticabilidade, ditados, ordens de poder/saber e querer/fazer. Esta crise se manifesta no campo sensível da experiência cotidiana, na resistência do corpo às palavras e imagens de ordem hoje difundidas pelos poderes hegemônicos. O paradoxal é que, ao mesmo tempo, tais poderes são provedores das instâncias de visão, afeto e ação cotidianos, universo do possível/factível para os integrantes da sociedade.

Tal ordem está em discussão a partir de problemáticas e decepções causadas pelas tecnologias imagéticas. Hoje não basta *ver para crer*, é preciso conferir tocando, sentindo, apalpando de perto a realidade visível. Os terrorismos e dominações não democráticas beneficiam-se da distância visual e corporal para exercer seu reinado de horror. Operam num plano de segredo e abstração muitas vezes espetacular.

O poder dos saberes impregnou as noções de conhecimento da pedagogia moderna e os métodos de observação da realidade, aprimorados em estratégias de ajuste às práticas explicativas, acabando a ciência por admitir campos estéticos de percepção. O modelo morfogenético captura aparências para explicá-las, alterá-las e apresentá-las socialmente, tornando-se uma dialética entre forma e aparência, teoria e observação. As observações concentraram-se em criar formas novas de elaboração para produzir novas teorias.

Para Francisco Varela (2000), na ciência contemporânea o conhecimento tornou-se pela primeira vez tangível ao ligar-se à tecnologia que transforma as práticas sociais sobre as quais se assenta. Graças aos avanços da modelização eletrônica, não precisa mais testar *na prática* seus projetos, pois pode testar *hipóteses, simulação*. A inteligência artificial é o exemplo mais flagrante e age como amplificador social, não sendo mais possível separá-la das ciências cognitivas, já que uma depende da outra. A exploração científica oferece um espelho à sociedade em que ela própria não se vê, pois opera além do círculo interpretativo ou hermenêutico de sua compreensão e estende-se aos novos meios de comunicação, produção e pedagogia sociais, às formas de percepção e espaços relacionais. Durante séculos, os homens tiveram uma compreensão espontânea de si, dependendo da cultura de sua época, mas hoje, em contato com a ciência, é por ela transformada.

A meu ver, as relações cognitivas alteram o sentido de comunicação com o mundo também a partir da construção imagética. As interações estão atravessadas por relações de poder que afetam o olhar e os processos de linguagem como experiências de interconexão e desconexão. Comunicar-se não é apenas agir e reagir biológica e psicologicamente ao entorno, mas criar *significação e sentido* a partir dos estados cognitivos realizáveis pela *capacidade de engendrar imagens para a consciência*, pela possibilidade de transformar a realidade densa, sensorialmente capturada, em realidade sutil, ou pensamento estético-abstrato. Cada ser é diferencialmente afetado por essa transmutação de matéria em energia formante e de energia formante em pensamento imagético, portanto, um *terminal* e, ao mesmo tempo, um *diferencial* de transformação.

Nos últimos vinte anos, observou-se uma mudança radical no modelo de conhecimento. A ciência desenvolveu estudos sobre o caos, a desordem e a crise dos modelos tradicionais; a pesquisa neurobiológica explora campos de virtualidade da experiência, relacionando sentido / significação / atuação de conhecimentos. O acaso e a desordem participam da ordem, produzindo bifurcações na correlação dos acontecimentos

cognitivos, “linguajeiros” e estéticos, como observam estudiosos da mente como Damásio (2001), Maturana e Varella (1995), para quem os estágios bifurcantes evolucionários revelam alterações críticas, gerando crises do ser, pensar, sentir e agir humanos.

Em se tratando da relação real/virtual, toda teoria crítica, seja em ciência, arte ou filosofia, apresenta um questionamento sobre a globalização e suas morfogêneses. As teorias culturais pós-modernas e os novos modelos de análise reconhecem como inevitável a imprevisibilidade nos sistemas complexos e questionam a centralidade da idéia de origem. A desordem, além de fazer parte da gestação de novas ordenações, estimula *processos de auto-organização*¹⁰.

Tais noções abriram espaço para problematizar a arte a partir de novos conceitos e explicações antes *irracionais*. Na perspectiva da ciência moderna, a arte não era um valor epistemológico à altura da ciência e da técnica, por ser substituível pela tecnologia.

Os modelos de concepção científica moderna e suas explicações verbais e visuais, sobrepuseram-se à ética, à estética, à política e à arte. Tornam-se uma ameaça quando usados ou aplicados a projetos sociais sem consideração aos valores essenciais da vida e da sensibilidade relativos a outros domínios da experiência humana e social; convertidos em racionalidade instrumental, são um desrespeito à própria ética e filosofia da ciência.

A ciência proposta por Maturana e Varella vai ao encontro da concomitância entre conhecimento, a aprendizagem e os modos de explicação das funções vitais (Biologia e Psicologia). Conhecer é aprender, e aprender é conectar-se com o mundo para ações e relações em dupla via de interatividade.

Varella estende seu olhar a funções sociais, vendo-as à semelhança dos sistemas vivos e suas morfogêneses interacionais, como ordens implicadas de auto-organização enquanto exteriorizações funcionais de operações mentais similares. Para ele, a ética está mais próxima da sabedoria que da razão, da compreensão do que deve ser o bem, crença que o levou às tradições de sabedoria oriental para revalidar princípios de meditação, reformular noções ocidentais formuladas dentro de princípios morais de correção inadequados para a contemporaneidade e seus problemas cruciais de desentendimento. Correto é o que propicia o bem comum, a expansão da mente e o exercício da consciência plena e aberta ao sensível.

Com base nos avanços das ciências cognitivas, indago se o que estamos ensinando como condutas civilizadas corresponde aos discursos sobre o que é ser *civilizado*, *racional*, *bem formado*.

¹⁰ Estes processos são referidos por Varella (1995) como “concepções de um observador como sistema vivo (...) no complexo de suas interações com o meio e integrado em um contexto histórico e social cujo devir responde às interações”.

Maturana (1999:14) pergunta se é possível explicar a dificuldade de atingir “um desenvolvimento social harmônico e estável através do vazio de conhecimentos do ser humano sobre sua própria natureza”. Nossa “grande eficácia para viver nos mais diversos ambientes” estaria eclipsada e por fim anulada “diante de nossa incapacidade para conviver com os outros”? A humanidade, após a conquista da Terra e do espaço extraterrestre, estaria se auto-destruindo só porque o ser humano ainda não conseguiu conquistar a si mesmo, compreender sua natureza e agir a partir desse entendimento?

A investigação complexa do nebuloso ato criador pela ciência, tecnologias, artistas e educadores, deve convergir para repensar o ser humano e a arte de educá-lo, assim como pensar o pensamento que se diz em gesto e forma.

Esta convergência é proposta como “pedagogia da complexidade” por Edgar Morin, quem para Dinorá Fraga da Silva¹¹ trabalha com os fatos da mente também como natureza energética, envolvendo formas não-rationais de conexão; “a lógica imaterial da energia manifesta-se ao nível biológico, material e consciencial”, diz ela, ao oportunizar expansão e interação, enlaçando a mente ao ambiente. Acrescenta que em educação, por mais emancipatórias que sejam as teorias, se presas à *materialidade* apenas, serão limitadoras. ↵

Na medida em que observo há muitas décadas estes fenômenos na produção plástica de formas e imagens, reafirmo estas colocações, pois percebi que as imagens portam campos vibratórios e interinfluenciam-se nas formas que as sustentam e nos gestos que as produzem, podendo ser domínios de expressão da espiritualidade humana, veiculáveis principalmente via sensibilidade e intuição; permitem correspondências afetivas, vinculares e criativas da pessoa consigo mesma, com os outros e com o ambiente visual. Perdem o sentido quando expressas fora deste âmbito de correspondência, o que dificulta sua caracterização teórica.

Hoje, entendo melhor o que aparece ao meu olhar como parte de um todo de visibilidade que nos ultrapassa, nos olha desde fora de nossa visualidade. Mesmo imersos em um mundo de imagens, muitas vezes passeamos nosso olhar pelo entorno e suas imagens sem prestar-lhes a atenção que merecem. O que vemos passa por dentro de nós, sem nos darmos conta, de modo subjacente e de modo energético. O olhar, por outro lado, invade o espaço onde as coisas, seres e lugares existem, sem que abandonemos nosso corpo. O ambiente entra em pautas visuais de compreensibilidade através da luz, por impactos de movimento e pela fisionomia que os aspectos do visível apresentam. O que não vemos, imaginamos. Altera-se o que vemos pela interação e pelo poder da imaginação que são sempre ultrapassados pelo pensamento, mente ou espírito. Metamorfoseamos imagens com outras imagens, ao inventá-las e reeditá-las em novos encadeamentos perceptuais e

¹¹Discussões realizadas em Seminários Avançados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2000.

afetuais. Muitas vezes é nelas que nos aconchegamos, como em uma casa, para lembrar ou reativar momentos de prazer e suportar a dor. Através delas, viajamos por mundos sonhados, lembrados ou fantasiados, vivenciando, assim, estados alterados de consciência e paradoxais vivências de múltiplas conexões. Deparamo-nos com entidades estranhas e fantasmas, seres engendrados no encontro ou recusa do visível, algo que nos faz suportar perplexidades, ambigüidades, paixões, contradições e ficar frente a frente com o inexorável, o inominável do interdito.

Percebemos a *complexidade do viver* e do estar contido em um cosmos que nos envolve virtual e materialmente, graças à aptidão de engendrarmos configurações possíveis. A *complexidade* solicita uma nova ética para a estética e para a poética que lhe é intrínseca, respondendo a um apelo da existência.

Ciência, arte, técnica e abstrações utópicas, ideologias, místicas, devem, a partir dos estudos da complexidade, entrar em sintonia de modo a buscar uma nova "ética do vivo", segundo palavras de Edgar Morin (1997), para quem qualquer forma de julgamento em relação às sociedades contemporâneas necessita interpretações de caráter ético-valorativo, evidenciável na cultura como um todo. Afirma ser impossível definir o gênero humano pelo critério único da razão, pelo modelo de ser relacional e sábio, pois o homem é também demente, delirante, louco, mobilizado por suas paixões, suas cóleras e pela brutalidade suscitada por comportamentos violentos irracionais. Há uma desmesura no humano.

Se a loucura pode ser fonte de ódio, crueldade, barbárie, cegueira, desentendimento, pode também urdir meios para pensar o impossível, o indizível, o indemonstrável. O ser humano é razão e des-razão. O mundo em que vivemos é mundo de aparências, assim como a mente, um composto de pensamentos cuja realidade mais profunda escapa ao controle racional, às significações e cálculos. Experimentá-lo é ter prazer e dor.

Entre as experiências humanas, a mais poderosa e rica é a do amor. Estamos determinados pelo sentido de plenitude e vacuidade, paradoxalmente. A sabedoria incita ao desapego da vida, e isto não é sábio. O excesso é loucura e delírio tanto na sabedoria como no amor. O estado poético é o que transporta, através da loucura e da sabedoria, o indivíduo na busca dos termos e imagens que revelem o amor ou o desamor, partes da poesia da vida. Amor e poesia, ao engendrarem-se, identificam-se mutuamente. Sendo o máximo de sabedoria e da loucura, o amor demanda ser assumido como todo potencial, dosado segundo as circunstâncias, parcerias e intensidades, qualidades próprias aos acontecimentos. Se a sabedoria pode problematizar o amor e a poesia, o amor e a poesia podem problematizar a sabedoria.

É preciso insistir, pois, na criação de repertórios críticos e amorosos que não venham apenas de abstrações, preceitos, regras, do julgamento para a análise, sem passar pela corporeidade e pelo entorno da cultura local. Neles, encontram-se os aspectos qualitativos

que balizam um lugar para conviver e formas por inventar. Tal lugar define um plano ético dos sentimentos ao converter-se em geografia mutante de intersubjetividade. Neles estão os procedimentos triviais e poéticos, as emoções e as experiências coletivas, a mostrar que nem tudo cabe nos parâmetros ordenadores das explicações racionalistas.

O artista, tanto quanto o educador, é prestador de serviço à sociedade, e sua prática se realiza culturalmente de modo complexo, dificultada pela integração da sensibilidade com a formação de comunidades e a relação dos afetos com a razão.

Alunos e professores vivem na historicidade, observa Paulo Freire (1993). Educar é a mais avançada ação política criadora e emancipatória, é imprescindível a participação da arte neste processo. Os clássicos conceitos de *poder*, *saber* e *querer* não dão conta do sentido atual dos acontecimentos e processos vitalizadores do tecido social. O reencantamento do mundo pela educação depende de novos modos criativos de aprender, de acesso à auto-regulação e ressignificação das linguagens e práticas pedagógicas.

Varella (1997) reconhece como o grande dilema de nossa época o interacionismo, no sentido intersubjetivo, uma vez que implica trançar a linguagem com os gestos e as emoções no tratamento das questões cotidianas. Esta noção é vital à prática pedagógica.

Penso que ser arte-educador é um pouco como o menino que carrega água na peneira, de Manoel de Barros (1999) alertado pela mãe: “você vai encher os vazios com as suas peraltagens e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos”...

Faz parte da aprendizagem estética acolher diretamente tudo o que se dá a ver, mas também o que, não se dando a ver, opera por estranhas interações no extenso e intenso campo das afecções, dissolvendo, fragmentando, apartando a alma de suas combinatórias vivenciais dentro e fora do corpo.

Os afetos alteram as formas de conexão¹² em níveis mais amplos que o dos contatos imediatos das sensações e abrangem as interações com o outro em sociedade. Hoje, admitir a existência de um pensamento visual é crer na possibilidade de encontrar formas de reencantamento do mundo através da observação comprometida do existente no entorno social, definindo pautas de visibilidade, concepções visuais, percepções e afetos.

Freire lutou por uma educação emancipatória, integral e integradora dos saberes humanos e sociais, salientando a importância de não sobrevalorizar uma área de conhecimento e ação sobre outra, nem tampouco de menosprezar ou excluir uma ou outra área sob pretexto de fazer ciência ou propor ciência como única via de chegar à sabedoria.

¹² Pierre Levy (2001) observa que uma tecelagem cada vez mais fina de consciência coletiva vai sendo urdida com a melhoria qualitativa da comunicação, com o aumento de conexões entre os seres humanos e seu ambiente. Os espaços é que estão na consciência e não a consciência nos espaços. O corte tradicional operado pelas ciências humanas e sociais (economia, sociologia, psicologia, etc.) dificultaram a captura desta consciência não-dividida para que venhamos a compreendê-la.

Não só as condições de espaço, saber, saber fazer influem na integralização de uma proposta de ensino. Educação e arte configuram campos de tensões da cultura complexa da contemporaneidade, ocorrências no espaço empírico, embora tramadas pela problemática do *tempo* e pela passagem de um modelo civilizatório a outro.

Para compreender a arte, a educação e a gestualidade criativa da cultura, é preciso levar em conta o modo como o *tempo* afeta as experiências estéticas.

Todo fenômeno que é *visto* torna-se, por construção, *imagem*, injunção de processos relacionais, itinerário e repertório de escolhas de ação, depende da ligação com gestos corporais e produção de formas, de uma estrutura de ligações sem a qual não se sustenta.

Freire (1995:26) tinha consciência de que, através da ação pedagógica, era imprescindível conscientizar-se destes problemas e enfrentá-los com otimismo, uma vez que, para o educador, não basta confrontar-se com seus paradoxos e contradições, mas, sim, encontrar *formas* de interferir na base geradora que os faz afetar a vida social, base esta que diz respeito à *convivência* que começa no entorno, no trabalho, no ofício de professor. Diz ele:

"Minha terra é a coexistência dramática de tempos díspares, confundindo-se no mesmo espaço geográfico – atraso, miséria, fome, tradicionalismo, consciência mágica, autoritarismo, democracia, modernidade e pós-modernidade. O professor que na universidade discute a educação e a pós-modernidade é o mesmo que convive com a dura realidade de dezenas de milhões de homens e mulheres que morrem de fome."

A necessidade de conhecer é apresentada por ele como micropolítica, em que a história pode entrar no possível da ação singularizada, o que demanda ressignificar conceitos que se propõem locais, a pretexto de interesses globais. Sugere extrair perguntas das dúvidas, obter respostas para a indignação e o espanto diante do que chama de "*a malvadeza do capitalismo*". Recomenda adotar atitudes radicais quanto ao ato de aprender e ensinar, ir à raiz dos dilemas vitais que a educação opera ao enfrentar o dado sensível, a postura criadora, a necessidade de criticar os efeitos culturais e a visão de mundo. Este comportamento começa pela cultura escolar, pelo modo *como* a cultura do entorno é apresentada e trabalhada na escola. *Ler* os sinais dos tempos é mais do que a leitura do mundo pela *palavra*, é apreender e compreender *todas as formas* pelas quais homens e mulheres trabalham como agentes de transformação a partir do entendimento de seu lugar na história.

A injustiça nasce, a meu ver, em grande parte, da incapacidade em converter gestos sensíveis e amorosos em práticas relacionais, da impossibilidade de desenvolver atitudes ético-estéticas pedagogicamente para interagir no cotidiano vital e nas interferências culturais. Esta era a visão de ato criador em arte, o mesmo que o da educação pela arte,

concebido por Herbert Read como ações necessárias compatíveis e capazes de alimentar provocadoras indagações sobre o lugar da arte e das aprendizagens na cultura.

Segundo as novas concepções de saber, de condições de expressão e criação, todos estão capacitados para desenvolver comportamentos estéticos e poéticos como eventos da personalidade criadora e criação coletiva.

Sabe-se hoje que *grandes* mudanças dependem de *minúsculas* parcerias sociais. A cultura escolar pode ser esse lugar estético e poético, um *espaço praticado* como *invenção criadora*, realidade composta entre eu e nós, ação na qual pensamento sobre a ação se faz subjetividade entre natureza e cultura nas vivências.

A interação afetiva aponta para relação de trocas moduladas e modeláveis por sensações com os lugares. Um olhar atento e uma visibilidade poética favorecem tais relações.

Se o fazer poético ou a poética visual tocam qualquer coisa de profundo (“*mexe qualquer coisa dentro, doida...*”, diz Caetano ¹³) é porque afetam, corporalmente, de modo inteiro (corporal/mental/relacional), a vida.

“...a vida é
sem medida
e isto
é rigor¹⁴.”

E, sobretudo, não é qualquer coisa, nem igual para todos. A procura por conexões é sábia.

¹³ Música *Qualquer coisa*

¹⁴ Duda Machado, em *Artes e Ofícios da Poesia*. Org. por Augusto Massi. Porto Alegre: Artes e Ofícios. 1991. p.119.

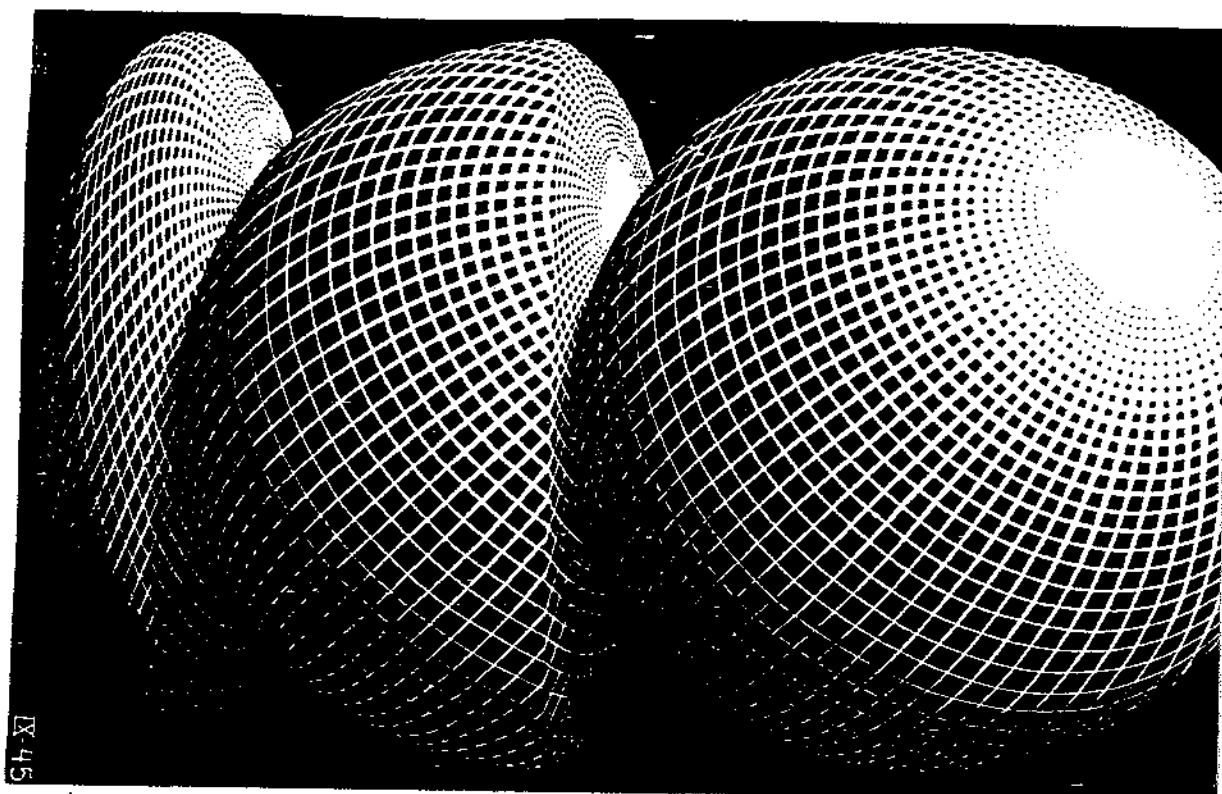


Fig. 2 : Three Spheres.1945. Gravura em madeira. Escher. New York: Abradale Press: p.145

Ao olhar uma paisagem e falar com alguém, o que vejo passa por ele. O verde da planície só meus olhos invadem sua visão, sem abandonar a minha. Uma visibilidade anônima nos habita, devido a esse campo de relações massivas, esse ser intercorporal. A visão se faz do meio - entre - das coisas. (...) Ora, essa certeza injustificável de um mundo sensível comum a todos nós é, em nós, o ponto de apoio da verdade.

Merleau-Ponty (1971:279)

2. SUBJETIVIDADE E POLÍTICA

Neste capítulo, analiso a relação visual e gestual entre ética, estética e política, tecendo reflexões sobre conceitos de imagem e pensamento da ação, de modo a melhor caracterizar e atualizar o sentido do fazer da arte como fator de educação. Destaco a experiência estética como um campo em que se realizam relações de poder na sociedade contemporânea.

A arte opera no entre-dois da subjetivação e objetivação, na interface que os processos transformacionais mobilizam como forma peculiar de cognoscibilidade e realização prática. Quem faz arte expõe-se a mudanças, a processos de afetar e ser afetado por um *outro*, a experiências estéticas auto-referenciadas e vividas em sociedade. Fazê-la, remete a ações políticas e pedagógicas conjugadas entre escola e cultura e a tensões

No capítulo anterior questionei agenciamentos pedagógicos que estão imersos em mundos internos e externos como processos de transformação, divergência e correspondência simultâneos, em que interinfluências visuais dão forma a comportamentos coletivos e individuais, criando gestualidades de caráter ético, estético, poético e político, transversalmente às vivências cotidianas. São estes processos constituintes de imagens ao mesmo tempo instauradores e inculcadores de valores ao possibilitar a construção de um cosmo de saberes e intensidades de qualificação da experiência humana. Por obras, processos e práticas engendram-se mestiçagens via visibilidade, onde a visão perceptual e imaginária participam das formas de compreensão da vida social.

As fronteiras da arte estão sendo invadidas pelas tecnologias que também interferem nas “artes do fazer” cotidianas, na micropolítica molecular da sua historicidade. Por outro lado, as tecnologias nada mais são do que a possibilidade de deflagrar processos e projetos de discernimento estético, onde estão os combates para o entendimento político e os elementos capazes de compor uma ordem de visibilidade conectada à atuação em contexto caótico, informe e desordenado.

Trabalhar com imagens e processos de criação é, simultaneamente, aprendizagem política e exercício ético-estético, captura das condições materiais e ficcionais da vida, onde processos de criação aparecem nas prestações de serviços e manifestações culturais. Os afetos surgem como fontes de trabalho, intermediação midiática e suas lógicas de propagação das prioridades do sistema econômico. Com sistemas de signos visuais dinamizam-se morfologias político-pedagógicas e junto palavras de ordem, estratégias de dominação e sujeição. A publicização da ordem política faz-se nos agenciamentos sociais em que escola, família, comunicações, formas de trabalho e serviços têm papel fundamental. Nas políticas sociais, estas operações e leituras visuais funcionam como processos em rede, experiências estéticas intersubjetivas e interações.

A fragilidade dos vínculos e a dificuldade dos contatos corporais permeados por afetos, e percepções diretas, pela ação conjugada entre olho, mão e ação imediata têm produzido conflitos e exclusões consideráveis na sociedade atual. O sofrimento, a solidariedade e as formas de expressão singularizadas a pessoas de carne e osso, estão envolvidas nesta ordem de sentido e produção social, onde altera-se o sentido da luta, de interpessoalidade agonística. O valor, o significado e do modo de relação com os objetos muda radicalmente a forma e os critérios de envolvimento afetivo com o qual são feitas as interferências nos espaços, a relação com o trabalho e a poética do viver. As práticas são experimentos relacionais em que a imagem é atuante e induz à reflexão ao exigir a composição com outras imagens, reais e virtuais.

O processo de criação envolve contextos e condições de trabalho, além da interação e comunidade afetiva. Para contextualizá-lo, é preciso perceber como as idéias tramam-se com as imagens muitas vezes não percebidas de um processo de conhecimento.

O exercício crítico, criador e sensível é um esforço para constituir valores de inserção no macrocosmo da civilização, articulando-o ao microcosmo da singularidade de uma vida.

À pergunta do que se pode contrapor com a mesma força, em arte, ao fascismo das dominações, Deleuze e Guattari (1996) respondem que a mínima força do desejo funciona contra qualquer opressão, por mais local e minúscula que seja. Não é preciso lutar ou medir forças, por exemplo, contra o capitalismo, basta agir em sua base de inervação, no circuito onde exerce seus poderes "sobre" o desejo, no extracampo por ele fabricado para manipular o desejo em nível de massa. A *esfera pública* compreendida neste campo aponta para o cotidiano e seu imaginário desejante vinculado aos comportamentos banais.

O processo artístico é essencialmente realização, em que invenção e concepção são absorvidas nesta realização; a imagem é engendrada no decurso da execução e só existe quando a execução é ultimada. Os acontecimentos vitais interferem na produção de gestos, nas formas e imagens durante sua realização. O espírito é matéria e agente de criação, onde o inventor de formas é também espectador de si mesmo ao viver a incerteza e precariedade dos efeitos imediatos de seu gesto criador. O diálogo de forma formante e o de forma formada, como salienta Pareyson, são lei e efeito, ao mesmo tempo, existem como inclusão e conclusão de um processo auto-referenciado pelo trabalho.

2.1. PEDAGOGIAS EM CONVULSÃO

Tratar dos dilemas que afetam nosso ser ao trabalhar com arte envolve configurar as forças que o atravessam. Tratamento complexo considerando que, na experiência, se está a pensar e sentir sob diferentes níveis de intensidade afetiva e contingências de qualificação da ação e relação nela investida, por ela instaurada.

A análise estética que Guattari e Deleuze realizam leva em consideração primordial o princípio da plasticidade que plasma a qualidade das forças investida em qualquer função, trabalho ou operação, seja ele mental ou gestual. O que diferencia o estético no fazer da arte é seu caráter, ao mesmo tempo ativo e passivo, além de transformador das correspondências entre objetividade/subjetividade. Não interessa a que tipo de intenção corresponda a abordagem do universo da arte pois integram campos de ação intelectual, especulativa, compreensiva, reflexiva, analítica, meditativa. As interpretações operam com formas e imagens, sobreposições e contaminações com linguagens, regimes de visão. Toda abordagem deve considerar, deixar-se perpassar pela experiência do *Sensível*. Subverter

ordens de sentido, uma representação, em arte, não é negá-los, é transformá-los em matéria de criação e, a partir dela, de expressão e comunicação. Ao fixar-se numa forma ou materialidade, os signos estéticos, ainda assim, liberam-se e, por suas forças, entram em composição com outras forças, variando de intensidade, produzindo abstrações e deformações, fazendo conexões novas com outras formas ou gestos. As diferenciações são operações criadoras que ocorrem de modo abstrato, intuitivo, sob formas virtuais de interação.

O campo experimental da arte aparece, deste modo, como uma máquina de subjetivização, agenciamento social que extrapola o poder, o querer e o saber fazer do artista, ou seja, a condição de autoria de um processo ou obra, na medida em que fazer arte é gerar acontecimentos existenciais. Este acontecer funciona em nível de expansão de consciência estética que avança a níveis indiscerníveis de amplitude interna ao sujeito e externa a seu corpo.

A realidade social passa pelo filtro de uma personalidade para introduzir-se na arte, mas também a pessoa é, por sua vez, realidade social, alimentada em si mesma pelo contato com outros.

Valendo-se dessa poderosa fluência das forças intersubjetivas que operam nos interstícios do real com o virtual, a cultura capitalista esbanja em tecnologias visuais, sendo a imagem uma matéria de trânsito fácil para a relação entre poderes dominantes e forças.

A cultura capitalista e seu modo de tratar o corpo e a subjetividade, na visão de Guattari (1991) têm seu ponto forte nos *mercados de poder* e estratégias racionais contábeis dos valores e mercados econômicos, em defasagem qualitativa quanto à produção, criação e consumo real, onde se minimiza o acesso às práticas transformadoras e politicamente engajadas com a mudança social. Os modos de produção capitalísticos, transfronteiras dos eixos do poder, funcionam especialmente no controle da subjetivação, nas sujeições econômicas e políticas de seu eixos práticos vitais.

Os dispositivos de produção da subjetividade¹ podem existir em escala micrológica. Para apreendê-los e às rupturas autofundadoras da existência, é preciso capturar suas formas de modo dramático e tentar configurar os dinamismos com que operam, cuja transformação está no que a antropologia clássica qualificou de mentalidade *pré-lógica*. Félix Guattari concebe-a num sentido inverso e transversal, ou seja, como manifestação *metalógica* ou *paralógica*, ao dar consistência e sustentabilidade corpórea à produção de

¹Niklas Luhmann sugere o abandono do conceito kantiano de sujeito para reduzir a complexidade da compreensão da sociedade. A complexidade converteu o sujeito em sujeito de inter-relação, portanto, pluralidade e unidade, ou em produtor de sínteses. A teoria dos sistemas rompe com a idéia de um pensamento de origem. A linguagem emerge artificialmente do sistema de ruídos internos e do ambiente, bem como dos caracteres de escrita. Tanto a linguagem, como qualquer acoplamento estrutural, provoca inclusão e exclusão no sistema social. Se a comunicação é o que faz a sociedade e não os indivíduos, é possível conceber a estes como produto de suas próprias ações, como máquinas históricas auto-referenciais.

intersubjetividade e aos mundos multiformes de ação prática. No micromundo, encontra-se a criatividade existencial, a possibilidade de posicionar-se política, ética e esteticamente frente aos saberes, poderes e estratégias de socialização. Transversalmente a estes campos, produzem-se as diferenças, as múltiplas vozes, os afetos e as interações.

A exclusão globalizada é, paradoxalmente, inclusão ao revés, para a qual não estamos preparados politicamente para reagir e agir de modo criador. Sem suprimir diferenças, inclui, em suas fronteiras, a criação, dá-lhe maior visibilidade, outorga-lhe até mesmo maior intensidade para induzir, no fim, simetria a suas táticas sociais e lógicas de operação; controlando o fluxo do tempo, controla as formas de ação e criação, os lugares de circulação e circuitos que funcionam como *não-lugares*. Interessa situar o discurso político na esfera da subjetividade sem esquecer que a globalização não suprime diferenças, mas as reproduz, reestrutura e sobredetermina segundo suas conveniências políticas, estéticas, artísticas e econômicas, instaurando pedagogias visuais e uma estética de recepção.

Das opções estéticas às identidades culturais, tornam-se ineficazes as ações que medem forças com o fora, ou o poder maior que as sustenta econômica e politicamente. A *Ecologia ampla* que Guattari e Deleuze defendem é multifacética e morfológica, depende de uma topologia diferencial em que se trabalha, cria e conjuga verbos e imagens no infinitivo, nos planos mental, social e ambiental que se estruturam esteticamente. A revalorização da natureza deve partir da compreensão de seus efeitos sobre o corpo e de sua dinâmica intrínseca e complexa na relação do corpo com a mente e de ambos com o ambiente e a sociedade.

No mundo atual, os fenômenos e forças já nascem marcados por artifícios sociais. O dentro e o fora do espaço público e privado vai se plasmando por jogos de intensidades que privilegiam o hibridismo mecânico e a artificialidade. O *fora* é o lugar da política, o espaço público, a ação em que o indivíduo se expõe ao olhar dos outros, a esfera em que procura ser reconhecido e o lugar em que é afetado corporalmente. O sentimento de pertença, o *espaço privado*, passa pela afetividade, por comunidades de afeto conscientemente críticas e de engajamento político, estético e ético.

A comunicação impregnada de teorias reintroduz dimensões ontológicas, subjetivas, assim como elementos autopoieticos e criativos. As análises se fazem como construções coletivas que operam no seio da comunicação, nas atividades de manejo dos signos, formas e imagens cotidianas. A operatividade coletiva alia o ético e político à dinâmicas criativas, processos emotivos, engenhosidades de ocasião. As tecnologias ampliam mas também reduzem as chances de acoplamento estrutural, abrindo e fechando caminhos que estão na base das inter-relações vitais, onde os elos dos eventos, a relação das imagens com mensagens, suportes, códigos e repertórios de formas acontecem. Por suas formas expõem as dinâmicas do viver e os fenômenos de luz que se tomam matérias de obras e manobras

culturais. Neste solo, propostas plásticas testemunham acontecimentos culturais radicais. Manifestam relações e formas de tratamento das materialidades, dos simbolismos, das funções rituais e procedimentais dos processos perceptivos, afetivos e epistemológicos.

As comunicações sociais enredam-se nos efeitos das práticas.

Identidade e cultura são hoje palavras que podem ser a todo instante fetichizadas, naturalizadas se não houver um cuidado ético quanto às implicações políticas e ideológicas que veiculam. A identidade de um sujeito é uma série de identificações que dependem do contexto. A identidade define-se mediante relações e interações múltiplas. Os historiadores estão revisando formas de crítica e categorias canônicas que predominaram no passado. Se as mestiçagens identitárias resistem às análises tradicionais é devido à inadequação de critérios de interpretação e análise adotados.

Repugna a Deleuze e Guattari a idéia de um povo que não pense, encerrado em suas práticas corriqueiras, visto como platéia e alvo das estratégias do poder. O povo inventa suas teorias, muitas vezes silenciadas pelos dispositivos sociais de distribuição temporal e espacial em que circulam os discursos, leis, pedagogias e rotinas institucionais para problematizar ordens de legitimação abstratas. É preciso pensar que toda força, mesmo quando negada ou reprimida, escapa e passa a compor, com outras forças do mesmo contexto, uma nova forma de ação e reação. O espírito não está acima do corpo, nem mesmo nele, mas *com ele*, por vias expressas da existência. O sincretismo popular opera multiplicidades de saberes.

Anton Ehrenzweig (1977) enfoca o sincretismo como processo e luta em nível de intrasubjetividade, em que ocorre um enfrentamento entre níveis inconscientes e pré-conscientes e a invenção torna-se um confronto com realidades informes, esforço plástico de composição do pensamento criador para transformar desordem em ordem de sentido e sensação.

As imagens ou formas agem como operadores dramáticos.

O sincretismo artístico alia o material ao imaterial, o imaginário ao real, ao descentrar espaços e tempos de suas codificações formais, relançando-os ao caos para submergir sob novas formalizações. Esta ordem oculta de arte realiza processos de seleção, recombinação e modificação contínuas e integra o fluxo/refluxo do processo de plasmação de uma obra.

A subjetividade perde-se em uma névoa de fronteira semelhante à da dimensão mística da união com o universo, onde a beleza e o prazer confrontam-se com forças de vitalidade e transcendência extremas. O fundo informe, virtual, faz com que a imagem seja uma experiência devorante, abismal, oceânica, na qual se sente a existência individual perdida numa fusão encantatória com o universo. Em contraste com a *doença*, o ser humano *saudável*, no trabalho criador, consegue coordenar os resultados entre diferenciação consciente e indiferenciação inconsciente.

A *interface* é um problema *sincrético*², tanto na atividade artística como na prática cotidiana de intersubjetividade. Cria suas formas e imagens na relação entre olhar, gesto e instrumentos de trabalho, destes com as substâncias e processos de transformação em imagem. Possibilita a inclusão de elementos que, racional ou sensivelmente, seriam rejeitados.

Diz Ehrenzweig (1977:14-15) que tais fluxos "... não exprimem impulsos infantis ou arcaicos, mas eventos dentro da personalidade criadora". Toda estrutura artística é essencialmente "polifônica", desenvolve-se ao mesmo tempo e em diversas camadas superpostas de processos psíquicos, não apenas em uma única linha de pensamento. É por isso que a criatividade exige uma atenção difusa e espalhada em contradição com hábitos normais e lógicos de pensar. Chama a este processo dramático de *poemagógico* por descrever, evidenciar o traçado abstrato do ato de criar. Dos muitos níveis de compactação multiforme, o mais profundo carece de estrutura, forma-se como campo indiferenciado de energias e forças plásticas, assumindo uma correspondência de elementos que se alteram entre si de modo global e denso ao misturar sintomas e significados, marcas de inscrições inconscientes e determinações assimiladas da cultura. O imagismo de profundidade não distingue entre opostos, extrapola limites fixos, produz fusões incompatíveis aos olhos da lógica, semelhantes a fusões químicas de matérias sutis. O que vem à superfície é tensa construtividade do desejo, do afeto, do entendimento e da paixão.

A triagem inconsciente opera em nível de acoplamentos estruturais e estruturadores e, a partir disso, mobiliza toda a ação mental e corporal. O processo primário é parte desta orgânica complexa e não sua origem causal, e a ele somam-se processos conscientes e parcialmente conscientes, além do efeito da ação do que age fora dele, a partir da realidade visível.

Diz o autor que é fundamental a familiarização com os problemas estéticos da arte para ter acesso a tais formas de contemplação complexas, só semelhantes às do delírio e da meditação mística. Ao processar uma ordem implicada e fictícia, as operações sincréticas vinculam ilusão e alusão, idéia e imagem, resíduos ou fragmentos de memória a

² Comenta Ehrenzweig (1977:20) que, embora Freud defendesse os conteúdos insensatos dos sonhos, nunca defendeu a sua estrutura aparentemente caótica. Ele atribuía aquilo a um processo primário que se ressentia da falta de uma diferenciação apropriada de opostos, do espaço e do tempo e, também, de qualquer outra estrutura firme. A análise formal da arte pode vir a preencher essa lacuna. Os componentes inconscientes da arte demonstram um caos desanimador. A complexidade de uma busca criadora que tenha que explorar um sem-número de caminhos necessita de um avanço numa frente mais ampla que deixe em aberto as opções contraditórias. A visão sincrética é uma faculdade superior que melhor se presta a um reconhecimento instantâneo dos objetos em si. O reconhecimento de objetos reais não depende de uma memorização de seus muitos aspectos formais, ele vem precedido por uma apreciação rápida e integral de um construído instantâneo e abstrato que é sempre plástico. O sincretismo tenta resolver o impasse de signos paradoxais, permitindo contaminações. Esta noção difere da de Piaget (1999) para quem o sincretismo é pré-científico, forma regressiva e pré-verbal de raciocinar. A teoria gestáltica e a psicanálise tradicional abordam a questão do sincretismo como uma ação composicional de modos de entendimento num campo de relações psíquicas. Levy-Strauss associa o sincretismo à bricolagem e a práticas rudimentares de ciência, própria de culturas primitivas e populares.

experiências de perceptibilidade visual e corporal, levando em conta as transformações que permeiam tal relação, processos produzidos na interface de interações.

Canevacci (1996:31) ressignifica esta noção de sincretismo ao dizer que seu desafio centra-se na dialética "... das estruturas puras, desfruta dos descartes, das réplicas", nas "sujeiras contaminadas dos processos comunicativos. A ordem da lógica não consegue sobreviver perseverando em tomar ordenada a desordem. Essa desordem pode entrar nos processos cognitivos".

Segundo penso, o sincretismo invadiu as artes, tendo os artistas procurado romper com os estereótipos da criatividade social. O surgimento do abstracionismo, do expressionismo e da arte conceitual vieram em favor da concepção das obras, eventos e instalações conhecidas como *poéticas de desmaterialização e processo*. A noção de luta política dos artistas tornou-se estratégia de resistência à estetização geral da sociedade, de modo a garantir autonomia estética fora dos padrões comerciais e de manipulação ideológica. Formas brutas, sensações impactantes aliadas a significados altamente abstratos eram meios de expressão incomuns, delirantes, arcaicos com os artistas desenvolveram estéticas heterogêneas, artifícios e recursos ilusionísticos para desviar o ator criador da institucionalização de museus, academias ou mercado de arte.

Para Canevacci (1996:45), a compreensão etnológica da visualidade social é uma das perspectivas pela qual a subjetividade pode ser compreendida, sendo algo que depende de um processamento polifônico, de métodos que estendam a dialógica tomando-a visível e audível para subjetividades "outras". Graças ao desejo de escuta, a polifonia não é a arte do correlacionamento de diferentes harmonias, mas o contrário: entrelaçamento de dissídios, aproximação de conflitos, exercício da desordem tímbrica, perspéctica. Dialogar com o mundo pressupõe um campo visual nem sempre belo, fácil e pacífico, na medida em que admite a interpolação de espectros visuais e visores incorporáveis. Para este diálogo, é preciso assumir perspectivas plurais que descentrem as subjetividades, envolvendo também gestualizações arcaicas perpassadas por sua diferença.

As *metamorfoses* das mestiçagens caracterizam novas intersubjetividades para o indivíduo, mesmo produzindo vivências confusas de mundos internos e externos ao corpo, onde realizam-se as relações de *pertença e desenraizamento*.

Como já mencionado anteriormente, as capturas visuais necessitam mergulhar no universo insólito das aparências, partir de atitudes e noções não-preconcebidas, de modo a garantir que as leituras visuais e as gestualidades que elas informam, escapem das palavras de ordem e das configurações estereotipadas. Cada obra/objeto/gesto/evento assume infinitas capturas visuais, ao reter traços de visões de mundo, sendo revelação e ao mesmo tempo veladura de um pensamento diferencial, de um modo de pensar que pensa o pensamento da ação de modo intrínseco à formas de intersubjetivação.

Com o triunfo do econômico em sua versão norte-americana, diante do que ficou conhecido como mundialização ou globalização proliferam fenômenos encadeados que embaralham nossas referências visuais habituais. Evidenciam a mistura das culturas, o multiculturalismo e recuos identitários sob formas que cruzam tradições locais e remotas.

2.2. APRENDIZAGEM / MUNDO

Pierre Levy (2001) propõe o ato de pensar como atividade criadora coletiva, heurística e ontológica, busca dos “nós” de entrelaçamento da rede indiscernível heterogênea, como um cosmos na realidade que nos cabe viver, rede esta que não pára de traduzir-se, repetir-se, cortar-se, flexionar-se em todos os sentidos e em relação com os outros.

Para Michel Serres (1994:263), pensar é instaurar um mundo, a exemplo dos *mapeamentos*, a partir dos recursos do corpo, mente e interações com a realidade factual e a inventada, ações em devir. O atlas do saber é “mapa-mundi e animação” por todo o lado, “...na vida e o habitat, morte e miséria, presencial e ausência, viagens sonhadas ou verdadeiras, espaços reais ou virtuais, canais de comunicações e hipertextos, poder e apropriação, mentira e formação na verdade”, demarcação de instituições na vida pública e moral, “eletroencefalograma dançante do entendimento fornecido à memória, imaginação, intuição e pensamento, do mundo, das coisas e dos homens.”

Os autores que assumem frente às tecnologias contemporâneas uma atitude otimista colocam o peso da sua articulação na responsabilidade coletiva dos indivíduos que as usam.

Os prodígios surgidos das tecnologias visuais engendram e alteram padrões de percepção, formas de conhecimento e comunicação. Ao mesmo tempo que trazem uma plethora imensa de possibilidades, ampliam e sofisticam sua problematização, absorvendo possíveis críticas, instaurando problemas e conseqüências de difícil solução, impondo paradoxais modos de agir e pensar. Todo dilema assoma como paradoxo subjetivamente, ganha uma conotação trágica ao aliar o sentido ao não-sentido, demandando trânsito transversal pelos interstícios que gera. O trágico, para Suely Rolnik (1997:29), refere-se ao macrocontexto em que se é arremessado, interferindo de forma não de todo controlável, “..microuniversos culturais e artísticos”, “cartografias à disposição do coletivo afetado por esse ambiente, guias que ajudam a circular por suas desconhecidas paisagens”. O *Outro* existe como “rostidade existente”, aspecto ou aparência em interação com uma “fala” que se

tece, desfaz e refaz em contextos de interação em rede. Nesta rede, a subjetividade corre ágil, fogo fátuo numa espessa fumaça transpessoal.

Infinitas formas de auto e heteroconhecimento ocorrem através de subjetividades infrapessoais do gesto, do olhar, da carícia. É claro, a pessoa pensa, mas não sozinha: uma mega-rede cosmopolita pensa dentro dela, comunidades e neurônios, escola pública e neurotransmissores, sistemas de signos e reflexos.

Guattari (2000) salienta que as teorias e as práticas³ devem passar pelas artes tanto quanto pelo sobrevôo da Filosofia, em que conceito e criação remetem-se um ao outro. Deleuze atribui a qualidade de um afeto ao meio mental⁴ que lhe dá sentido e ao mecanismo através do qual contribui para definir.

O cognitivo integra um campo de imanência onde interagem o sensível e as imagens que o percorrem, as formas que os sintetizam em esquemas de configuração, os processos que as dissolvem ou cristalizam em conceitos. Diz Deleuze (1990:192) que "...é desse ponto de vista que as imagens constituem uma massa plástica, uma matéria sinalética, carregada de traços de expressões, visuais, sonoros, sincronizados ou não, ziguezagues de formas, elementos de ação, gestos e silhuetas, seqüências assintáticas. É uma língua ou pensamento primitivo".

Um pensamento coletivo se viabiliza nos elos estabelecidos por este processo. O velho e o novo, o primitivo e o educado, o irracional e o racional, o anestético e o estético confundem-se e articulam atual e virtual. Arte e linguagem produzem a gestualidade e as obras materiais a partir das quais a cultura pode refletir sobre sua corporeidade na feição da superfície de seus monumentos, equívocos (muitas vozes), teoremas e dilemas, imagens, configurações e eventos. Nela estão os gestos que, de modo próprio, intenso e extenso, realizam as possibilidades do viver, as relações com o tempo e o espaço, e que necessitam

³ A filosofia da diferença repropõe o sentido de transcendental, de contingência e imanência dos fatos e fenômenos. A luta que Nietzsche afirmara anteriormente era de que a diferença é para ser exercida imaterial e materialmente na cultura cotidiana e a partir do corpo. Nietzsche e Heidegger, na Europa e nos Estados Unidos, influenciaram os estudos críticos e culturais já afetados pelo pragmatismo de Pierce, James e Wittgenstein. Tanto na Europa como neste país, concentram-se as idéias hegemônicas que influenciam o pensamento ocidental como um todo. A psicanálise, a teoria literária, os estudos críticos sobre arte e estética têm produzido interpenetrações dos seus campos de análise. O estudo da imagem acrescenta-se de algo mais do que a função representacional e apresentacional dada a ela, pois implica recenseamento objetivo dos seus efeitos sobre a sociedade. Os olhares especulativos das ciências sociais e da antropologia ainda estão impregnados de vícios modernos de interpretação, onde a "percepção" visual e escriturística pauta-se pelo apriorístico da substância factual. Esclarece Éric Alliez em *Deleuze filosofia virtual* (1996) que a filosofia da diferença é rigorosamente uma "filosofia do acontecimento", sendo sua prática uma única questão: a do pensamento e das imagens do pensamento que a animam. No contexto da teoria estética francesa, ele é visto como o filósofo que acolhe a arte como um modo de pensamento relacionado à questão do Ser, que faz eco às vezes mais estético do que filosófico a tal questão.

⁴ Alain Badiou (2000) observa que, em Merleau-Ponty e Deleuze, há estudos sobre temas dissidentes da psicanálise lacaniana, análises sobre a percepção herdada da teoria gestáltica e da filosofia bergsoniana. Os estudos feitos sobre formalismo nos países socialistas e a estética marxista são elementos considerados, bem como o aporte das pesquisas etnológicas estruturalistas e pós-estruturalistas.

de repetições convenientes, bem como de repercussões do que é essencial ao viver em coletividade.

Guattari e Deleuze preferem substituir o termo "ideologia"⁵ por "estratégias de intersubjetivação", coordenadas cognitivas de influência na ação.

A constituição de modos de vida ou estilos de existência não é apenas *estética*, é *ética*, por oposição à moralidade institucional. A moral ocidental moderna aparece como um conjunto de regras subsumido ao julgamento racional das ações, priorizando valores transcendentais. A ética exige uma auto-realização diante dos fatos, envolvendo o modo de existência que isto implica. Guattari aponta a presença da ética na estética como manifestação visível e sensível dos efeitos das opções morais, da lógica do trabalho, serviços, agenciamentos coletivos de enunciação, suporte do pensamento na ação, possibilitação da ecologia mental e social em que o ser, o viver e o relacionar-se com o mundo efetuam-se concretamente.

A construção diagramática de análise intersubjetiva depende de várias formas de desconstrução de sentido.

Para capturar essa complexa urdidura, é preciso implodir estereotípias, hábitos sociais ultrapassados, operar abaixo do limiar da consciência. desagregar normas e convenções, esquemas convencionais de abordagem etológica.

A arte, segundo tenho constatado na prática, permite operar tais formas de acontecimento, não podendo ser vista como representação ou apresentação de algo, pois produz-se em função de interações, incluindo processos de aprendizagens para o qual concorrem, em maior ou menor intensidade, um esforço interno e externo capaz de perturbar a ordem de tal processo, a exemplo dos acidentes de percurso da sua construção. Uma vez encaradas arte e experiência como vivências estéticas imbricadas sua manifestação ou exposição em esfera pública carregam, consigo, afectos, efeitos e repercussões que se produzem em ondas convergentes e divergentes em relação aos fatos, eventos e situações vinculados; apresentam-se no objeto ou ocorrência visados e não visados, capturáveis por diferentes modos de aferência mental e corporal.

⁵ O poder, como afirma Guattari (1996:121-2) circunscreve, de fora, as comunidades humanas, por coerção direta ou indireta (regimes de visão, saber, fazer, querer), fazendo a captura imaginária de seus corpos/almas: o saber articula, através da pragmática técnico-científica e econômica, a auto-referência, que opera no processo de auto-imagem fundadora, a transversalizar as estratificações sociais e mentais; a intersubjetividade, como dinamismo ligado aos afectos, perceptos e concepções de pensamento sobre a ação. Através de estratégias estéticas, injetam-se, politicamente, representações, inculcam-se determinações ao nível de condutas, pedagogias, publicidade, para afetar modos de perceber o mundo, articular o tecido urbano, os processos de trabalho, os serviços, o ambiente, a dinâmica em geral das conexões de poder. A problemática micropolítica não se dá apenas ao nível da representação verbal, figuradora ou legal, pois vai além da linguagem e da imagem ao instaurar-se na própria concepção da estrutura vivencial.

Somos fascinados por nossa corporalidade. Talvez tenha chegado o momento de restituir a ela seus poderes espirituais, de modo a desenvolver outras formas de tratamento condignas com sua complexidade. A câmera de vídeo ou de cinema diz o quanto o mundo é fascinante, atraente, real, e também o quanto é impossível colocá-lo numa tela, plano único, projeção, ação redutora, em relação ao que lhe é próprio, intenso, diverso e único ao mesmo tempo. A constatação feita via imagens revela um mundo a considerar aquém e além do que apresentam em sua corporeidade sensível.

O corpo não é um mais além pulsional, um fluxo maquínico, um desejo revolucionário, objeto etiquetado, avaliado, dilacerado, exposto à mera especulação, uso e consumo com que muitas vezes é tratado. É fenômeno ambivalente, objeto e antiobjeto que atravessa e desafia disciplinas, lugar e não-lugar do Ser. O corpo encobre, dá refúgio a uma linguagem escondida, afirma Deleuze (1996:9). A mais abstrata argumentação é uma mímica, a pantomima dos corpos, um encadeamento de silogismos disjuntivos. O Eu é dissoluto por dissolver-se nas suas metamorfoses, encarnação de potências.

O corpo é uma potência extraordinária para transformação dos corpos materiais e imateriais à sua volta. Sendo prática autotransformativa, não pode ser tratado como tapete, vitrine ou mero invólucro carnal e funcional da alma.

Foucault compreendeu que as estratégias de disciplinamento social estão nos fatos, nas contingências existenciais em que um sujeito, grupo, ou estratégias de poder se viabilizam. Ser visto sem ver-se na íntegra, em tais estratégias, é um modo com que o poder articula subjetivamente esquemas de visibilidade, modo de sujeição e dominação que se realizam através de discursos e imagens.

Foucault definiu a ética da estética como uma luta *política* que se dá por formas e forças em relação, fora do sujeito. Isto não implica tática militar, mas uma *arte da guerra*, combate de inimigos e amigos em um contexto de tensões e protagonismos dramáticos. Os rituais sociais precisam transgredir moralidades opressivas com suas próprias armas de opressão, a ordem do desejo é usina potente de transgressões revolucionárias.

Qual nossa ética, como produzimos uma existência artística, quais são nossos projetos de subjetivação, em que lugares se produzem nossas subjetividades? ↗

A *diferença* vincula-se às reproduções e repetições de estratégias temporais, dependem da exposição mais ou menos rápida de imagens, sua multiplicação, condensação e incorporação a universos de sentido e ação. Sua problemática tem sido pensada sob a ótica do desentendimento e do sofrimento humano frente ao tratamento desigual das políticas sociais. O direito à diferença mescla apelo, luta, testemunho, indexicalização acerca de formas de compreensão ainda não suficientes ou adequadas para superar equívocos, distorções, abuso de poder e saber. Surgem igualmente da falta de alternativas

políticas no campo dos afetos e da ética para superar problemas que, antes, eram do domínio da intimidade, da esfera do *privado*.

Para a teoria crítica contemporânea, o conhecimento inicia-se pela crítica do conhecimento a partir de aspectos desacreditados pela tradição moderna. O colonialismo é visto como ignorância porque implica conceber o *outro* como *objeto* ou fixar-se num auto-conhecimento solipsista. Acostumamo-nos a pensar o conhecimento como princípio de ordem, subjugado ao tempo cronometrado, à ação no espaço físico controlada pela conveniência utilitarista e instrumental da produtividade eficiente. Sair do colonialismo e da competitividade que tal controle gera para a emancipação e construção de um conhecimento multicultural demanda uma mudança na concepção do que é conhecer, interagir afetivamente, criar e trabalhar numa dada temporalidade e espacialidade onde solidariedade e diferença dependem de mútuos reconhecimentos e de tolerância à diversidade e às multiplicidades morfológicas e rítmicas de pensamento e ação.

Quem é esse *outro* que nos torna múltiplos e estranhos a nós mesmos, em resposta a muitas exigências de decisões, escolhas, identificações emitidas pela vida social?

Assim como a teoria da diferença enriqueceu o sentido de meu trabalho no Centro de Arte e na orientação de professores de arte, fui percebendo que ela também havia sido concebida com base na profunda reflexão sobre a contemporaneidade plasmada desde o século dezenove, de modo intempestivo, por práticas de pesquisa na Filosofia, na Etnologia, na Psicanálise, enfim, na rede de saberes em busca de conexão.

“Encorpar” é um termo usado pelo antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (apud Alliez, 2000), que pesquisa o pensamento ameríndio que não se confunde nem com o conceito ocidental de *encarnação*, herdado do cristianismo, nem com a noção de *incorporação* como assimilação de informação estranha, vinda da idéia de representação mental e social. *Encorpação* afigura-se uma Ecoetologia no plano dos afetos, percepções e conceitos, à semelhança da visão de mundo dos índios brasileiros, onde animalidade e corporalidade no plano material funcionam como uma *veste*, uma *casca* na qual se entra e sai. O indígena americano encara a espiritualidade como expressão verdadeira do que é ser humano. Pela ótica da espiritualidade, todos os seres vivos têm igual valor, de modo que, para desenvolver-se espiritualmente, é preciso entrar em sinergia com as forças da natureza pelas diferentes opções que a cultura e a vida coletiva oferecem.

Na atual contingência em que vivemos, práticas e saberes híbridos emergem das imagens, configuram o campo estético da cotidianidade.

Deve-se a Foucault a reintegração do corpo e da intersubjetividade no discurso epistemológico da nossa época, na tentativa de aproximar o sensível do inteligível e repensar as condições de existência em suas formas de manifestação política.

Deleuze (1996:70) lembra que o ato de “pensar”, para Foucault⁶, aparece como ato *perigoso* em função das imagens de pensamento não permanecerem como um olhar sobre a superfície aparente das coisas, mas capazes de elevar-se a visibilidades puras e abstratas. *Pensar é poder* de operar com relações de forças que são *ações sobre ações*: incitar, induzir, desviar, alargar ou limitar, entender estratégias em processos de subjetivação. Foucault colocou, no plano da intersubjetividade, um poder para além do saber e do querer ao enfatizar o caráter relacional da interdependência entre os poderes abstratos e as forças que concretamente agem sobre as práticas sociais; é fora das formas que passa o fio que cose forças, formas e gestos ao pensamento social, entrelaçando sensível e inteligível, zona de fronteira indiscernível, cruzamento que se bifurca e retroage sobre si mesmo. Entre o falar e o ver há uma diferença intransponível, que se dá no campo da relação, *entre-deux* da enunciação e da mostração. O poder é o elemento informal que passa entre as formas do saber ou debaixo delas, desenvolvendo uma *microfísica*.

O conceito de arte como criação da existência, produção de subjetividade e relação entre o sensível e o inteligível, foi problematizado por Foucault no plano político e epistemológico. Deleuze e Guattari expandiram essa problematização ao desenvolver um repertório singular de referências sobre a intersubjetividade, dando-lhe uma feição contemporânea de *topologia*, *morfologia* e *pensamento sobre a ação*. O conceito de *noologia*, por eles proposto, diz respeito ao pensamento em imagens, plano de arremesso para infinitos saltos no arriscado exercício de pensar sem imagens, a nível de abstração sem categorias, identificações ou representações.

A criação, na perspectiva atual e sob a égide das tecnologias visuais, foi um modo de refletir a subjetivação e conectar o impensado ao pensável, a micropolítica dos afetos às percepções que engendram conceitos visuais. O *fora* do pensável foi tratado como *um anel de Moebius*, ou seja, como estrutura que se dobra sobre si mesma, em dupla ação. A zona de fronteira em que fervilham as imagens e os enunciados torna-se uma questão de pedagogia da imagem, em que as figuras estéticas formam-se como componentes de uma composição, uma possibilidade de deslizar da Arte para a Filosofia e Ciência para singularizar processos de bifurcação.

Deleuze desenvolveu uma *teoria da multiplicidade* para abordar a *diferença* e caracterizar como a sensibilidade opera na interface dos processos imaginários e

⁶ Deleuze, analisando a obra de Foucault, pergunta pela estética da existência, como ela se articula aos conceitos, às imagens do pensamento e à ação criadora na filosofia, ciência e arte, a partir dos novos automatismos trazidos pelas tecnologias visuais. Toda forma é composta de relações de forças, fluxos, materialidades e virtualidades ao afetar os sujeitos, a exemplo de sua configuração nos atos de imaginar, lembrar, conceber, querer. Fora do homem, tais forças acontecem em três configurações: infinitude (Deus na Transcendência, na metamorfose e na História); finitude, enraizadas na vida, no trabalho e na linguagem (Economia Política e Lingüística), a exemplo das disciplinas que estruturaram-se criticamente no século XIX; e forças de um finito-ilimitado de combinações na contemporaneidade, no aqui e agora que entra em tensão com o futuro como algo em construção.

percepcionais, onde as imagens se engendram relacionalmente em intensidades diversas. Analisa como as imagens afetam os processos cognoscíveis que o indivíduo elabora em níveis abstratos de pensamento, em alta velocidade, quando se dá uma confrontação direta e integral de seu pensamento com o estilo de ser e agir: isto se elabora como arte. O ato de criação, tanto em arte como em filosofia e ciência, vive estados de violência, suportando resistências aos impedimentos éticos e epistemológicos inscritos e inculcados na subjetividade pela vida social, sendo um enfrentamento do desconhecido. Somente as essências, ou perceptos, são dotadas de alta velocidade e capazes de criar conceitos, ou quando o conceito se torna afetado por uma velocidade relativa. O ato criador expõe-se à espuma do pensamento e da ação, como movimento suspenso em ponte frágil, viajando no dorso das imagens, sob ameaça de cair no abismo.

O *corpo* é foco de multiplicidade, acontecimento e ação diferencial, ponto de cruzamento em que diferentes fluxos, forças e formas de conhecimento e poder se confrontam na relação cultural.

Auscultar a “fisionomia” do mundo atual, suas formas, forças, fluxos, possibilita compreender como a materialização espiritual processa-se artificialmente, de modo concreto.

O modelo estratégico de dominação é feito pelo do circuito cerebral, pela difusão em rede de informações e imagens, o que implica minimizar ruídos e efeitos das forças de singularização desejanter nos campos da Economia, Política, Subjetividade, Pedagogia e da aplicação prática na experiência cotidiana da Ciência, da Filosofia e das artes. *Eliminar o ruído* é impedir que um sistema heurístico como este caia em *entropia*, é controlar a desordem e a rapidez da realimentação. Desarticular tal ordem é operar a partir desta desordem e reestruturar os mesmos elementos para agir de outro modo, modo esse auto-referenciado, singular, a partir de si e do grupo. O difícil é reelaborar esta arte de convívio em pautas de ação diferenciada⁷ mais ou menos criadoras, atuais e virtuais.

A meu ver, Chico Buarque, Caetano Veloso, Hélio Oiticica e outros que fizeram interferências políticas sociais são exemplo deste artifício quando, na época da ditadura militar, exploraram o sentido metafórico e transversal para dizer em suas músicas, gestos e imagens, de modo subjacente, o que não poderiam fazer diretamente; trata-se do espírito contra a força bruta, com tática de guerra, encontrando linhas de fuga para escapar à situação sem sair dela. O pensamento estético destes autores, a meu ver, é de *combate* e

⁷ A visão estética de Deleuze e Guattari pode ser aproximada à antropofagia de Oswald de Andrade. A percepção estética plasma processos de interação de modo seletivo e não passivo, ou seja, perceber é apreender, aprendizagem como absorção e elaboração criadora da melhor parte do opositor, numa luta. Posição racional que, no caso do índio brasileiro, consistia em assimilar o colonizador como tática diante de uma luta desigual, esperteza ante o poder e a adversidade, ou algo impossível de evitar. A noção de corpo sem órgãos de Artaud parece oportuna para Deleuze e Guattari mostrarem o quanto a singularidade proto-subjetiva vem em auxílio dos processos relacionais na luta entre subjetividade e poder.

captura do que há de sensível no pensamento, mergulho na corrente do que passa por inteiro, e não apenas de modo fragmentado. Nessa idéia de racionalidade criadora, operar é processar matéria/energia em movimentos a partir de fragmentos de lembrança, imagens, palavras, gestos, relações em sinergia que fazem emergir um novo ser. O *diferente* é simplesmente *diferente*, outra coisa por inteiro, despojamento de partes mortas indesejáveis e reanimação do que não pode morrer; é tarefa do espírito a serviço da vida, recurso humano, aprimoramento técnico-racional-sensível digno de um polimento como o de um artesão de cristais.

Encorpar o sensível e convertê-lo em dinamismo mental é a natureza, a função, e, ao mesmo tempo, o trabalho do pensamento estético.

O construcionismo criador da arte funciona como assimilação e deglutição, exercício de singularidade e traço diferencial da criatividade do povo brasileiro para realçar sua herança indígena e negra. Esta versão de criatividade é diferenciada das que aliam o ato criador à solução de problemas, à inteligência simbólica das representações, revelando um *construtivismo cognitivo* que, pela inteligência *lógica*, domina afetos e relações, tornando-as instrumentais dessa lógica abstrata.

A noção *política* de intersubjetividade proposta por Deleuze e Guattari vai ao encontro da *abstração* e da *transcendência*, não como ideal *lógico* ou *psicológico* como banalmente é pensada a inteligência, mas como forma de pensamento essencial em que atribuir sentido às coisas é garantir-lhe uma sobrevivência, reintegrando diferentes saberes para que, conjugados, bifurquem itinerários, lógicas, discernimentos e análises para compreender o caráter simultaneamente múltiplo e aglutinador de uma virtual comunicação capacitada a conectar-se com a atualidade.

Segundo entendo, trata-se de dar novo rumo à Filosofia e à Estética, de modo a traduzir *esclarecimento* em concepções alegóricas, compor uma arte de pensar o pensamento de modo que ele se torne intenso e capaz de tocar a vida, o que suscita problemas de Epistemologia. É como se, enraizada na explicação do que é pensar, houvesse a presença da *imaginação* e da *reflexão*, garantindo o acesso à complexidade, ao diálogo entre o cientista, o filósofo, o artista como pensador e o senso comum do indivíduo, falando em coro. Toda a utopia exprime *uma visão de mundo* que inclui obscuridade, luz, caos, ordem, um olhar abrangente mas singularizado sobre o que é pensar a vida como ela é.

Deleuze (1991) salienta a necessidade de distinguir os processos de temporalização da imagem dos *simulacros sem potência* (ilusão do desaparecimento do real) e os *potencializados* (o virtual como um novo real). Virtual e real não se opõem entre si, mas, sim, aos ideais de *verdade* e *ficção*: o *novo* é o que escapa às representações estereotipadas do real. A *cópia* não é uma *repetição* criadora já que se prende apenas aos

aspectos reconhecíveis, instituídos por padrões convencionados pela tradição visual. A emergência da imaginação no mundo da razão revela aspectos virtuais desconsiderados por essa convenção, sinalizando um pensamento liberto dos ideais de verdade, significação, comunicação e dos modelos disciplinares da verdade para todos. O *tempo* faz das imagens auto-referências e, da verdade, um efeito aparente de fabulação criadora, desafio e comprometimento para quem faz imagens; também altera o modo de usar e propor imagens assim como educadores e agentes de políticas culturais o fazem. O *simulacro* age em função da fabulação mítica, ou em função de modelos socialmente dominantes, o que é um modo intenso de ocorrência nas tecnologias visuais.

As noções sobre Arte, Estética, Cultura visual e imagem trazidas por Deleuze e Guattari não se enquadram em molduras institucionais, mesmo quando heterogêneas, desmaterializadas e irônicas. A singularidade da ação depende de um clima propício e adverso, luta dramática de forças e fluxos, garimpagem arquitetônica no plano estético-expressivo, ativo e experimental.

2.3. ITINERÁRIOS DE PENSAMENTO E AÇÃO

A relação entre política e subjetividade incide sobre a concepção de Arte e Estética como processos de *temporalização* e *desterritorialização*.

A interação cria um agente novo na problemática da criação e no modo de compreendê-la. O criador faz um retorno ao colocar-se na condição de um primitivo filho da terra ao produzir suas imagens, ao refazer percursos de ida e volta do concreto ao abstrato, criando seus conceitos aquém e além das lógicas interpretativas que a cultura lhe disponibiliza. O fazer da arte opera não mais sobre um sujeito individual, mas sobre uma *intersubjetividade* que o desafia, desinstala, acrescenta processos de diferenciação, a exemplo da mutação do olhar e dos meios de produção.

Sobre o exercício de ser sensível é que o criador garante valores fundamentais de criação conceptual em arte e sobre arte, sobre o que está se configurando no seu fazer-se sempre de modo novo, como advento do ser.

O "paradigma estético" de Deleuze e Guattari problematiza o pensamento em relação às imagens e gestos estéticos, considerando que o momento civilizatório que vivemos caracteriza-se pelo uso delirante de imagens. O *delírio*, na arte, pode ser articulado de modo controlável, uma vez que o uso dos poderes corporais, do gesto e do drama relacional é, em parte, ficção, em parte, realidade. Mãos e olhar, em parceria, relacionam-se intrínseca e extraordinariamente com a regulação neuromotora, os ritmos cerebrais e a capacidade de articular questões abstratas e instâncias subjetivas de interação.

A *subjetividade* desenvolvida pela arte é um conjunto de condições em que instâncias individuais e coletivas concorrem para estabelecer um território existencial, auto-referencial, autopoietico e diferencial, predominantemente afetivo.

Guattari (1992:11) afirma que, pelo menos, três tipos de problema ampliam a definição de *subjetividade* de modo a ultrapassar a oposição clássica entre sujeito individual e sociedade e, através disso, rever modelos de análise sobre as relações entre subjetividade e poder. São eles: a irrupção de fatores subjetivos no primeiro plano da atualidade histórica, o desenvolvimento maciço de produções mecânicas de subjetividade e o recente destaque de aspectos etológicos e ecológicos da subjetividade humana. Sua produção é múltipla e aberta na sociedade. A cultura adquire identidade em função da produção coletiva desta subjetividade, e qualificar uma subjetividade coletiva é produzir universos de referência onde as pessoas identifiquem-se e percebam-se no mundo. Uma subjetividade deformada produz-se dentro de patologias sociais como a reificação e a alienação, a idiotização de milhares de pessoas condenadas à submissão de referenciais alheios.

Para lidar com o funcionamento complexo das sociedades contemporâneas, a poesia tem mais a ensinar sobre a vida do que a Economia e a Tecnologia, "o que é verdadeiro para qualquer processo de criação é verdadeiro para a vida" (Guattari, 1992:69).

A arte integra de modo novo o que a sociedade separa, exclui e marginaliza, por fundar-se em uma práxis e gestão-produção de coisas; é a partir da *atividade*, e não de *um a priori*, que se decide o que é insignificante ou deve ser levado em conta por um indivíduo, grupo ou política cultural da sociedade ou instituição.

Os acontecimentos ocorrem em nível de *experiência*, comenta Deleuze (1996:17): "se chamamos experiência à reunião das percepções distintas, devemos reconhecer que as relações não derivam das experiências: são o efeito dos princípios de associação" que nelas constituem um *sujeito* capaz de ultrapassá-la.

É preciso, pois, desenvolver uma reflexão atenta sobre a subjetividade que se plasma complexamente diante de nosso olhar, em nossa cabeça e à nossa volta, principalmente quando posta à prova ao toque das mãos, ao calor dos abraços e processos de inclusão afetiva. Até aqui se tem dado demasiada importância ao que nos quer surdos, cegos, insensíveis e intolerantes.

Grupos de afetos são radicalmente necessários à qualquer ação transformadora e, antes de ser vista como *mística*, *ideológica* ou lógica, deve ser *sentida* como *válida*, *justa* e *bela*.

Na arte, há uma exigência de buscar-se novos meios.

Um agenciamento é um conjunto multilinear como uma meada, linhas enoveladas de diferente natureza. Num dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas

homogêneos por conta própria, como um objeto, um sujeito, a linguagem, seguem percursos, traçam processos em desequilíbrio, criam distâncias e aproximações entre as linhas. Os objetos visíveis, os enunciados, as forças, os sujeitos numa dada posição, são como *vetores* e *tensores*. Por esta razão, as três grandes instâncias – poder, saber, subjetividade – têm contornos difusos e encadeamentos variáveis. Desenredar seus dispositivos é como construir um mapa, percorrendo terras desconhecidas onde um filme, livro ou série de conceitos, funcionam como máquinas de afetos e perceptos, agenciamentos de *fazer fazer*, um modo de pensar, falar ou ver relações entre pensamento e ação, assim como “ver o ver”.

A idéia ético-estética de cultura surgiu como alternativa para pensar a existência aqui e agora, como poética da vida. A filosofia do acontecimento e da diferença problematiza a esteticidade geral da cultura, vendo, nela, os efeitos de processos e obras de criação, a heterogênea manifestação dinâmica e complexa do universo sensível com que a práxis social se engendra através de afetos, percepções e concepções de vida.

Para compreender o paradoxo da estética, é preciso afirmá-la como constitutiva do pensamento sobre a ação dos indivíduos na contingência da vida cotidiana, o que implica simultaneamente em ter um corpo e atuar com base em abstrações, imaterialidades, formas criadas pela mente ou espírito para dar conta das relações com outros seres e com a vida em sociedade.

A arte não tem o monopólio da criação, mas leva ao extremo a capacidade de inventar coordenadas mutantes, de engendrar qualidades inéditas, jamais vistas ou pensadas, e conecta-se com focos existenciais presentes na cultura para compor, com esta, uma *máquina autopoética*.

Toda situação ou ação que surge como conduta singular em relação ao que não pode ser trocado, repostado ou substituído, exige reiteração sob nova forma. Os atos criadores repõem o mesmo dilema da metamorfose vinculada à imanência do ser que, precisando se tornar *outro*, não pode deixar de ser o *mesmo*. Mudar “é como um poema que, na medida em que não lhe podemos alterar nenhuma palavra, repetimos (...) a verdadeira repetição autentifica o diferente”. (Deleuze, 1996:22).

Deleuze e Guattari adotam o conceito de “experiência virtual” evitando a idéia tradicional de *pensamento transcendental*, ou de a *priori* lógico, a exemplo da razão iluminista. Não descartam a imagem e a existência de um fundo abismal, informe, temporal, onde processos de metamorfose em contínuo movimento agitam-se como forças em perpétua mutação. O caos é não o vazio niilista do materialismo histórico, mas um *oco* ou *todo* pleno de sentido, matriz das significações que passa pela imagem da terra como fundamento primordial de todas as ações humanas. Pensar criadoramente é afundar neste abismo de potencialidades e sair com elementos de discernimento como atividade

caósmica, ou seja, como *pensamento estético* capaz de coordenar forças, formas e princípios de ação interativa, refundando idéias e imagens para inteirar-se no momento contemporâneo, do qual também participam as tecnologias.

A experiência virtual é polêmica ao ser atualizada e, assim, manifestar conceitos de transcendência e crença, seja através de discurso, trabalho, ação ou interação, práticas tradicionalmente referidas a verdades religiosas e ideologias abstratas, cujas noções afetam a apreensão perceptiva de reconhecimento da realidade. No tocante aos problemas estéticos, ampliam, aprofundam, transfiguram e transformam o que é de consenso e o que é colhido como opinião; diversificam esse caráter estético, visando a problematizar o teor heteropoético da vida social.

O desafio de *pensar o pensar*, na contemporaneidade, requer descentrar formas de discernimento dominantes de focos micropolíticos de ação e gestão política e epistemológica e do modo como o capitalismo engendra tecnologias virtuais e sensoriais para manter-se no poder, exercer suas dominações políticas, pedagógicas e estéticas sobre a materialização do mundo como existência. Estas tecnologias são produzidas como modos de codificação sobre o poder da vida, como já denunciara Foucault ("biopoder"). É dentro dessa tipologia operacional que estão as possibilidades de reversão de suas lógicas e formas de intersubjetivação da experiência cognitiva. Quem detém o devir dos códigos, programas e dispositivos é dono do futuro, politicamente. O manejo do saber e poder agir sobre o campo do vivido exige a substituição de um código⁸ por outro, o verbal pelo audiovisual, este pelo digital em resposta a demandas de dominação. Tal manejo torna-se cada vez mais sofisticado e abstrato com a informatização tecnológica, para a qual os processos de intersubjetivação apresentam-se como sintomas comprometedores quando vinculados a atos criadores e fora dos padrões codificados.

Se ficarmos presos a forças, imagens, substâncias, idéias, apenas reativamente, como oposição, resistência ou adesão, não há ainda pensamento criador. O que instiga o pensamento é o que ainda não existe e está ligado ao que advém, ao evento em que o pensador se envolve e atravessa graças ao poder de vidência e transmutação de idéias que o pensamento lhe permite engendrar. Aplicando-se socialmente em atos coletivos de pensamento, obras e dispositivos de expansão, extrapola sua própria natureza e funcionamento, aquém e além da esfera natural e psicológica para perpassar a vida social, sua capilaridade e os fenômenos cotidianos.

Como pensar crítica e criadoramente a experiência sem incluir a sensibilidade?

⁸Um código define a passagem dos movimentos, deslocamentos, percursos, fluxos que atravessam a sociedade ainda vivendo num esquema patriarcal, ou seja, hierarquizado em sistemas de signos e ações sintomáticas, a partir do modelo racional/tecnológico/econômico.

A virada crítica se fará sobre o ser do sensível, ou não se fará, é o que parece estar implícito no discurso de Deleuze. É preciso sair do niilismo, extrair das situações complicadas, trágicas, negativas um elemento ou movimento de animação. O homem depende de extensão e mensuração, mas também de poética: como ser poético corre riscos ao efetuar práticas de liberdade, expressão, conhecimento, sensibilidade e ação. O *poético* na conjugação de imagens se expõe, captura e repropõe, como um imã, forçando a perspectivação do olhar, sentido que condensa os demais na elaboração de sua forma. Esta realização tem, por origem, uma implicação afetiva estrutural que se manifesta em signos sobre as relações entre os homens e um universo enigmático escatológico ou fenomenológico ligado a mitos, ficções, dilemas.

Não é novidade o acúmulo de informações e fatos serem a característica de nossa época. Há um excesso de imagens, referências visuais e simbólicas em número muito maior do que a Ciência pode explicar, a Filosofia conceber e a Arte diferenciar figurativamente.

Pertencemos a formas estéticas de agenciamento político e pedagógico e, nelas, podemos agir criadoramente, atualizando processos de transformação. Tornamo-nos outros nessa atualização.

A arte torna-se coisa do passado quando o conhecimento impede que algo subsista fora da vocação tecno-lógica, quando nenhum suplemento estético interfira para criar elos de ligação com o mundo. A "sintetização maquinica" do mundo é vista, por Jean-François Lyotard (apud Parente:1996:271), como crucial pergunta sobre o que acontecerá ao sentimento estético quando suas propostas dependerem de situações calculadas.

O que acontecerá à arte quando isolada de apresentar dilemas e problemas estéticos diretamente vividos como sensoriais?

Como se farão as corporalizações do pensamento sobre a ação de dar forma à vida?

Uma obra capaz de curto-circuitar valores vigentes repercute onde quer que se encontre, manifesta como o pensamento libertário se exercita através da arte: sua fecundidade e prospecção efetua-se na rua, na escola, no museu, na academia, nos parques temáticos dos megaeventos, hoje tão em moda, depende das condições de complexidade compreensiva pela qual possa ser articulado.

Pôr imagens em movimento, abstrair-se delas ou nelas, permite fusões nunca antes sonhadas. O que a realidade artificial propõe hoje tecnologicamente o artista já propunha desde a pré-história.

Em função das novas próteses técnicas e recursos logísticos, tanto o artista como o espectador encontram-se no acesso às imagens, recriando-as e editando-as em novas composições visuais, mundos criados e articulados de modo diferenciado e intenso. A realidade virtual presentifica imagens afetando a ação, a psicologia e a sociologia dos personagens por ela instaurados, alterando a forma, o conteúdo e o sentimento da história,

criando modelos de um mundo novo programável em uma mesa de botões matematicamente controláveis. Por tais itinerários e fibras óticas que os sustentam, passam as formas de subjetividade, tensões entre forças, formas e poderes capazes de fazer retornar, acelerar, avançar, expandir, contrair ou implodir o pensamento. A imagem estocada e deslocada de seu *habitat* social, reprocessada pelo universo da arte, problematiza a mímese, a reprodução e a imitação, revelando como esta idéia não resiste fora de processos de singularização corporal, relacional e interativa com os recursos da época.

As experiências estéticas extraem sua sutileza da ação poética e das interações a nível de sujeitos e dispositivos sociais. Deleuze salienta que o caráter maquínico desta engrenagem funciona de modo insólito, produzindo efeitos inesperados em níveis de intensidade, profundidade e superfície, criando um excedente sensorial, quinto, sexto, sétimo, múltiplos sentidos, além dos que se geram e esgotam nas interfaces destes em função da ação do tempo, metamorfose gestual e das imagens de pensamento.

Em arte, nada é usado *como se fosse outra coisa, ela é realmente outra coisa* ao fazer-se e tomar-se visível, cognoscível e experimentada no plano dos afetos; o *ordinário* torna-se *extraordinário* graças ao trabalho integral da mente, corpo e interações com a vida. É contínua alterização de si a desdobrar-se no viés da civilização, campo transversal ao da natureza e da cultura, recorte de infinito com seus agregados de afetos e perceptos sob diferenciados planos de composição; arrasta sensações sob uma desterritorialização superior, passando seus elementos constitutivos por desenquadramentos e enquadramentos que a abrem para o infinito da finitude.

Esse jogo anárquico de metamorfoses arremessa o homem no estranho, em atividades novas de conhecimento, aventuras nômades de saber e não-saber pelo fundo misterioso que a vida percorre; nega o negado e o renegado com a própria estratégia que faz as negações, gerando uma ironia positiva que transmuta o negativo em afirmação da vida.

Os estudos estéticos vinculam-se a formas de exclusão manifestas em vivências corpóreas em relação às imagens de dominação e apagamento do real visível. Sua desocultação depende de atualização que possa ser questionada em relação ao corpo-a-corpo, olho e tato, olho no olho, corpo/mente/ação/reflexão. A sociedade não pode ser deixada entregue às suas paixões primitivas sem ser informada e estruturada por formas esteticamente compostas para influenciar atitudes, hábitos, noções sobre a vida, o ser, a morte, o crescimento, o sentido da mudança.

Para romper com a lógica dos poderes, é preciso garantir a utopia num outro plano de imanência, o da vida. Para Deleuze (1997:130) "a utopia não se separa do movimento infinito: designa etimologicamente a desterritorialização absoluta, mas sempre no ponto

crítico em que esta se conecta com o meio relativo presente e, sobretudo, com as forças abafadas neste meio". O termo utopia, aqui, designa a conjunção da Filosofia ou do conceito com o meio presente, quando, então, define uma *política*. O *entusiasmo* revolucionário revela o pensamento elaborado sobre um plano absoluto de imanência.

O mais pobre, precário, indigente, contingente corpo contém o mais rico, eterno, circundante dilema existencial. A contingência funda-se na *reterritorialização*, ou seja, na *metamorfose* que faz com que valores e práticas não mais correspondam ao sentido institucionalizado, codificado de povo, de socialidade. Implica na invenção de novas políticas de qualidade de vida, intuição sobre *mutações* em que os afetos, as percepções e os conceitos possam ser comutados. Isso significa que a história dos homens entra em descompasso com a imanência do *vivido*, forçando a Filosofia a elaborar novos conceitos, a Ciência a buscar novas explicações e a Arte a inventar novos perceptos e afetos que agreguem os indivíduos numa *racionalidade consentida*.

Combinando elementos virtuais e atuais, as criações são *reais*, age-se através do que se vê, sente e conhece por meios às vezes irracionais, transversais e indiretos. As *redes* incluem uma dimensão temporal em que forças do tempo em devir estruturam o cotidiano e operam no plano da diferença como *sentido* formulado em *ato* na contingência do cruzamento de maquinismos⁹ que transversalizam a subjetividade; pensar nestes termos requer profunda intuição vital.

O tempo não existe como continente vazio, as relações temporais ocorrem no espaço atual e numa espacialidade virtual onde forças e intensidades agem, manifestando-se concretamente em universos corporais. Abstrair algo significa, também, "extrair" algo, para fazer montagens insólitas e, assim, criar o estranhamento do novo.

O *unidiverso* (o diverso do universo) está inteiro em seus atributos e qualidades, como nas holografias, em que o todo pode ser recomposto em cada um dos fragmentos que o constituem. As imagens se formam neste processo de manifestação entre energia, matéria e forma, comunicando-se entre si, com o passado imemorial ou futuro remoto, com o arquivo de imagens ou seus traços e rastros inscritos na memória; assim como os anéis do tempo aparecem no tronco das árvores, as imagens guardam as inscrições dos processos naturais que possibilitaram seu engendramento. Entre densificação e sutilização, um mistério perpassa a natureza cósmica (e caósmica) que subsiste nas imagens.

A concepção de Ser em termos figurativos é desmesurada no contexto ilimitado das tecnologias visuais. O acontecimento/arte não é objetivo nem subjetivo: é paradoxal; nem temporal, nem intemporal: é flutuação, constelação de fontes em que se produzem mútuas

⁹ A idéia de máquina difere, neste caso, da idéia de mecanismo físico, apesar de conjugar elementos materiais. Difere, igualmente da noção de sistema estrutural, como no estruturalismo. Implica ação que conjuga o plano material com o plano imaterial da existência pessoal e social.

metamorfoses. As imagens transitam entre estas fontes com seu corpo desmaterializado a ponto de absorver suas vibrações; o *observado*, na representação, é reduzido a *panorama*.

Um leitor afinado com a sub-estrutura oculta da arte não terá dificuldade em acompanhar a estrutura difusa e esparsa das expressões verbais, nem em compreender como as imagens que constituem a dimensão expressiva e relacional da linguagem verbal se manifestam. A consciência, em função da presença corporal, é limiar, seleciona em cada ordem relações diferenciais, pequenas percepções marcando somaticamente diferenciais genéticos integrantes da consciência.

A multiplicação das imagens de arte cria séries de acontecimentos visuais, passando a exigir operações mentais em termos de forma plástica, referenciais sobre tais formas já repertoriados por instituições e agenciamentos sociais. Uma vez multiplicadas, as imagens tornam-se *irresponsáveis*, podendo circular sem fronteiras na sociedade, enquanto os objetos e eventos de arte mantêm-se presos a códigos de interpretação. Esta situação altera noções epistemológicas, estéticas e pedagógicas em geral, pois os campos da Educação e da Cultura estão perpassados por imagens codificadas culturalmente por obras portadoras de processos de criação como efeito de outras obras.

A montagem dos fatos e o encadeamento de imagens segundo uma ideologia permite manipular acontecimentos políticos em pautas de sensação ligadas à ética do indivíduo a partir de seu começo ou fim, e não por seus prolongamentos, ao contrário da arte que aposta em um devir, em efeitos imediatos e no futuro. O que sustenta este devir é a conjugação de sua multiplicidade não apenas como opinião, prática ou informação, mas também como invenção, criação, o que depende do querer, do desejo, da afirmação em uma prática amorosa de diálogo e consentimento. *Formar* é conformar-se a um modelo, e *sentir* é intuir estes padrões morfogeneticamente. A sensação é uma questão, mesmo se apenas o silêncio responde a ela. Os planos de sensação entram em relação e mútua captura criando constelações, nebulosas, sistemas estelares, composição estética na qual a arte é convocada para relacionar condensações e transformações.

Restaurar uma visão espontânea não equivale a voltar à infância, à ingenuidade do olhar infantil? Como fazê-lo como adulto? Reconstruindo o paganismo, onde olhar é absorver tudo intensamente e dissolver a diversidade numa essência condensada de valor?

As condições de sensibilidade integram formas de protoperceptibilidade e proto-afetividade¹⁰ a estados de comunicação que, no ser vivo, acontecem quando um corpo afeta

¹⁰ Antônio Damásio (1996 e 2000) confirma proposições deste autores ao dizer que há mais do que essência na ação subjetiva, pois há formas de relação na conexão em que tal essência se produz. O sentimento é acompanhado por uma correspondente forma de pensamento, pela alteração ágil e rica de idéias, quando os estados do corpo são agradáveis, e repetitiva e lenta, quando estão em sofrimento. De acordo com a referência primordial que o corpo oferece, a mente pode ocupar-se de outras coisas, reais e imaginárias, porque o organismo interage com o ambiente como um conjunto integrado. O fato do ambiente ser, em parte, a cultura, produto da atividade do próprio organismo, demonstra a complexidade das interações. Os sentimentos não são

outro e é por ele afetado, como na passagem de estados de ser a outros com um aumento ou diminuição de potencial energético.

O pensamento funciona como uma estrutura polifônica e polimórfica em conjunto, ou seja, há uma intensidade vibratória que o atravessa e o coloca em movimento e à procura de diferentes devires. Necessita de uma "transversalidade" que Guattari (1992) caracteriza como formas de comunicação cujas intensidades extrapolam regimes de sentido ligados a padrões convencionais como os vinculados a outro sexo, outra época, outro reino ou espécie. A criação contagia-se e mistura-se ao já feito ou pensado por produzir devires "outros". Um "devir", na concepção de Guattari e Deleuze (1998) implica numa comunicação transversal com um heterogêneo, ou seja, com algo que se apresenta aquém ou além das categorias identitárias e simbólicas de uma sociedade (como homem x mulher, preto x branco, sujeito x objeto) que nela funcionam de forma singular. Os fluxos do desejo escapam às dicotomias e identificações, processando-se a níveis moleculares, abrindo brechas em uma ordem de sentido e ação, engendrando uma contra-ação através de fluxos de energia que subvertem regimes, normas, estatutos institucionalizados e cristalizados dos agenciamentos sociais e códigos simbólicos.

Um indivíduo é inventor de subjetividade individuada ao criar novas percepções e modos de relacionar-se afetivamente com a produção de subjetividade social, na encruzilhada de múltiplos componentes de subjetividade; destes, alguns são inconscientes, outros mais conscientes e afetos ao domínio do corpo, outros mais desgarrados, conectados ao *clã*, *tribo*, *bando social*, *turma*, ou ao investimento passional ou no uso de cadeias semióticas, discursivas, interativas, enfim, às inúmeras maneiras de lidar com os afetos em sociedade.

Em *Mil Platôs* (1997)¹¹, Deleuze e Guattari caracterizam a sociedade atual em relação aos poderes como uma sociedade de controle em rotação rápida, formação permanente, exposto a aprisionamentos múltiplos numa visualidade padronizada.

A forma social assumida pelo novo imperialismo repete esquemas de imperialismos do passado, já que é "capitalístico" em qualquer lugar ou tempo, devorando,

nem intangíveis nem ilusórios. Diz que, ao contrário da opinião científica tradicional, os sentimentos são tão cognitivos como qualquer outra percepção, sendo o resultado de uma curiosa organização fisiológica que transformou o cérebro no público cativo das atividades teatrais do corpo. Compõem uma máquina subjacente à razão e à tomada de decisões, não sendo uma essência ou qualidade ilusória associada a um objeto. Os sentimentos são a percepção direta da paisagem do corpo. Dão a ver uma imagem continuamente atualizada da estrutura do estado do corpo, dos objetos espacialmente dispostos, dos estados de ser, da estrutura relacional e reguladora da mente, da sincronização entre a memória, a percepção e os qualificadores do que é percebido e recordado.

¹¹ Deleuze e Guattari, ao escreverem juntos o *Anti-Édipo* e *Mil-platôs*, procuram dar continuidade à pesquisa de Michel Foucault sobre a questão política, epistemológica e histórica da subjetividade. Eles procuram, na subjetividade, os elementos de resistência e negação aos poderes, inclusive os que, historicamente, foram constituídos a partir dos saberes e afecções. Inspirando-se em Nietzsche, Deleuze não concentra suas análises nas estratégias de recepção e assujeitamento dos indivíduos, mas, como Foucault, visa a quebrar as máquinas

incessantemente, tudo que o impedir de proliferar e estender suas fronteiras, variando como variam suas formas de controle. Hoje, de maneira selvagem, desmorona muros, instituições, formas de poder, implode a própria demarcação do espaço real e imaginário, cuja ação territorial é natureza e força irracional dos processos de *desterritorialização*.

O controle se faz *pari passu* na esfera pública e no espaço íntimo dos cidadãos através de câmeras de vigilância: sob o olhar do "outro", reféns do mundo virtualizado das estratégias de poder, as abstrações definem-lhe o que é querer, poder, saber e agir. Tais dispositivos de controle da subjetividade estão delegados às micropolíticas culturais das quais as máquinas são os instrumentos mais eficientes, mantendo a comunicação à distância e a telepresença subsumidas ao centro de controle. Um exemplo é o espaço ocupado pela indústria norte-americana de armamentos ser seguida, de imediato, pelo da indústria cinematográfica. O fim do "fora" (fronteira política) é considerado o declínio da política liberal e a exacerbação da neoliberal, essencialmente *política de imagem*. As crises, antes visíveis por conflitos entre países, classes e grupos, hoje ocorrem e correm como o que Paul Virílio (1996) aponta como "pantelescopia", ou seja, um policiamento à distância dos atos dos cidadãos. Esta ação policlesca é expandida às práticas institucionais, à ação burocrática, às lógicas estatísticas e contábeis da Macroeconomia: o "outro" torna-se indistinto, impossível de ser nomeado ou identificado como *inimigo* ou *amigo*, e sua posição, em lugares ou não-lugares, imperceptível: um terminal ou dígito.

Na sociedade contemporânea, as estratégias¹² são de inclusão diferencial, nada é excluído da estratégia do mercado, nada pode ficar fora do campo econômico e de seu poder de manobra. A estética torna-se, então, zona minada de estratégias intersubjetivas padronizadas. O *fim do fora* tem implicações primordiais para a produção social da subjetividade que, por não ser dada *a priori*, pode ser conformada, como podem, também, ser criadas as subjetividades que interagem no plano social. Numa instituição, por exemplo, o sujeito é continuamente submetido a ações, formas de trabalho e interações, o mesmo acontecendo em outros tempos e espaços como o lar, o bar, o lazer, a oficina, a igreja, a aula. O indivíduo insere seu agir, ao operar, em um plano de imanência, integrando uma imensa máquina abstrata que, apesar de invisível, é sentida a partir de suas forças, incitando a imaginação a criar-lhe formas. A relação homem/máquina torna-se então receptiva, produtiva e expressiva de um devir em cujo centro um sujeito indistinto de si mesmo, sem forma, é fora sem dentro. Uma rede em devir, flexível, modulável, metamorfose contínua, dota o pensamento de auto-objetivação através de relações diferenciais "no

de cooptação, tirando o intelectual de sua situação política clássica.

¹²Não há mais fora, afirma Michael Hardt (1996), tudo passa para dentro, tudo se torna privatizável. O que interessa é que toda diferença passe para dentro da fronteira do consumismo.

momento em que toda a diferença se esfuma entre a natureza e o artifício” (Deleuze, 1997: 39).

A aceleração nas mudanças que caracteriza a passagem da sociedade moderna para a pós-moderna liga-se a um exercício de poder cujo objetivo é a natureza humana. Seu diagrama tornou-se enraizamento micropolítico disseminado na sociedade, tendo seu controle e força dependentes dos contatos diretos entre indivíduos. As mutações desencadeadas não funcionam apenas no registro de teorias, conceitos, ideologias, discursos, mas no coração dos indivíduos, em seu modo de ver o mundo, relacionar-se com a vida, articular o tecido urbano, os processos maquínicos de trabalho, o suporte de serviços como os agenciamentos sociais de saúde, educação, lazer e gestão da cotidianidade. Sua essência, tão logo revelada no plano da criação e manifesta nas obras que engendram acontecimentos, independentemente de se darem na arte, na ciência, na tecnologia, na política, nas relações amorosas, reagem sobre todos os outros campos.

As evidências imediatas com que normalmente se analisam os diagramas de poder deixam de lado a problemática da sensibilidade. A invenção política, apesar disso, responde a forças arcaicas e selvagens de transformação definidas pela vida, orientadas fora dos padrões de saber da sociedade. A criação político-estética é sensível a tais forças, assim como a ação revolucionária abre a golpes de atos de comunidade, clareiras sociais a partir de dentro das vivências institucionalizadas. A realização nasce do uso *ordinário*, enquanto a criação, de um esforço *extraordinário* no exercício de potencialidades. Para analisar poeticamente tais aparições, torna-se imperioso observar a ética da estética inerente às práticas, o modo como as forças entram em relação umas com as outras, fora do sujeito.

O *político*, para Guattari (1986), define-se como fonte de heterogênesse estética que permite relançar, de modo novo, o processo que *integra* o que a sociedade *separa*, exclui e marginaliza, justamente por estar fundado em uma práxis e em uma gestão-produção das coisas.

A micropolítica e a analítica das formações do desejo estão ambas no social, sem uma oposição distintiva; é preciso mudar de lógica, envolver opostos em composições para desenvolver lutas sociais. Longe de qualquer ordem de sentido e causalidade determinística, é a partir da atividade e não de um *a priori* que se decide o que é *insignificante* ou o que deve ser levado em conta por um indivíduo, grupo ou política cultural da sociedade ou de qualquer instituição.

No social, distintos, mas indiscerníveis, o atual e o virtual conjugam-se em uma *forma* para corporificar uma visibilidade do real, constantemente realizando trocas e metamorfoses. A imagem mental é cinedramática e produz um efeito de choque sobre o pensamento, forçando-o a pensar em si e no todo em que se encontra imerso. Mobilizar o conhecimento sensível e a razão imaginante força o *logos* a não ser mais o que acredita ser,

na imagem, no discurso, na gestualidade com que visa unificar suas próprias partes, respondendo positivamente à embriaguez, ao "pathos", ao delírio, à inquietação ou desassossego que causam. Este *logos* depende do cérebro para sustentar suas operações, assim como este, do corpo para auscultar o sentido de sua própria presença vital. Depende de afecções e percepções para elaborar seus conceitos, daquilo que, nele, banha-se em sensações e, por meio delas, difunde-se às energéticas neuronal e conexional.

Deleuze e Guattari vêem a *vidência do pensamento* como um funcionamento peculiar vinculando pragmática criativa, sensações transformadas pela conexão com as imagens do *dentro* e do *fora* do corpo, além de sensações imanentes que abstraem-se e confundem-se com idéias. Aprender algo é, sobretudo, apreender como fontes de luz convertem idéias e imagens em concepções transformadoras de pensamento, é ir ao encaixe das ordenações e reordenações energéticas produzidas pela relação da ação no tempo e do espaço, composições de subjetivação que se elaboram a nível cósmico, abissal, onde o escuro, o informe, o oceânico mundo do nada reinveste a si mesmo como força, energia, caos primígeno. Neste primórdio mutacional são geradas as formas, as imagens, as linguagens, os processos semióticos de limiar nos quais modelam-se nexos, engendrando-se também as fronteiras entre sensível e cognoscível.

Na *produção de subjetividade* a imagem deixa de ser mero entretenimento ou ficção quando compreende-se seu atravessamento e implicações na pesada superestrutura ideológica das práticas sociais. Torna-se importante olhar dentro das imagens para ver se há aí um corpo vivo a vibrar, pois, no momento em que se considera a produção de subjetividade matéria-prima da evolução das forças produtivas em sua materialidade/imaterialidade maquínica, vemos como elas constituem poderes e animam forças de vibração das coletividades humanas. Guattari arrisca-se a condensar na produção da subjetividade a responsabilidade política e artística num sentido diferente do que estamos acostumados a pensar a arte. Trata-se de uma revolução que revoluciona a si mesma, como potência produtiva. Segundo este autor, se marxistas e progressistas não compreenderam a subjetividade é por abarrotarem-se de dogmatismo teórico, diferentemente da pragmática estratégica do capitalismo atual. Os *senhores das guerras* atuais entenderam que a produção de subjetividade talvez seja seu mais potente investimento, o que garante o financiamento real e simbólico de sua visão progressista de produtividade social.

À potência de globalização, é possível opor resistência na forma de *singularização de subjetividades*, ou seja, pensar-se que a representação teórica e ideológica é inseparável da práxis social, de suas condições vitais e intersubjetivas, através do recuo, reapreciação, reorganização das referências necessárias a esta resistência, o que possibilitaria sua transmutação em outra lógica de viver. O que chega ao corpo e às corporeidades do

entorno vem não apenas como transmissão de significações por enunciados significantes, identificações com esquemas maternos e fraternais, mas como sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas de controle social e as instâncias psíquicas que definem percepções, afetos e concepções de mundo.

As sociedades arcaicas, as crianças, os que não conseguem ou não interessa ao poder integrarem o circuito de significação dominante têm uma percepção de mundo diferente, o que não quer dizer caótica ou ignorante; adotam e inventam outros modos de percepção, têm uma maneira de subverter palavras de ordem e imagens estereotipadas para adequá-las a uma desordem articulada que os gregos chamavam "kairós", ou viver a vida em tempo oportuno.

O conceito de cultura é reacionário se separar processos de significação como atividades de orientação no mundo social e cósmico em esferas às quais os indivíduos são remetidos, ou seja, quando fora do bem público, de modo isolado, à teledistância, padronizado, instituído potencial ou realmente em favor de poucos. Proust lembra a impossibilidade de autonomizar esferas como as da música, poesia, artes plásticas, literatura e arquitetura da vida microssocial mundana. Basta ver como os poderes dominantes, hoje, investem nos saberes das culturas indígenas para garantir sua própria sobrevivência de biodiversidade.

Os muros da cidade tremem quando a estetização da política e da economia é feita em enquetes das agências de publicidade e só resta ao povo dançar e cantar segundo a última moda dos programas das gravadoras e multinacionais do audiovisual e da prestação de serviços. A quem servem estes serviços? Esta estetização não deveria estar sendo problematizada e vivida criadoramente nas escolas e agenciamentos singulares da esfera pública?

O capital ocupa-se com a equivalência econômica, cultural e de sujeição subjetiva, pois há produção de subjetividade em todos os níveis da produção e do consumo, inclusive inconsciente ou subjacente ao que é visível. O que caracteriza o funcionamento desta *máquina* de fabricação do real¹³, via cultura das mídias, é que, além de seu sistema de uso e troca, funciona como controle de subjetivação, cultura como sistemas de equivalência na esfera existencial da sociedade. É possível ver tal máquina como integrando as políticas

¹³ Guattari argumenta que há uma *cultura-valor*, uma *cultura-alma* coletiva, uma *cultura marginal ou alternativa*, uma *cultura de massa*, ou de mercadorias, em que tudo é visto como bem simbólico e econômico a depender de referências teóricas e ideológicas. A estética, neste contexto, é dosada para gosto de referência do que é considerado econômica e politicamente correto aos serviços prestados aos poderes e suas lógicas de consolidação social. Difunde-se cultura para quem sabe o que quer e o que todos querem é mostrado insistentemente de modo abrangente como cultura "para todos". Sutilmente, um padrão de conhecimento e explicações ou jargão interpretativo é inculcado como anterior e mais verdadeiro ou belo à capacidade de escolha dos afetos, conceitos e percepções.

oficiais¹⁴ para a cultura, o modo como a cultura está se tornando um investimento de privatização.

Guattari conserva o termo cultura como *cultura valor* para marcar uma inserção da elite, de gente que lida com palavras, atitudes e etiquetas, cultura não apenas de transmissão de informação, mas de *modelização* e *morfogênese*, de maneiras de expor e propor formas de agenciamento do mercado geral de poder. Lidar com sua lógica é não só ter acesso aos meios de poder manipular seus aspectos, obras, processos de modelização e estereótipos, como acessar a singularização da invenção, da criação, da produção de experiências e pensamento estético-crítico. Dobrar, suportar ou resistir, enfim, aos poderes que nos querem *pobres, fracos, sujos e feios*, desenvolvendo um corpo intersubjetivo de auto-referencialidade. Aqui, *singularização da subjetividade* implicaria em exercício de poder para atribuir a si mesmo opções, escolhas e ações auto-referidas em relações intersubjetivas.

A fome, o desespero, o sofrimento psíquico, a alienação teórica e sensível de grandes massas da população mundial atestam a falência e decadência do modelo capitalístico para investir socialmente em agenciamentos de singularização da subjetividade. Pessoas *sábias* e *sensíveis* não podem aceitar esta lógica injusta capaz de manipular corpos, vidas, beleza, natureza, valores humanos em nome de competências ou funções encarnadas em saberes destrutivos e perversos. Não há saber transcendental que resista, como sentido de beleza e dignidade, a corpos desnutridos que sofrem, sem direito à cidadania e à produção de sua própria existência. Devem *resistir* a esferas de poder, saber, sentir e agir fechadas sobre si mesmas, típicas dos particularismos e fundamentalismos que emergem na cultura atual, distinguindo como são produzidos nos focos de relações de poder e no modo como afetam as percepções, afetos e concepções de vida. Devem, sobretudo, pensar como o capitalismo tardio difunde suas preferências estéticas, propondo-as a despeito das poéticas auto-referentes da esfera pública e seu acesso a transformações singulares.

A cultura centralizadora (etnocêntrica, intelectocêntrica, etc.) usa, como ferramentas de inculcação ideológica, codificações, universos de sentido e significação processáveis subjetivamente. Injetam-se representações nas mães, crianças, professores etc., havendo uma reciclagem permanente nesta demanda quando se quer voltar a poder ser mulher, mãe

¹⁴ No Brasil, os Ministérios da Cultura, os agenciamentos sociais de investimento cultural estão surgindo dos sistemas financeiros. Palácios como as *Fundações Guggenheim* e a *Getty Foundation*, por exemplo, nasceram de grandes fortunas para integrar o mercado e o marketing de arte ao mundo das finanças culturalistas. Propõem-se incrementar, de modo aparentemente *democrático*, uma produção cultural que lhes permita estar nas sociedades industriais desenvolvidas, dando visibilidade a formas de mecenato estratégico. São *ilhas de lazer, prazer* e cultivo recortados no mundo informe, feio e pobre da territorialidade urbana em geral. Há grupos que possuem inclusive um metabolismo de receptividade, uma estética da recepção conveniente às produções culturais, espécie de grupos de batedores, linha de ponta de especialistas a farejar possíveis produtores especiais entre artistas, jornalistas, agentes culturais.

ou criança – já que só adultos são infantilizados, como diz Guattari (1986:26): "*crianças conseguem não sê-lo por algum tempo, enquanto não sucumbem a essa produção de subjetividade. Depois elas se infantilizam*".

O tratamento disciplinar dado às relações entre poder, saber e atuar no cotidiano (Foucault) são a história do deixamos de ser, uma vez que a atualidade desenha-se em dispositivos de controle aberto e contínuo, diferentes das estratégias anteriores da modernidade. É preciso separar, nestes dispositivos, as linhas do passado e do futuro, do arquivo e da atual, da história e do devir, da análise e do diagnóstico. Há sempre outro modo de perguntar o que sucede, hoje, com a loucura, a sexualidade, o desejo, os poderes, a opressão. Os esquemas de dominação são outros e não param de sofisticar-se, desmaterializar-se e produzir contaminações e mestiçagens.

Lyotard (2000) alerta-nos para considerar os elos dos eventos, a relação entre imagens, mensagens e seus suportes, entre códigos e seus referentes, emissores, destinatários, entre explicações das relações dos seres humanos com os fenômenos científicos. Chama atenção para a compreensão da luz como materialização da informatização, para seu poder de relação e simulação, para a capacidade de produzir interações e inteligência artificial e interferir na experiência cotidiana, em tempo real, formatando imagem e paisagem estética de sensações.

Nos termos de criação direta com formas/luz, acontecimentos/luz, as materialidades são virtuais e as propostas plásticas aparecem como "acontecimento estético/vivencial/emocional", imagem /ação a dar forma à percepção e à socialização. A arte assim desmaterializada para os demais sentidos, além da visão, dão a ela um super-poder, em que a "noção de arte" em sua função de excitação, de troca e de jogo, cria sistemas interativos e significações de grande complexidade para a decodificação sensorial, uma vez que formulados segundo padrões lógicos e em função das mutações da ordem social como desordem valorativa, cognitiva e sentimental.

Para Guattari, o que entra e sai do corpo cria a metamodelização do real, o oposto de "pré-lógico" para a Antropologia tradicional e "sub-simbólico" para as Ciências Cognitivas. Esse domínio imprime consistência à subjetividade individual e coletiva, posiciona vozes e imagens de auto-referência, saberes e poderes. Alerta para a subjetividade coletiva controlada pela informatização observada na produção de cyborgs, inteligência artificial desconectada da sensação, imagens de síntese, digitalização, opinião e gosto, estatísticas, sobredeterminação dos comportamentos públicos, Engenharia Genética, poluição, substituição de matérias-primas naturais por artificiais.

A vida trabalhada como experiência estética torna-se acervo de obras *por fazer*, de modo diverso do já feito, conjugando velhos dilemas e problemas em cruzamentos originais atuais. A contingência da experiência estética é ser sensível ao tempo, ao espaço e ao

movimento da ação em transformação contínua, plural e efêmera. Som, cor, forma e gesto mínimo evocam universos de arte quando repercutem no passado e no futuro possível, inesgotável.

Homens e mulheres contemporâneos, interessados em embarcar na máquina do tempo, olham além de seus horizontes, com pouca chance de ver claramente o efeito de suas ações.

O pensamento diagramático é irreduzível ao ícone e ao símbolo, não está fora da história mas “antes dela”, nas formas de criação e potencialidades, nas intensidades de subjetivação da experiência. Não funciona para representar uma realidade e sim para criar uma realidade por seus processos de desterritorialização e assim construir um real por vir.

Os processos de significação que integram em sua dinâmica pragmática o campo do sensível dependem deste pensamento e da máquina abstrata que o caracteriza. Envolve um operar com componentes “gerativos e transformacionais”, assim como o delinea Chomsky, citado por Deleuze e Guattari. A estes dois componentes, estes autores aliam mais dois: o diagramático, que atua no auge da abstração, e o maquínico que mostra como as máquinas abstratas se efetuam em agenciamentos concretos de ação e relação.

No campo da esquizoanálise isto se faz mediante uma pragmática transformadora, em que estes quatro componentes ao interagir, fazem rizoma, proliferam em encadeamentos para constituir o mapa transformacional dos regimes de sentido, seus saltos e mutações.

Cabe aqui a pergunta pelo destino reservado ao sensível ao falar-se em conhecimento e educação. Como educamos para o conhecimento sensível e para a valorização do trabalho implicado entre a mão, as materialidades e o olhar? Em que bases epistemológicas operamos com o desejo, o sonho, a poética, na construção da realidade?

Pensar a arte como *processo* é atividade poética diagramática, em que forma e configuração entram em relação com imagens e signos, traços e linhas de fuga que pluralizam a ação significadora individual e social.

Na concepção do pintor Francis Bacon, a obra de arte possui força porque reinventa seu próprio realismo, a exemplo de Van Gogh, que conseguiu ser literal em suas imagens e, ao mesmo tempo, dar uma visão maravilhosa das coisas.



Fig. 3. Estudos para retrato. Francis Bacon. 1974

3. EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM PAUTAS POÉTICAS

*Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber
que desaprender oito horas por dia ensina os princípios.*

Manoel de Barros. 1997:9

As reflexões e indagações deste capítulo referem-se à interação entre estética, poética e aprendizagem como ato criador singularizado a partir da perspectiva da arte, artistas e situações pedagógicas por mim vividas na prática de oficina de poéticas visuais.

A compreensão da arte demanda contínua atualização e aproveitamento da flexibilidade que o trabalho com formas plásticas oferece. Exige uma mente aberta e consciência plena, a exemplo do que Francisco Varela sugere para os processos de reflexão que levem em consideração a inteconectividade pessoal e social.

Trabalhar com imagens e processos de criação artística e estética mobiliza saberes e operações complexas no manuseio da fantasia e de repertórios conceituais. Incide sobre mundos internos e externos com os quais os agentes de transformação pedagógica estão imersos. Além disso apresenta problemas de discernimento para lidar com interinfluências visuais, comportamentos, gestos criadores e transformações de caráter ético, estético, poético e político transversalmente às vivências cotidianas. Constituem-se imagens, valores, reelaborações, interfaces e relações que formam um cosmo de saberes e intensidades, ao buscar-se qualificar a experiência humana por obras, processos e práticas que influenciam a visão e as formas de compreensão da vida social.

O desafio para atualizar a compreensão da arte, no entanto, está no plano de suas virtualidades e dos procedimentos que a constituem. A criação de uma obra vê-se hoje confrontada com estratégias tecnológicas visuais de grande impacto sobre o ambiente vital da cultura. Trabalhar com imagens e processos de criação é simultaneamente aprendizagem construída e vivências de intersubjetivação presentes nas experiências de conceber, processar e articular formas, gestos, forças e dramática poético-stética. As afecções são concebidas nas fontes de trabalho e intermediação artificial criadas sob várias intenções de propagação e contaminação social.

As fronteiras da arte estão sendo continuamente invadidas e obscurecidas pelas tecnologias que interferem nas "artes do fazer" cotidianas e nas fontes sociais de criação. O ato criador se realiza numa micropolítica molecular do cotidiano, deflagrando processos e experiências estéticas e os elementos capazes de compor uma ordem mutante de visibilidade conectada à atuação, em contexto caótico, informe e desordenado, sob ocultas e manifestas formas de elaboração material.

A perda de vínculos e a impossibilidade de chegar ao corpo por afetos, percepções diretas e pela ação conjugada entre olho, mão e ação imediata têm produzido conflitos e exclusões consideráveis na sociedade atual. A ignorância do sofrimento, da solidariedade e da expressão singular de pessoas de carne e osso envolvidas nesta ordem de sentido alterou o sentido da guerra, o enfrentamento interpessoal, a relação com os objetos, o envolvimento afetivo que orienta a interferência nos espaços, tempo, trabalho e poética do viver. A contemporaneidade nos confronta com a exigência de transvalorar relações, tempos, revisar, *transvisar*.

O processo de criação envolve contextos e condições de trabalho, ação dentro de uma comunidade afetiva. Para contextualizá-lo, é preciso perceber como se tramam as idéias com as imagens e aspectos gestuais, muitas vezes não percebidos como processo de conhecimento.

O discurso contemporâneo sobre a arte tenta superar a crise da crítica e o distanciamento entre abstrações e sensações.

Na última década, no Brasil, a reflexão estética integrando a poética pedagógica foi enfatizada por Fayga Ostrower, Lucimar Bello Frange e João Francisco Duarte Jr., entre outros.

De um modo geral, na teoria crítica contemporânea, as problemáticas do sensível ligadas ao fazer e compreender a arte enfocam conceitos de obra e autoria como realidades em que se cruzam diferentes influências do meio; tematizam a multiplicidade de signos e forças interferentes na realização de uma obra, nas estratégias de configuração que se definem ou redefinem a partir do eixo estético-poético instaurado pela arte e pela cultura visual.

A compreensão da arte oportuniza redimensionar o trabalho cognitivo e reflexivo ao possibilitar a criação de conceitos visuais e gestuais com base na relação e manutenção da *intransitividade* e transitividade do processo de aprendizagem. Funciona ao mesmo tempo como um freio e uma abertura aos elementos de correspondência material e subjetiva que alunos e professores podem manejar dentro de uma dimensão ontológica; a experiência *transitiva* das imagens facilita passagens por condições ambíguas mantendo-se também intransitiva até certo ponto de abstração. Fazer arte distingue-se das demais práticas sociais ao revelar a demanda de experiências calcadas em vivências e exercícios de conhecimento sensível aquém e além da esfera do simbólico e da natureza hermenêutica. Freire coloca peso especial nesta natureza e na fenomenologia dos atos de criação da escrita e leitura como constituidores de uma compreensão de outras leituras multiformes.

Analise Dutra Pillar e outros pesquisadores gaúchos abordam a leitura da imagem sob diferentes enfoques. Para Pillar (1999:15) "a leitura da obra de arte é de natureza diferente" por sua inventividade nitidamente superior à das outras imagens, tornando a

leitura um perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constituem uma imagem. Tal imagem é produzida por um sujeito com sua visão de mundo sobre o contexto em que vive, tendo uma história de vida, uma percepção e uma significação peculiar. Acrescento a esta noção dialética que, a cada domínio destes, outros emergem das interfaces.

Francisco Varela (2000:84) acrescenta que somos tentados a ver cores, por exemplo, como se elas fossem tal qual os hábitos visuais as manifestam. Estando imersos em mundos de cores que invadem nossa vida, a tendência é pensar a cor como algo fixo ou como registro da luz em determinada frequência, como explicação científica. Ver cores, entretanto, é constituir um campo de possíveis, construir cognitivamente um sistema, qualificar relações ligadas à sensomotricidade e à contemplação, complexa urdidura de elementos abstratos ou abstraídos, seus movimentos no tempo e nas sensações. Cores existem em conjuntos aleatórios, mudam de aspecto, criam subconjuntos de acontecimentos, cada um com particular significação a depender do sensível ligado ao tamanho e intensidade de luz, ao registro experiencial ligado ao tato, a nexos de idéias, lembranças, prazer, etc.

Os processos artísticos e criadores operam hibridismos que acionam transformações nas pedagogias e suas práticas e reflexão entre teoria, prática e contexto de vida. Nem sempre há um cuidado quanto ao sensível e ao tratamento que merece.

As imagens contemporâneas conflituam com as artes do fazer e são possuidoras de forças de impacto sensorial envolvendo natureza, cotidiano caótico, influências diversas compostas por regimes de imagens, encadeamentos em série, eventos, a exemplo do cinema, teatro e mídia. Formam picturalidade que transaciona com fenomenologias imagéticas. Nesta contextura, configurações institucionalizados de visão e ocultação, estruturas plásticas e poéticas visuais misturam-se às estratégias do espetáculo social.

3.1. PENSAMENTO ESTÉTICO E POIÉTICA

Sabes que o conceito de criação (poiesis) é muito amplo, já que seguramente tudo aquilo que é causa de que algo (seja o que for) passe do não ser ao ser é "criação", de sorte que todas as atividades que entram na esfera de todas as artes são criações; e os artesãos destas são criadores ou poetas (poietés).

Platão. *O Banquete.*

Na contemporaneidade, os repertórios teóricos, filosóficos e pedagógicos do passado estão sendo atualizados segundo problemas estéticos e artísticos que a atual ordem política, econômica e epistemológica está gerando. As reflexões sobre arte estão

empenhadas em revisar seus fundamentos essenciais e diferenciais e os hibridismos com outras áreas de experiência e entendimento. O sentido de diferença entre técnica, fazer prático e fazer artístico faz parte de uma tradição que está sendo revertida em seus pressupostos.

A *Poiética*¹ é uma designação retomada por Paul Valéry de sua origem, cujo registro remonta a Platão e Aristóteles. Com Aristóteles, inicia um percurso que chega a Leonardo da Vinci e a Valéry com pretensão de transcender o dualismo que sempre caracterizou os saberes sobre a arte. Como Ítalo Calvino, Valéry distingue-se como poeta do conhecimento. Ambos tematizam criticamente a tradição dos sistemas que procuram explicar as relações entre o sensível e o inteligível. Calvino encontra afinidade entre Valéry e Borges no tratamento das questões de forma e seus efeitos sobre o criador e o fruidor de arte.

Pareyson analisa a poética como assunto relacionado às artes em geral, como relação entre gesto artístico, a formatividade plástica e interpretação visual, enquanto programa de arte sob a responsabilidade de um autor ou agenciamento social. Ao longo da civilização ocidental o sentido de estética e poética tem oscilado entre a metafísica e a práxis, com tendência a subsumir ora ao objeto, ora ao sujeito da criação, a ênfase dada à sua significação (estéticas da produção, representação, recepção). As bifurcações e interpretações a seu redor multiplicaram-se, culminando, atualmente, por definir uma filosofia da criação, considerando questões que vão do ato criador aos efeitos da obra, comportamento ou evento dele resultante.

O sentido de fazer criador como forma de trabalho e compreensão simultâneos e processo intersubjetivo flutua em níveis de intensidade significadora e concretização. Varia da simples imaginação à intenção plasmadora de uma obra. Seja como jogo, experimento ou processo de elaboração técnica, as alterações surgem das interações no percurso criador da prática, onde procedimentos, materialidades e o próprio discernimento estético dependem do conhecimento sensível que reorienta o seu fazer. Tal processo exige esforço redobrado quando se quer compreender as implicações poéticas na fruição estética de uma obra acabada ou de manifestações visuais da cultura.

Compreender o que a arte faz em sua plenitude é ato e atuação num meio físico e numa técnica, na composição de elementos constitutivos do fato artístico e suas forças, formas e modos de tratamento operativo, significativo ou expressivo. Os saberes histórico-

¹ O termo usado por Aristóteles é ambíguo e compreende, ao mesmo tempo, a obra realizada e o trabalho pelo qual é feita. O verbo *poiein* envolve o agir como performatizar o gesto humano e, ao mesmo tempo, o agir da potência e do ato da matéria trabalhada, ambos relacionados numa dramática formativa. A poética de Valéry propõe-se privilegiar o processo de instauração da obra e não o sistema das artes como um todo, com suas instâncias psicossociais, biológicas, estéticas, políticas, etc. Na poesia, a linguagem é o meio e a substância do fazer, a invenção, composição, o acaso, a reflexão, a imitação da cultura e do meio, o exame das técnicas, procedimentos, materialidades e instrumentos que dão sustentáculo à ação.



críticos, semióticos, econômicos, ideológicos, ampliam esta compreensão a níveis extra-artistísticos, contingenciados a seus efeitos sociais, éticos, políticos, afetuais, perceptivos e cognitivos. Como "ato", elabora-se através de gestos, tecnologias, procedimentos, processos e experiências sem passar forçosamente pelo verbal, independentemente relativamente deste. Este ato, em si, é desconhecido muitas vezes pela história e crítica de arte, havendo uma série de acontecimentos que permeiam, antecedem e sucedem a criação de uma obra.

René Passeron (1997) alargou a noção de "poiética" de seu sentido restrito à elaboração de poemas às demais artes. Do ponto de vista do artista, do fazer e da obra, a estética, como filosofia das emoções, deve ceder lugar à poiética, na concepção Passeron. Merleau-Ponty enfocou o processo de criação como manifestação ontológica e fenomenológica, dizendo ser o ato de criação pensamento nascente e originante de idéias e imagens surgidas de relações com o visível e o sensível, simultaneamente. Essa relação se faz no ato e na forma de conceber os processos de criação, no encaminhamento de relações no percurso da obra por fazer, cujos delineamentos futuros nascerão das interações com as matérias envolvidas no processo de realização, em que a percepção mostrará, de modo radical, como as questões se instauram a partir deste fazer. A obra de arte é um modo de revitalização do ato de pensar. O manejo das imagens de pensamento afeta a percepção da obra, criar é refazer de modo diverso a pergunta *por que, no que e de que modo* o homem é construtor.

Paul Valéry (1999) refere como Poética (ou poiética) a criação de obras nas quais a linguagem é substância e meio, compreendendo o estudo da invenção e da composição, o papel do acaso, da reflexão e da imitação. No processo de criação, participam cultura, meio, exame e análise de técnicas, procedimentos, instrumentos, materiais, recursos e suportes da ação. Passeron (1997:112) acrescenta que o homem é animador de sua criação, uma vez que a própria razão é uma obra e a *poética* está acima da obra a fazer, o artista tem "um gosto e emoções que o mobilizam, uma visão de mundo em que os afetos precedem a criação". No momento em que o humano é estranhamente privado de sua historicidade e responsabilidade, deixa escapar o que constitui abertura criadora para o futuro. Na "Poiética" ou "Poética", o criador libera-se primeiro dos códigos e convenções para, então, colocar-se em *situação poética*. A filosofia da criação focaliza um objeto de estudo contra os sentimentos vagos de produção e instauração presos ao vocabulário da filosofia em que é palavra e campo de ação indefinido. Esta atribuição surgida em 1989, na "Sociedade Internacional da Poiética", em Paris, distingue poética de *téchne*, como Platão e Aristóteles, quando a estética tomara-se refém de funções míticas e instrumentais. O sentido da primeira passa à manifestação da conduta humana com o que nela aparece como criador, da filosofia à sensibilidade da ação, elemento não tópico, pois o artista não é *mais ou menos*

sensível do que os outros, mas passa ao ato tal sensibilidade. Os lineamentos dinâmicos que ligam afetos e execução fazem com que o criador, na *poiésis*, enfrente um projeto pessoal; a própria razão e os sentimentos são uma obra ética que intervém, ardente, interessada ou exacerbadamente numa obra da razão.

Apesar de presente há séculos nos escritos de artistas, a *poiética* somente recentemente inscreveu-se no campo das ciências humanas, emergindo de um imponderável *a priori* para, a partir desse foco, apontar como falsa a estética sincrética, fruto da diluição na cultura contemporânea, em meio ao indefectível da experiência psicossomática e relacional comum. Nestes termos, é tarefa de uma *ciência da arte*, um construtivismo teórico segundo exigências cognitivas. Para Valéry, a estética está implícita na elaboração poética e na esfera da arte que delimita um campo de saber e problematiza o cotidiano, onde práticas corriqueiras e modas de criatividade definem uma cultura visual em termos antropológicos e heterogêneos. Esta distinção evita confundir prática artística com experiência estético-poética vivencial.

A confusão entre criatividade visual ou factual, ligada à poética da existência, cria uma esteticidade difusa que cabe ao artista e ao educador desconstruir e reconstruir no âmbito da pesquisa e do aprofundamento reflexivo, configurando limites, zonas de fronteira, mestiçagem, criatividade em geral e no campo da arte. O trabalho artístico, apesar de conectado com a estética do cotidiano, manifesta uma perfectibilidade e uma compreensão das instâncias geradoras de seus atos de construtividade plástica.

Walter Benjamin, Charles Baudelaire e Marcel Duchamp alargaram as fronteiras da criação e da estética ao vincularem aparições de arte a processos sociais que interferem no fazer e os efeitos de suas obras, produzidos por instituições sociais e agenciamentos culturais. Os *conceitos* em arte e sobre arte assumem, aqui, um caráter virtual mais complexo que o *fazer arte*, tomando-se construção que extrapola o *saber fazer* e o *poder fazer* do artista e de sua própria obra.

Boa parte da arte contemporânea vista em Bienais e projetos financiados por grandes capitais fascina pela idéia de dissolução, desconstrução ou destruição, o que se observa na forma, negação do objeto e sua substituição pela idéia e comportamento artístico. A corrosão total da matéria, suporte ou objeto de arte surgiu como efeito do abstracionismo e das poéticas conceituais. A arte não se mostra mais como tangível e sim como interpretação crítica, manifesto, manifestação cultural ou intervenção no contexto urbano, natural, institucional. A *representação* do ato não é o *ato em si*, o *corpo verdadeiro do real*, como queriam os românticos. Na equação real x arte o que esta faz é criar um real perturbador e insurrecto à ordem imposta pela funcionalidade construtiva hegemônica, dizem os artistas.

A cultura visual dominante impõe-se pela canonização da imagem como substituta do real, uma platonização do imaginário segundo modelos norte-americanos de cinema e informática, defendendo uma estética retrógrada segundo o compasso dos interesses comerciais e narrativas convencionais, catarses mais elementares e, o que assusta, a glorificação da violência e sexualidade animalesca. A poética visual dominante confronta-se com a poética plástica elaborada pela gestualidade e materialidade de uma obra ou processo de criação, na qual forma, gesto e imagem estão em interação direta com a vida imediata, as experiências afetivas, perceptuais e conceituais do entorno formativo.

Passeron reconhece como diferentes as concepções de *expressão* e *criação*, pois esta ultrapassa a função expressiva de um sujeito ao criar estados intermediários e de implicação com uma *terceira zona* de experiência que possui consistência *própria*. A obra criada abre um espaço de experiência articulando sujeito psicológico e mundo de modo variado e singularizado. Esta vivência é paradoxal por exigir desenraizamento da identidade individual e identificação convencional nas quais o mundo se espelha de modo trivial. O *banal* é dotado de inesgotável teor de criatividade e potencial estético, podendo ser considerado, como fazem Deleuze e Guattari, uma *maquinica* que se auto-engendra socialmente.

As problemáticas enfrentadas pela poética são, segundo Passeron (2001:57) de caráter diferencial, enraizamento psicológico e social na criatividade (termo contraditório). Distingue-se por ser obra do espírito no campo mais vasto de obras humanas, demanda uma diferenciação dos conceitos de expressão e criação (quando confundidas pela Psicologia e ciências humanas tradicionais), elaboração de um objeto único, dar existência a um pseudo-sujeito (relações dialógicas) e comprometer seu autor com a obra criada relativamente à sua repercussão social.

O estético, no fazer poético, está condicionado aos processos e experiências que se conectam aos afetos suscitados pela realização da obra² e por aquilo que nela se manifesta.

A pesquisa do artista é uma captura do que se revela em atos de transmutação e transformação do visível, convertendo-o em verificador do real em suas pautas sensoriais e imaginárias. A visão estética em relação à natureza é fonte maior de todas as presenças para o criador em função de uma bioética, um sentimento de compaixão pelo que é vivo, nascido da consciência de interdependência etológica, morfológica, ecológica e topológica essencial.

² O significado do conceito de obra é expandido da criação de poemas para a prosa literária e para os atos criadores da arte em geral, segundo concepção de Valéry. O fazer excede o poder do código, das normas de sintaxe de formas porque esta operação está dentro dele mesmo, do que se vai plasmando na relação dos materiais e imaterialidades envolvidos. A passagem ao ato é testemunho e não mera performance do discurso filosófico. A estética enquanto ação poética inverte a polaridade convencionalizada pela tradição. Poética como conceito, discernimento e relação é, ao mesmo tempo, poética em processo, o que já denota o trabalho da temporalidade na construtividade do ato de criação.

Dominar uma materialidade não é somente auto-expressar-se, mas a ela dar expressão em si mesma, penetrar em sua maneira de misturar-se, transformar-se intrincadamente com um outro, em seus campos substanciais, físicos, imateriais ou energéticos. A expressão é sempre uma criação e uma tensão com a expressão dominante numa época.

Passeron (1997:103) ressalta a ética da criação artística como *filosofia da responsabilidade* em que a estética surge como filosofia das emoções, fazendo com que a poética, ao instaurar processos relacionais, torne-se uma ciência sobre as funções do gesto poético, convertendo-se *em filosofia da conduta criadora*. Há uma diferença no sentido de estética intrínseca a manifestações da forma e seu estudo, extensa, indiscernível e "intensionada", ativando tensões geradas por condutas criadoras como um todo. Quem pensa a essência da arte e a filosofia da criação artística mistura ciências e incertezas, cruza observações e análises sobre práticas e pesquisas, apresenta um hibridismo geral de métodos onde se incluem saberes antes considerados *arcaicos, menores* e excluídos da lógica tradicional como *não verdadeiros*.

É preciso garantir a especificidade da compreensão da arte em sua singularização porque é tênue a fronteira entre arte e não-arte, onde se encaixam sua própria ciência e filosofia. Seu saber nasce de seu fazer e do universo de experiências estéticas a ele ajustadas.

A experiência demanda um pensamento da experiência como inerência ao mundo, saindo de si rumo a aventuras, inspeção da exterioridade, da alteridade. Viajar para dentro de si é sempre um mistério, não pode ser o que é para o empirismo, um exercício entre sujeito e objeto, contemplação de um mosaico de sensações que se associam mecanicamente em percepções e provas, imagens e idéias. É abertura para o que não é nós em nós próprios, um *neutro* capaz de assistir-se e provar-se como um mesmo que muda, teatro de si, como dizia Nietzsche. A visibilidade *intra* é também *extravisibilidade* estética, o máximo possível ética.

A industrialização difunde massivamente imagens na sociedade engendrando sua própria poética de criação, subsumida a uma ciência e tecnologia engajadas na ordem dos poderes políticos e econômicos. A multiplicação das imagens, longe de suas fontes de produção, cria séries de acontecimentos visuais não controláveis pelo produtor ou dispositivos de mediação sociais. Quando passam ao plano das vivências individuais e coletivas a cultura define os processos de singularização de trabalho mental e corporal com as imagens. Ao contrário da Arte, presa a instituições e códigos de interpretação, circulam sem fronteiras na sociedade. Este fato apresenta funções sociais diferenciadas em termos epistemológicos e pedagógicos em geral, pois a Educação e a Cultura são perpassadas por

imagens codificadas culturalmente em obras portadoras de processos de criação efeito de outras obras.

O efeito das imagens e obras na cultura torna-se um novo campo de produção morfogenético, criando uma materialidade pré-codificada de gestos e reações. Inscrita numa serialidade icônica, a imagem tradicional perde sua aura (Walter Benjamin), pois alteram-se as relações simbólicas de origem que, antes, vinculavam experiência estética e contato direto com as fontes de criação e exposição das obras. A anterior irresponsabilidade política e ética desta estética expande-se com a proliferação social, aumentando a responsabilidade do criador de uma obra, dado que integrará outros circuitos de produção, reação e ação não só comunicacionais, mas afetuais. O acesso à produção e exibição que, na modernidade era vivido individual e culturalmente em espaços institucionalmente submetido a regras de interpretação e comportamento, desloca-se, na contemporaneidade, a uma esfera intersemiótica que age caótica e diferenciadamente na cultura.

Alain Badiou (1994) concebe co-extensivamente Arte e Filosofia, esta dependente de experiências materiais que lhe alcançam as condições genéricas de ciência, política e amor, pois não se pode separar um estado de coisas do potencial através do qual opera, sem o qual não haveria evolução. Em qualquer domínio, a passagem de um potencial ou a divisão de corpos individuados em estado de coisas subsistente representa um momento essencial de feição complexa. Capturar esta feição é feito de modo paradoxal e ambíguo pela arte. Segundo este filósofo, a arte instrui em si mesma a questão de seu próprio fim, expondo-se como objetividade finita no espaço e/ou no tempo. A obra de arte provoca uma transferência por exibir um objeto que é causa do desejo, havendo um entrelaçamento entre o dizer do poeta e o pensar do filósofo. Foi, segundo ele, Aritóteles que fez um tratado de paz entre arte e filosofia, defendendo a tese de que a arte, como sustentáculo da didática, na pedagogia, não se propõe a conhecer ou exprimir verdades, sendo sua finalidade exercer função terapêutica, afetar a sensibilidade e produzir a catarse das paixões. No romantismo, arte e filosofia realizam-se ambas no sensível, na concretização da idéia filosófica, tendo a poesia e a literatura como meios de expressão mais fortes. Didatismo, romantismo e classicismo são tendências históricas entre arte e filosofia. No didatismo, a filosofia controla a arte e empresta-lhe conceitos. No romantismo, a arte assume função fenomenológica e hermenêutica, abre um horizonte de reflexão. No classicismo, ela capta o desejo e o transfere para a aparência de um objeto, um evento, uma opinião sobre as regras do prazer artístico.

Badiou vê, como Lyotard, Deleuze e Guattari, um parentesco profundo entre Arte, Filosofia e Política, o que faz com que a obra de arte seja insubstituível, mais do que um instrumento de prazer, órgão do espírito, matriz de idéias. A vida pessoal, a expressão

artística, a ação política, o conhecimento filosófico e a história avançam obliquamente, nunca direto aos fins e conceitos.

A inserção da historicidade, subjetividade e interação na relação vinculada a uma obra ou processo de arte complexificou sua compreensão, considerando-se interferências de forças, formas e fluxos temporais a alterar sua realização. Para que a estética delimite rigorosamente seu objeto, é necessário estabelecer diferenças semióticas, eróticas, hermenêuticas, hedônicas, históricas, tecnológicas e poiéticas, delineando sensibilidade e idéias que delas emergem para desligar-se dos discursos "sobre arte" e vincular-se ao domínio da subjetividade, da ação liberta pelo desejo e prazer sentido em relação às coisas. Prender-se à idéia de que o afeto vincula-se a tudo confunde natureza, arte, métodos, conceitos, criação, imitação, desvio, responsabilidade, e etc.

A estética, hoje, é tema transdisciplinar, manifestação do espírito e suas obras, que transcendem-na ao operar sua desconstrução numa ordem poiética; ela não pode, em si, ser critério do *bem* e da *verdade* da arte, na medida em que coloca o presente e o desejo em primeiro lugar.

O pensamento ético-estético poiético faz, a partir de pesquisa e aprendizagem para compreender conceitos, questões e interrogações mais radicais do presente, envolvendo o sujeito criador na ordem dos problemas de valor desafiadores de nossa época.

Não há, em arte, *conceito puro*, exceto quando abstraído de sensações, imagens, metáforas. *Metaforizar* é colocar em trânsito idéias, conexões, transformações. Não há, apesar disso, sensação sem norma, pois ninguém cria arbitrariamente, em termos de subjetividade pura. Imagens mentais ancoram-se em imagens materiais.

Fernando Pessoa afirma que as imagens emergem do ato poético de pensar, da relação dramática entre o corpo e o espírito. Ver é captar a existência de um acontecimento pelo tênue fio afetivo que faz entrar em sintonia com sua natureza. Ato de amor, luta ou paixão, o caráter dramático da interação não significa fusão, projeção, identificação, mas percepção da diferença que se revela no confronto de um entre-dois. O ser vem antes da imagem e a imagem intermedeia o ser com a palavra. Aprender a pintar é fazer o percurso de ir e vir entre esta tríade.

A *estética* pode mostrar o que faz sentido numa crise e também liberar o pensamento para a ação poética, a liberdade de seu fazer, a possibilidade de delirar ou desarraoar num meio concreto material, escapando de prescrições, normas pedagógicas, sistemas de informação, projetos epistemológicos e tecnológicos, jurídicos, semânticos, enfim, subverter modelos, expor-se ao risco da meditação e partilha da experiência comutada das paixões.

A *poética* é a prova de toque no exame e análise das técnicas, dos procedimentos, do manuseio dos instrumentos, materiais, meios e auxílios da ação. Na mão, no gesto

corporal, estética e Poética se emaranham num duplo sentido. Existe um prazer que não se explica no agarrar, riscar, dobrar, conter, modelar, pintar, apalpar, torcer, calcar, raspar, acariciar, marcar...

Alguns estados poéticos podem resultar em poéticas visuais, outros, em exercícios plásticos, fragmentos experimentais com jogos e processos de geração de figuras visuais. Este fazer não se esgota na sua materialização ou virtualização, fica à espera de ser reativado. Aparece e desaparece quando se tenta substituir fórmulas verbais por valores e significados não-verbais e vice-versa.

O mesmo dilema que enfrenta o poeta verbal enfrenta o visual ao criar, no vocabulário de formas, configurações para uma nova língua de modo a ser compartilhada com outros.

As teorias da arte que abordam o processo interativo social³ são recentes. Poucos teóricos pensam a aprendizagem como uma problemática ético-estética e política e, menos ainda, arriscam-se a ligar os afetos à Biologia, Psicologia, Cultura e Ecologia como Guattari. Maturana, Varela e Damásio abordam a ética a partir da sensação, emoções e conexão afetiva do sujeito com o entorno físico e energético. Varela salienta que as tradições orientais desenvolveram técnicas de conhecimento do "bem" e sua prática na imediaticidade da percepção-ação como comportamento ético, ação esta descurada pelos seguidores de Kant e Husserl, a exemplo de Piaget, que preferiu estudar o juízo *moral* como aporte lógico/psicológico. Para Varela, esta lógica, em Piaget, é uma *moral do pensamento* e, tal qual a da ação, coordena a reflexão teórica e a vida prática, manifestando o ponto de vista ocidental racional sobre a Ética e a Estética e não o que as pessoas fazem na vida cotidiana. O corpo é, para Varela, uma "máquina ontológica" assinalando a dimensão metafísica de problematização do real. Os processos de interação sensório-motores fazem emergir um mundo onde o ser vivo compõe noções abstratas construindo conhecimento e integrando exterioridades, formas, espaços e cores ao subjetivo. Em cada interação, há um mundo de virtualidades a considerar.

Deleuze propôs que a pedagogia da imagem fosse referencia para a compreensão da cultura visual e das Artes Visuais. A problemática da imagem exige uma reversão da lógica da ciência tradicional e da filosofia escolástica que definiu as bases epistêmicas da pedagogia moderna, para a qual *real* e *transcendental* são opostos, ficando o sentido de *virtual* identificado com o de *possível*, e o "poder saber" como instância operativa oposta ao

³ Lev Vigotski(1998:317-8), cujas idéias estéticas foram publicadas recentemente, observa que são mais vigorosas as teorias que mostram a arte como procedimento complexo de equilíbrio do organismo para processar a energia nervosa em relação às energias díspares das ações sociais que são mais poderosas. A catarse produzida pela arte não mobiliza o sentimento vivo e intenso, mas justamente sua superação pela capacidade de elaboração do efeito estético que a caracteriza. As emoções estéticas são diferentes das reais. Não existe o fato arte sem a sensação de subordinação, deformação e transfiguração dos fatores que o papel construtivo de suas formas exercem.

real. Deleuze, ao contrário, concebe o virtual como atual, ou virtualidade e atualidade como duas maneiras de ser. Distingue o *virtual* do *possível*, este constituído, mas indiscernível, impensável, um real *fantasmático* e latente. O possível é o real sem a existência e sua realização não é criação porque implica também na ação inovadora de transformação temporal de uma idéia ou forma, sua diferença é puramente lógica. O virtual depende do fazer criador, da instauração de tendências e forças numa situação, num acontecimento, objeto ou entidade que não prescinde de resolução e atualização numa *forma* ou gestualidade que a opere em relação às imagens virtuais. A atualização é a invenção de formas a partir da configuração dinâmica de forças e finalidades, efetuada na interação de pessoas com sistemas informáticos ou tecnologias que permitam o diálogo entre o virtual e o atual.

O comportamento ético demanda uma estética e a pergunta: qual o melhor modo de compreender o saber-fazer ético? Como se manifesta e desenvolve nos seres humanos?

Nas últimas décadas, o ato criador tem sido o suporte a partir do qual os artistas rebelaram-se contra o tratamento que lhes é dado a nível histórico, estético e teórico-crítico. O conceito de *pensamento estético* transcende a definição de *visual* sustentado na fenomenologia da percepção, o que contribuiu para consolidar o artista como um pensador e seu fazer como diferenciado exercício do cognoscível. Na práxis artística, a experiência estética articula afetos com percepções e conceitos, tornando-se visível no campo de operações relacionais tópicas que se revelam nesta relação, apontando a inserção ou a exclusão de procedimentos poéticos.

Pelo depoimento de artistas sobre o que é arte, vê-se que o reencantamento da arte passa pelo reencantamento de suas visões de arte, perceptibilidade para além do conhecimento hegemônico sobre a existência.

3.2. A MÃO FILÓSOFA

Para Valéry (1998), a mão é “filósofa” e o que toca é real. Pintar é percorrer forças e formas por este *toque no real* feito pela parceria olho/mão, representantes integrais dos saberes do corpo, integralidade esta vinculada a relações virtuais que as interações corpo/mente atualizam. Viajar por artifícios inventados em sintonia com a dança da mão é prazeroso e significativo. Traçar labirintos plásticos é ir ao encontro do desconhecido pelo embarque e desembarque em imaginárias naves virtuais, é lançar-se na corrente dos acontecimentos vitais.

A “estética é estésica”, diz Valéry. Huisman (1994:90) comenta ser este autor talvez o único criador a falar do processo de criação artística em trechos conexos, considerando o

caráter dialógico entre poética e estética como vivências corporais. Diz Valéry, nestes trechos, que "os deuses graciosamente fazem-nos Dom de um primeiro verso: mas cabe-nos a nós forjar o segundo". A partir dele, a criação tomou-se busca de significado, processo de interação, interpretação multiforme.

Toda arte nasce do diálogo, mesmo divergente, opondo-se ou resistindo a um interlocutor, é experiência de *afeto*: *afetar* e ser *afetado* por um outro; nada nasce sem uma atitude ética de respeito pela diferença do outro. O afeto depende das sensações, das modificações que o trabalho criador possibilita para libertar a mão e realizar as raridades que fazem a riqueza das artes, o excedente qualitativo que extraem de seus recursos infinitos. Seu poder está em pegar, sentir, pensar, instrumentar, simbolizar, mitificar, geometrizar, ritmar, trabalhar, explorar, acariciar, romper, apontar, riscar, amassar, dobrar, extrair, atuar gestualidades, juntar concreto e abstrato, sensível e inteligível. Define-se pela energia de que é capaz, que reside em seu ato, opondo-se ao que já tem forma.

O que interessa para o diálogo mão/olhar é o processo de formação, a imagem nascente da relação com tudo que o perpassar: as materialidades, os processos de formatividade e a produção de sentido. O nascente é engendrado de um momento, de um fragmento, de uma complexa combinatória de agentes. A pintura e a arte em geral mostram o que falta às obras, o que excede e antecede a linguagem. A felicidade da arte é dar forma a algo a partir do ponto de partida que se quiser, é conferir ao trabalho um poder de combinar pensamento e ação indefinidamente em função dos materiais implicados. Entrar no universo da pintura é expor-se a modos de ver assimilados sob forma nova, a partir de um trabalho espiritual possível graças a tecnologias intersubjetivas e processos técnicos de plasmação desconhecidos. Trabalhar com habilidades é ler erros, soluções inadequadas, apontar soluções que não nascem da orientação do professor, mas sim da compreensão de arte que o aluno vai incorporando visual e gestualmente. Trata-se de uma escritura-testemunho em que o verbal se atravessa para compor o notar e anotar do processo histórico, os recuos, as voltas, os impactos do percurso.

Como gesto que é preciso querer, gostar de realizar, as artes plásticas exigem presença plena e interações que repercutem sobre a intersubjetividade por complicados caminhos. As versões e imagens reconhecíveis apartam-se do essencial deste gesto, alienando-se de sua vivência concreta por mensagens de conotações eróticas e influências codificadas por um programa social.

A palavra querer emprega-se de maneira imprecisa pela concepção individual de amor, por seu sentimento e percepção. A capacidade de amar envolve modos de pensar o amor de maneira ética, estética e política e concebê-lo, a exemplo dos gregos e cristãos, como erotismo, amizade, carisma, catarse e empatia. Atualmente, aparece também como sinônimo de patriotismo, sexualidade, em estreita conexão com o concreto. O gesto de

amar é mais que isto: é uma experiência essencial no plano ontológico, impregnada de paradoxos, o que dificulta sua compreensão. Como abandono e entrega ao outro, tem efeito aniquilador, pois, como no gesto de plasmar uma obra de arte, engendra tomada de consciência dos limites e possibilidades das afecções.

Fazer arte é percurso inverso ao da especulação teórica, parte do emergente, contingente, fenomenal. Respeita a peculiaridade do engendramento cognoscível do fenômeno artístico e estético, busca a teoria a partir dos fatos, situações, eventos experimentados. Complementa, interpreta, vincula o artista ao fazer humano em geral, faz a dialética entre ato e pensamento .

Humberto Maturana (1998) salienta que, para inverter a atitude representacionista, colocando no centro do pensamento a conexão direta com os objetos de relação vinculados ao olhar, é preciso assumir uma nova postura científica que envolve considerar o sujeito como *dentro* do contexto em que realiza suas cognições. O mundo vivido não tem limites pré-definidos, é constituível a cada experiência, sendo pouco realista buscar sentido comum na forma de re-presentação de um mundo pré-dado. A experiência então é *enativa*, o conhecimento emerge da criação sob um horizonte humano, interativo de compreensão com objetos, acontecimentos, pessoas, modalidades de conhecimento culturais compartilhadas na experiência.

O conceito de *figura*⁴ é indispensável para compreender a arte. Ela é paradigmática, projetiva, hierárquica, referencial, refeita na Arte que joga, trabalha e cria novos planos de pensamento sobre a ação, mudando a natureza da figura a cada época, lugar e circunstância. Pensá-la permite projetá-la, fazer ilações da relação com um visível e um invisível independentemente de vir de mandalas orientais, imagens pictóricas, monumentos arquitetônicos, objetos estruturados hexagramas chineses, orgânicas geométricas platônicas ou fractais algorítmicos. Os conceitos produzem e reproduzem *figuras* assim como estas dão corpo a conceitos sempre que uma imanência é atribuída a algo, objetiva uma contemplação, uma reflexão, uma intersubjetividade de comunicação. Isto cria uma zona de fronteira entre ciência, arte e filosofia, exige ação nestas três áreas. A *oficina* é laboratório para o artista como o laboratório para o cientista é oficina de invenção, ambos são lugares de experimentos, reflexões e transformações sobre a vida.

⁴ O conceito de figura surgiu para libertar a imagem de ser mero suporte de conteúdos e envolver o percebido, a imagem e o signo material e, por outro lado, a estrutura significadora ou "vazia" que passa além do análogo material para o sentido essencial ou primário da coisa visada, segundo Jean-François Lyotard (*Discurso, figura* :1978). Tal ausência abre-se ao possível, ao ausente, ao ignorado e a uma morfogênese abstrata e informe que promove a encarnação tanto de formas como imagens e gestos figuradores. Tais espacialidades estão inter-relacionadas com o tempo e totalidades indiferenciadas e preexistem na textura primitiva e semântica da ficção mitopoética.

3.3. POÉTICAS DE REENCANTAMENTO

*Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades
humanas.
Que os poetas devem aumentar o mundo com suas
metáforas
(...) compreender o mundo sem conceitos
(...) refazer o mundo por imagens, por eflúvios, por afeto.*

Manoel de Barros. 1993.

Manoel de Barros propõe uma *didática da invenção*, em que apalpar as intimidades do mundo envolve *ver, não-ver, transver, rever* e a *relação* com o já visto por outros. Em sua *Gramática expositiva do chão*, esta *didática* mostra-se como a possibilidade de escrever com o corpo. Imagens são palavras que faltam, poesia é sua ocupação da imagem pelo ser. Escutar um rio é vê-lo serpenteando por dentro do olhar, ser capaz de pensar coisas como querem ser pensadas, de modo diferente em relação a nosso ser. Pergunta como conhecer coisas *senão sendo-as*, subvertendo códigos, inventando usos e formas para verbos, ações, conjunções e relações entre os significados. O poético é apropriação e façanha de colocar a aflição nas pedras, como Rodin, levar Deus aos girassóis, como Van Gogh. *Desaprender o útil para reaprender* o essencial, tarefa diária em que tudo o que não se vende no mercado tem valor para a poesia que dá lições de primórdios, como a de pensar que pentes também servem para fazer música. Aprender é *desaprender* o feito, mostrado, tanto pela natureza como pela obra humana. Há, nos restos da civilização, no descartado como lixo, fragmentos de vida a descobrir e ressignificar, tarefa da poesia, comoção do olhar pelo mistério das coisas simples do cotidiano em que a relação com o insignificante e provisório traz um potencial de reinvenções.

O “a fazer” é também um “não-fazer”, não ter algo concreto para querer, exercício de carência e precariedade frente ao disponível. Há uma profunda consciência sobre a “necessidade”, componente agonístico e protagonístico do ato da criação.

A necessidade de imaginação, significação e criação traz um horizonte de possíveis forças para o artista que desfaz a ordem convencional das palavras, atitudes e figuras percebidas para encontrar a escritura adequada, material e compatível com o instrumental virtual e real de que dispõe. *Des-Ter* não é o mesmo que *Não-Ter*, uma vez que sempre é possível trazer ao campo do virtual o *Ter* e o *Não-Ter*. A condição fatal frente a uma necessidade contingente é elaborada como *possibilidade* e não *falta* material ou psicológica de jogar com as circunstâncias e atuar num registro dramático a nível de forças, formas e movimentos reais flagrados sob um contexto de ações e paixões. Ele elabora e ultrapassa seu fazer ao dividir com o mundo o mistério da procriação, ato de cultivo e tensionamento. Este ato é exposto por Leminski (2001) que afirma que nós, brasileiros, raramente

enlouquecemos, pois um certo bom senso *lusitano* paira sobre nós, devolvendo-nos à terra a um nível imaginativo “digno do dono do armazém da esquina”, ou seja, contábil, hábil em explorar a estranha força da poesia do cotidiano, lugar de bom senso e bom gosto em que a forma tem sucesso garantido. “Literatura” é conceito (ou preconceito) ocidental moderno, categoria européia baseada na produção textual da França, pautada em concorrências, meios discrepantes da tradição anglo-saxônica, milionária de valores e performances textuais, comenta. Quantos gênios e obras-primas não ficaram e continuam na obscuridade por virem de países periféricos e fora dos holofotes, honrarias e critérios dignos de centros considerados “cultos”? Ou seja, dignidade, beleza e louvor deles por eles mesmos. Isto é tão incômodo para um “poeta periférico” como um chinelo velho. Seu desespero em querer chegar perto da vida o torna um atleta em relações entre corpo e mente, fundo e superfície, dentro e fora, vida mental e existência corpórea. O espírito ocidental pensa o fora, o gesto genial e verdadeiramente global, essencialmente radical no que transforma o espírito em matéria pensante, inteligente, quando se evita seguir as pegadas dos antigos sem dispensar o desejo ou necessidade de procurar o que procuraram. Se o testemunho é suspeito, o mesmo não vale para a condição do poeta e seu exercício de inventar possibilidades de existência.

O sentimento de *metamorfose* vivido intensamente em arte é considerado, por Leminski, como “vivência de beleza”, complexificação de estados prosaicos vitais que passam a poéticos radicais. A vivência poética é estado de ser e estar dentro, atuando, mudando, percebendo, sabendo, sendo afetado e afetando um acontecimento vital. Fatos podem ser ficcionados (1994:59) como o desabrochar de uma estrutura, arquétipo em flor, fazer em que o ser se pensa atuando numa intriga ou roteiro de intensidades afetivas, perceptivas, conceptuais. A magia é a potência da imaginação ao criar formas e imagens não existentes.

Ítalo Calvino considera a *visibilidade* como algo que voa e traz *leveza* e toques de correspondência, libertando a linguagem de sua tarefa meramente técnica, conteudística ou de representação. Ao aprimorar-se como forma, cria consistência ao fazer-se visível e sensível, ganha um *corpo*, *ente* que faz história e cultura, afetando intensamente a existência. A *leveza* dá à escrita a possibilidade de converter-se em valor poético e entrar no ritmo e forma de uma ética, assumir o peso da vida como um fardo pessoal, mas descobrindo, nisso, *leveza*, poder de transfiguração que é vivência de *metamorfose*. Trata-se de um gesto de cortesia com a impiedosa realidade, com sua monstruosidade e terror.

Como encontrar salvação, verdade, conhecimento naquilo que parece tão frágil? Das imagens brotam dissolvências e também adensamentos de idéias e valores, tênues envoltórios que qualificam coisas comuns, definem sua diversidade, sua passagem de uma forma a outra. Como se feitas por mãos ágeis e fios como os que uma tecelã carda, desfia,

faz girar em fuso, enfia na agulha e borda, de repente cria-se a escritura. O poeta reencontra o pensamento sob a luz e a sombra da linguagem. Este processo de criação é proposto por Calvino (1991:24) ao pensar que, se pudesse escolher "um símbolo votivo para saudar o novo milênio", escolheria o salto ágil e imprevisto do poeta filósofo que "sobreleva o peso do mundo, demonstrando que sua gravidade detém o segredo da leveza, enquanto aquela que muitos julgam ser a vitalidade dos tempos, pertence ao reino da morte, como um cemitério de automóveis enferrujados." A experiência direta do corpo divide espaço com memória, sentimento, operações do pensamento. Entregar à técnica atividades do poeta é correr o risco de perder a faculdade humana de pôr em foco visões interiores, pensar por imagens; desta forma, pensa-se em uma "pedagogia da imaginação" que controle imagens sem sufocá-las, deixá-las cair num confuso e passageiro fantasiar ou cristalizarem-se numa forma bem definida, memorável, auto-suficiente. Trata-se de uma pedagogia aplicável a nós mesmos, seguindo métodos inventados a cada instante e de resultados imprevisíveis. Esta pedagogia deve ocorrer entre os três e os seis anos, antes da aprendizagem da leitura, pois, na escola, o preconceito com a fantasia dificulta sua manifestação, abrindo espaço para o poderoso influxo das mídias.

Para o poeta, ver é voar em adensamentos e fluidez, prática de leveza, espiritualização da ação, tornando-a poética e profética. Ver de outro modo, mudar focos de observação, reter coisas lógicas e analógicas, refazendo-as em outros planos de interação e conhecimento, controle e regimes de visão. As *imagens aladas* dão leveza ao pensamento sem se dissolverem em sonhos, o que torna a arte necessária por seu fazer impedir o criador de perder o contato com a realidade. A leveza do pássaro é preferível à da pluma ao vento.

Proust estava convencido de que a arte é o saber que permite, de modo completo, operar com signos de mundanidade, superando os limites da sensibilidade psicológica ou cultural, convertendo a amorosidade em signos de amor para pensá-los sem a determinação do impulso, inconsciente, vício ou paixão. O trabalho com signos amorosos torna-se experimento com afetos, extraindo-lhes o essencial, poder de ultrapassamento da necessidade e da dominação, convertido em arte. Esta abraça a vida para exaltá-la, encontrar valor e convertê-lo em sentido estético. Os signos mundanos, amorosos, sensíveis nos aproximam da vida sem revelar sua essência, muitas vezes fazendo-nos cair nas suas armadilhas. Para Proust (apud Deleuze:1987:37-8), além dos objetos designados, verdades inteligíveis, formuladas, das cadeias de associação subjetivas e ressurreições por semelhança ou contigüidade, há as essências, alógicas ou supralógicas que ultrapassam estados de subjetividade e propriedades do objeto. "Aprendemos que já se haviam encarnado, já estavam em todas as espécies de signos, em todos os tipos de aprendizado". A essência constitui a verdadeira unidade do sentido e do signo, e o constitui

como irredutível ao objeto que o emite, última palavra do aprendizado, revelação final apenas na arte e, uma vez nela manifesta, reage sobre os outros campos. Por estas afirmações, o aprendizado da arte apresenta-se como alternativa ao trabalho criador, crítico e transformador das essências sobre atividades simbólicas e signos mundanos, amorosos, sensíveis e artísticos que convergem para os de arte, sendo por ela elucidados, intensificando o olhar para a vida onde os demais signos acontecem. Os signos forçam a pensar e a procurar sentido, e sua relação com a vivência e sentido é fundamental, depende de contatos, lembranças, do imaginário que cria novas opções signos. Aprender a interpretá-los, enunciando um sentido, ou sua essência oculta ou latente torna-se complexo, envolvente. O signo remete a outros, é enrolamento, implicação, invenção. O sentido gerado como um conceito traz seu desenrolamento e explicação. A arte de pensar é fonte instauradora de sentido sobre signos e formas.

O amor pela arte torna o amor real capaz de ser melhor compreendido, liberto de suas amarras teofânicas, culturais e temporais para ir ao encontro de múltiplas práticas amorosas, virtualmente, na visão de Jorge Luis Borges. A arte deve ser como um espelho que nos reflete a própria cara polida como um cristal através do qual se possa vislumbrar as refletâncias da vida.

Thiago de Mello, poeta, pergunta a Borges, poeta de outra cultura, o que tem a dizer sobre a vida, qual sua verdadeira cara, o que o lugar em que vive o poeta tem a ver com os lugares e tempos na poesia, se a cara da realidade inventada e exposta pela arte tem conexão com a da existência. Para Borges (1992:18), os fatos precipitam-se na vida de modo *quântico*, intempestivo, forçando o aprendiz da arte a lidar fabulatoriamente com o tempo. A rotina, os hábitos, os estereótipos introduzem-se na invenção poética. É preciso viver para o porvir e não para o passado. Fazer arte é trabalhar com rascunhos mentais, amar a vida. Amar na arte o que há, nela, de vida: "...A veces en las tardes una cara / nos mira desde el fondo de un espejo / el arte debe ser como ese espejo / que nos revela nuestra propia cara".

Certamente a arte tem finalidade estética, diz Thiago de Mello, mas teria utilidade ética?

Borges sugere suspender voluntariamente (não por compensação, tradução, uso qualquer) a própria incredulidade para possibilitar uma fé poética, é a fé na vida que esta ação condensa e reafirma, não se sustentando sem sinceridade no tratamento dado às imagens que fazem as palavras viverem por si mesmas. Em nenhum momento o poeta confunde realidade com ficção, já que o poema resolve-se justamente por acreditar no sonho como parte da realidade, por saber que é possível sonhar outros mundos ao criar. A compreensão poética exige um trabalho de aperfeiçoamento de palavras e imagens, algo que depende de parcerias, já que a poesia é experiência compartilhada.

As palavras tomam-se aladas, mas não incompreensíveis. Ao falar-se sobre a aurora ou poente, armas e séculos, sobre o oceano que une e separa, sente-se algo sobre o que se fala e torna a poesia fermento de novas relações significativas.

Ao homem ocorrem coisas das quais o poeta tem notícia por sensações, afetos e percepções. Borges (1993:15-6) gosta "de relógios de areia, dos mapas da tipografia do século XVIII, do sabor do café e da prosa de Stevenson: o "outro" (o homem) comparte dessas preferências, mas de um modo vaidoso que as converte em atributos de ator: "... Assim, minha vida é uma fuga e perco tudo e tudo é do olvido, e do outro. Não sei qual dos dois escreve esta página".

De modo essencial e radical aprende-se a *ser* de acordo com a contingência e a eternidade. O que afeta os humanos são como múltiplos exercícios de nascer, crescer, sofrer, amar ter prazer, conhecer, relativizar, relacionar, durar, não-durar, mudar, morrer.

A poesia é valiosa e necessária para que o homem conecte-se com a vida, compreender os efeitos do tempo nos seres, coisas, imagens, processos de transformação. Nela, o *diferente* não quer dizer melhor ou pior, apenas *diferente*. É quando o fato poético apossa-se de nós e psicografa em nosso ser seu texto de modo ligeiramente diferente de nosso usual.

As palavras servem ao artista quando dão carne a experiências e despertam um grande mistério. Na palavra, a poesia vira coisa, escreve-se consubstancialmente, "revela aquilo que a gente não sabe que sabe", diz Adélia Prado (1999). O máximo do que pode ser dito é um limiar, uma luz de fala eleita, não importa se poema ou prosa, pois são textos, tecidos por mudanças que só acontecem quando o que faz ou frui poesia é tocado no coração.

*Ao escolher palavras com que narrar minha angústia, eu já respiro
melhor.
Sei que Deus mora em mim como em sua melhor casa.
Sou sua paisagem
sua retorta alquímica
e para sua alegria
seus dois olhos.
Mas esta letra é minha.*

Para Adélia, aquilo que dá visibilidade profética é o sentido místico. Ao poeta cabe apenas engendrar uma visibilidade poética e uma forma escritural sobre o profético e o místico. Ele não tem função neste "sentido" de utilidade religiosa ou profana, mas de experiência estética. Diz ela que a poesia é um fenômeno da natureza, igual à tempestade, rio, montanha.

O poema abaixo desnuda diferentes domínios de experiência como gênero, sexo, cognição, (Prado, 2000:23-4)

*Meu sexo, de modo doce,
turgindo-se em sapiência,
pleno de si, mas com fome,
em forte poder contendo-se,
iluminando sem chama
a minha bacia andrógina.
Eu era muito pequena,
uma menina-crisálida.
Até hoje sei quem me pensa
com o pensamento de homem:
a parte que em mim não pensa
e vai da cintura aos pés
reage em vagas excêntricas,
vagas de doce quentura,
de um vulcão que fosse ameno,
me põe inocente e ofertada,
madura pra olfato e dentes,
em carne de amor, a fruta.*

O poeta busca, sobretudo, a paixão no júbilo poético, transcendência, canto da vida, salmo, oração verdadeira, enunciação. A criação emerge como mistério, verdade; experimenta-se a paixão da morte e da vida como felicidade e plenitude, inteireza. O conteúdo cognitivo tem caráter místico sempre, escapa à explicação lógica, respeito pelo que ultrapassa o limite humano. O sentido tem fundo religioso, exorciza e aperfeiçoa as carências do espírito através do corpo. Crença quando experimentada pelo corpo é diversa, envolve risco, continuamente confrontada com o perigo, a metamorfose, a passagem ao fato e itinerários do vivido que culminam na morte. A consciência e a plenitude estão além do bem e do mal em seu envolvimento com a sacralidade vitalizadora. Ser, na poesia, é viver o individual, experimentando prazeres e dores da espécie... "*mulher é desdobrável*", diz Adélia (1999) para pôr o corpo na cabeça. Desdobramento a nível de civilização como aprendizagem e de redefinição de poder e saber diante do homem.

Frida Kahlo (1987:123) foi mulher e aluna de Rivera e fala no exercício de libertação que é a arte, dizendo que "embora houvesse bases clássicas em nós dois, nossas pinturas enveredavam por caminhos diferentes. Diego trabalhou em sua escala, monumental; eu, em proporções reduzidas, voltada para o interior, o íntimo humano". Crê que essa outra cumplicidade voltada ao trabalho do outro, a confiança mútua e o sentido crítico na matéria estão "entre as mais belas coisas que me foi dado viver", uma das mais belas coisas de sua relação.

Para Lygia Clark e Hélio Oiticica, integrantes do grupo *Nova Objetividade*, o ato criador foi singularizado numa dada contingência da cultura brasileira como movimento/obra/manifesto contra o colonialismo artístico, a visibilidade herdada, identificada com o momento histórico que se estava vivendo no país nos anos sessenta. Começando como pintora concretista, Lygia, aos poucos, libertou-se de seus limites e influências

artísticas e estéticas, como Frida Kahlo. Primeiro abandonou a pintura dentro da moldura para fazê-la cair da parede que lhe serve de suporte, literalmente. Sua série "Bichos" mostra uma picturalidade bruta a se mexer, um objeto a querer reencontrar sua cor, mas não mais superposta como tinta na superfície visível ou simulacro escultórico dos volumes da representação. São obras lúdicas com as quais o público joga com suas partes desdobráveis, processo poético e manifesto contra o distanciamento do corpo do artista com o do público. As experiências convertem-se em atitudes estéticas. Lygia (1996:4) relata a interação em seu diálogo com a obra "dentro-fora" o sujeito ativo encontra "sua própria precariedade" e também ele, como o Bicho, não tem fisionomia estática, mas descobre "o efêmero, por oposição a toda espécie de cristalização". O espaço pertence ao tempo continuamente metamorfoseado pela ação. "Sujeito-objeto se identificam essencialmente no ato de se fazer, tempo".

Não seria o absoluto a soma de todos os atos? No ato imanente, não percebemos o limite temporal, passado, presente, futuro se misturam. Existimos antes do depois, que "antecipa o ato", implícito a ser feito. "Na fase sensorial de meu trabalho, que denominei nostalgia do corpo, o objeto ainda era indispensável entre a sensação e o participante."

O sentido de poética da precariedade e de fronteira entre o espiritual e o corporal surgira na estética modernista, tendo sido levada às últimas conseqüências na direção de experimentos conceituais e como escriturais e sensoriais. O processo interativo e relacional emergiu como provocação radical na obra dos simbolistas, surrealistas, dadaístas e nas formas de interatividade pensadas sob o conceito de corpo sem órgãos de Artaud. Para ele, a interação seria possível inclusive como vivência trágica e louca, vinculada à crueldade e à vivência do sofrimento. A arte torna-se leve ponte entre sanidade e patologia, caos e turbulência da metamorfose, como atravessar um abismo, no entre-dois da ação corpo/mente perpassando a sensação primal de vertigem. Neste "corpo sem órgãos", pensa-se o sensível virtual como experiência poética da vivência estética. A sacralidade dobra a profanação da arte em vida e esta em arte, experiência de dilaceramento. A escrita de Artaud sobre o teatro da crueldade torna-se verdadeira e sem álbis de forma ou retórica, mexe com forças e potências demoníacas, paradoxais, turbulentas.

No momento atual, a heterogeneidade das situações de fronteira surge sob formas de expressão, conceito, percepção e manifestação crítica por parte dos artistas contemporâneos. Jaílton Moreira⁵ comenta que o artista contemporâneo volta-se para o dia-a-dia e o que há de surpreendente nele, inclusive a violência, à qual responde com humor e amor. O cotidiano capturado desencadeia indagações aleatórias que compõem uma série de imagens a partir das quais o artista desenvolve uma idéia artística num processo que

⁵ Jornal Zero Hora. Caderno de Cultura. Porto Alegre. Out.2001, p.5 .Entrevistas para a III Bienal MERCOSUL, texto do Simpósio Nacional de Arte-Educação (Anais. org. Susana Vieira da Cunha. Porto Alegre.1995:88)

pode resultar numa série de obras. Os núcleos do seu trabalho ordenar-se-ão a partir dele na medida em que interessem conexões possíveis para a pergunta de qual o desenho possível.

Katia Canto apresenta depoimentos em que integrantes da *Novíssima Arte Brasileira*⁶ afirmam ser a Arte manipulação e relação entre conceitos e valores de um campo infinito de conhecimento, uma "tentativa de comunicação por um determinado canal através de uma espécie de deslocamento das coisas, de seus conceitos, de suas funções" (Alexandre da Cunha, 31 anos, RJ). Para Cídio Martins, 28 anos, paulista, é *trabalho* que pode estar materializado em objetos utilitários, que causem prazer, "informem ou formem idéias, dialoguem com o meio, eduquem..." Laércio Redondo, de 33 anos, paranaense, a vê como "risco, inteligência do olhar e do pensamento" enquanto Tiago Cunha, 27 anos, paulista, está "trabalhando para descobrir".

Os artistas plásticos contemporâneos ampliaram seu universo de imagens e plasticidade com novos dispositivos, estendendo as fronteiras da arte tradicional a experimentos com "poética visual". O uso de novas formas de plasmar o movimento, como o vídeo, a fotografia, o cinema, a interpenetração de linguagens como teatro, música, dança e ações performáticas de intervenções ambientais criam novas cenas e personagens conceituais para o pensamento estético/crítico como análise das manifestações em sociedade. O artista aventura-se nos limites do sagrado e do profano, mergulha na experiência corriqueira do dia-a-dia e meandros da realidade virtual criada pelas multimídias.

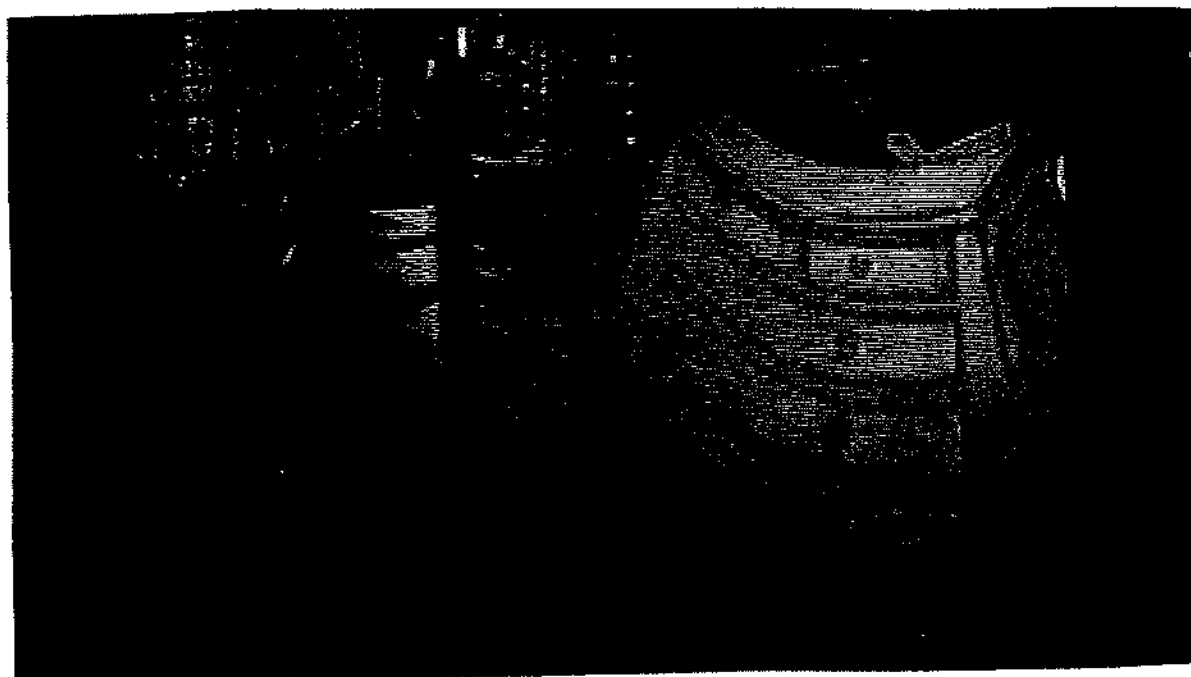


Figura n. 4. A arte de desenhar. Regina Silveira.

⁶ Idem n.9.

3.4. DE OLHOS BEM ABERTOS PARA POÉTICAS MULTIFORMES

*motormefase
metamorfose
matermofeso
metaformose*

Leminski, 1994

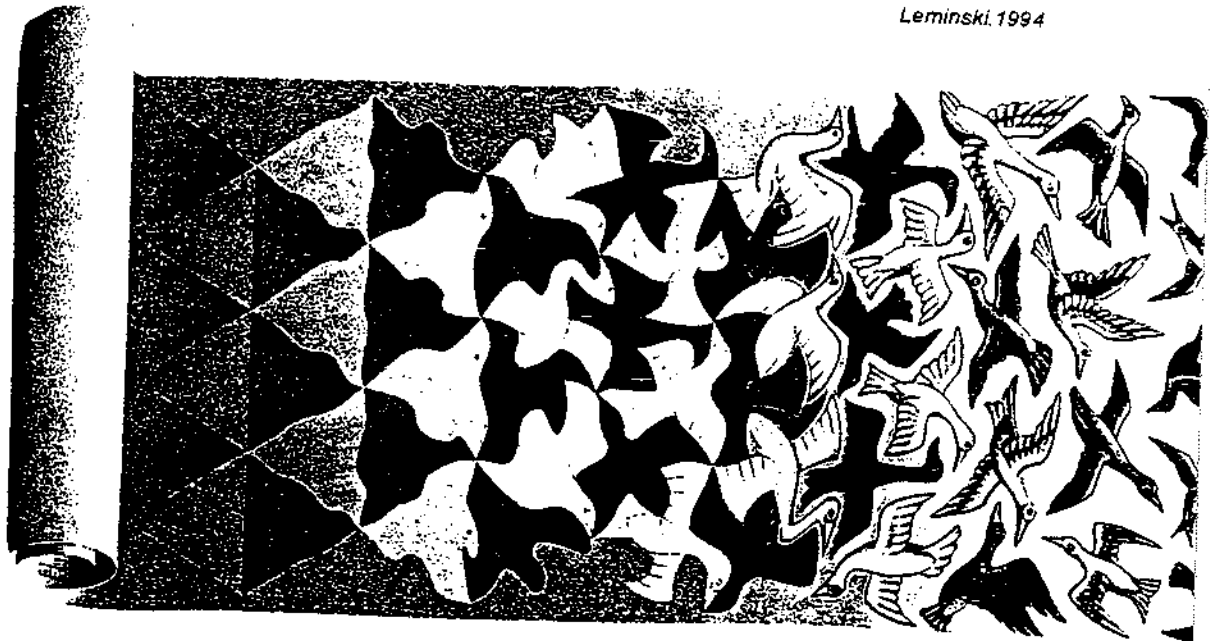


Figura n. 5. Escher. Signos de transmutações imaginárias.

Do ponto de vista de Regina Silveira (1996:73), "Nos anos 60 e 70, o artista não só assumiu um discurso crítico, mas também queria ter nas mãos o fio da produção, distribuição, comunicação, aí compreendida a curadoria e a crítica, além da educação artística." Muitos artistas, como ela, preparam sua obra buscando um acercamento de soluções visuais e conceituais retirados de um depósito virtual de noções e trabalho. Cria suas obras a partir de distorções de imagens que induzem à vertigem, aludem à multiplicidade de ausências e artifícios, tratam de dimensões políticas e sociais em sua dimensão formal, sensorial e conceitual. Interfere poética, política e pedagogicamente nos conceitos de arte e estética instaurados por Marcel Duchamp, e na tradição visual do passado, criando um teatro de sombras, invocando um novo olhar. Comenta Regina (1996: 66-76) que as imagens veiculadas na mídia são banais, como também é banal a estética de apresentação dessas imagens à comunicação. A imagem é uma escolha onde há uma parte de sua concepção poética. "Meu maior prazer antes de começar a desenhar um projeto é recolher imagens, momento em que amplio o meu repertório e tenho idéias mais provocadoras". São escolhas determinadas por um tipo de sensibilidade. O modo como transforma os objetos "inclui uma certa perversidade, que também considero feminina. É um

olhar que, durante muitos séculos, foi confinado ao espaço doméstico, ao universo atribuído à mulher". Acredita que o artista tem sempre um pouco da necessidade de "permanência, e mais ainda o artista brasileiro, porque é difícil para ele não só fazer a obra mas também mostrá-la, documentá-la e preservá-la."

Angélica de Moraes (1996) escreve sobre a obra de Regina. Diz ela que, desde Platão e o mito da caverna, a sombra é "índice ou simulacro da realidade". Ao fazê-lo, Platão distingue as artes da cópia exata das formas e a que chama de arte da evocação, ou "a transposição das coisas para o mundo das aparências". Na obra de Regina Silveira, em seu entender, a sombra "segue os pressupostos platônicos e indica a impossibilidade de se transpor o real para o representado", criando um impasse acentuado pelo que da Vinci denominou de "aberrações marginais da perspectiva", isto é, "distorções nascidas na esteira de procedimentos geométricos aparentemente exatos".

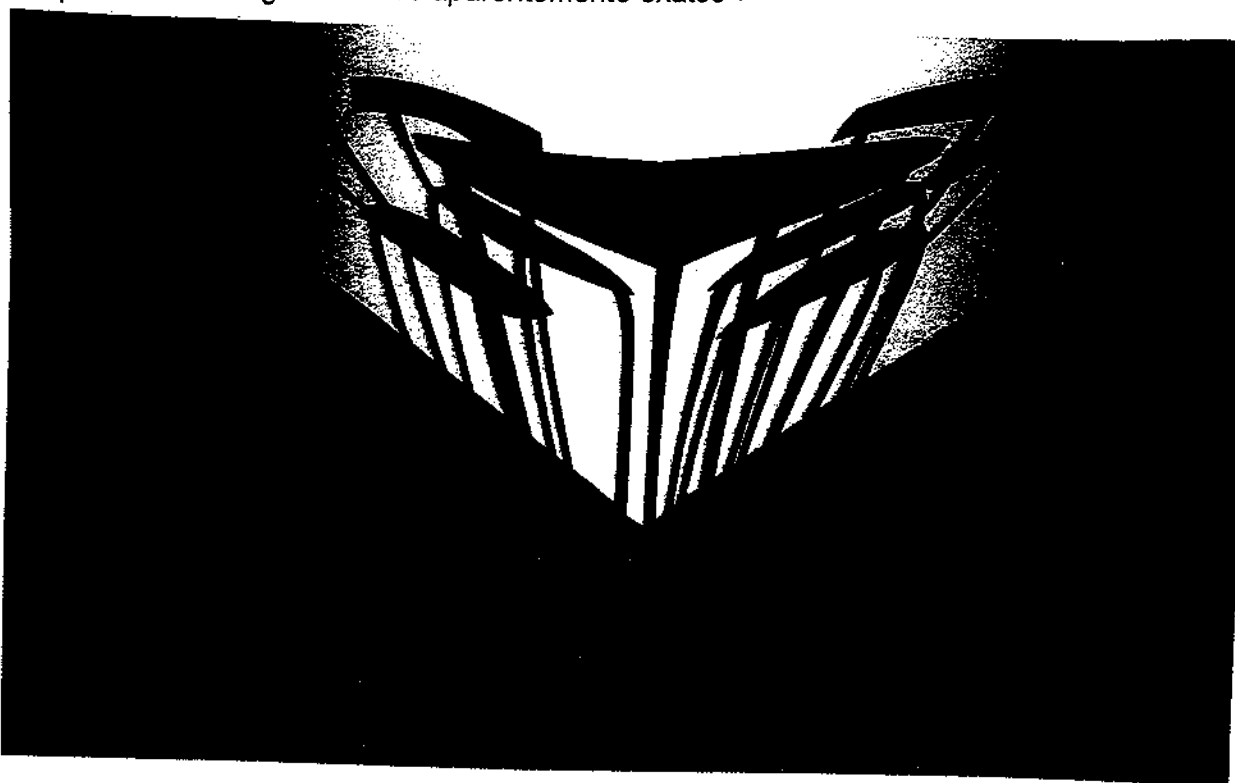


Figura n.6. Regina Silveira. Vértice I. 1989. Instalação. 110x1,35 m.

Francis Bacon, em caminho inverso, explora deformações extraídas da soma de imagens seriais, indo ao encontro da forma selvagem, da contorção da figura, abrindo caminho para o irracional e o não pré-concebido não de forma espontânea, mas intencional, como declara (1995:12-3) quando diz que quer "... fazer objetos muito, muito específicos". Estes objetos, feitos de alguma coisa completamente irracional, se forem vistos como ilustração, "... a transformação é completamente inesperada", porque não sabe como a forma pôde ser construída. No mundo de hoje, é difícil ser nítido e preciso. Pensa ser este o problema dos pintores, que "...querem a obra cada vez mais precisa, mas com uma

precisão muito ambígua". A vontade é uma "palavra errada", um "desespero" cuja fonte é a absoluta consciência de saber que é impossível realizar tais coisas; podendo fazer qualquer coisa, a partir dela "a gente vê o que acontece". O que é visto pelo público como irracional é justamente a racionalidade adotada para desconstruir os estereótipos imaginários que forçam sua concepção de criação, vindos da sociedade. Diz Bacon (1995:12) que "a imagem é como equilibrar-se numa corda" colocada entre o que se chama de "pintura figurativa" e a fronteira da abstração sem nada ter a ver com ela, tentando fazer o figurativo atingir o sistema nervoso "de uma maneira mais violenta, mais penetrante."

Pessoa delega seu ensino/aprendizagem auto-empresado ao heterônimo Alberto Caeiro, para quem a sensação é movimento de dupla via, fluxo que permite ao poeta viver em si próprio outros sujeitos. Multiplicar-se, analisar-se, dividir-se e transformar-se ocorrem simultaneamente no processo de exteriorizar-se. O indivíduo cria realidades para penetrar no mistério e nos meandros do pensamento. Ocorre reduplicação da consciência em vez de alienação, pois exige refletir sobre o devir, passado e presente são transformados em função dele, como repertório de signos, diria Proust. Exterioriza-se a ação interior na sensação que retorna ao estado de disponibilidade sensível a ser atravessada sob múltiplos modos de pensar; esta ultrapassa o corpo e o espaço que a contém para misturar-se a outras sensações. Tornar-se outro é transformar o sentir sem sentir passivamente, mas ativamente. "... Multipliquei-me aprofundando-me", diz Pessoa (apud Gil. s/d.186).

Ir além da visibilidade é afundar no abismo, delírio, na loucura em que o informe reativa as potências do corpo e abre novos canais de relação com a vida através de simulações. As palavras encontram-se em estado larvar, como os gestos e sons. A consciência, ao deixar-se esculpir pelo corpo, abarca seu espaço como sensação e coincide objetivamente com o outro como um ser vivo de animação que se deixa invadir. Ao retornar dessa viagem ao estranho, à alteridade, a consciência deixa de ser do corpo, torna-se clara e esvaziada das sensações, aberta a novos contatos. O *estado poético* é, para Pessoa (apud Gil. 2000:116), o esforço de

*Sentir tudo de todas as maneiras
viver tudo de todos os lados
ser a mesma coisa de todos os modos possíveis ao mesmo tempo
realizar em si toda a humanidade de todos os momentos
num só momento difuso, profuso, completo e longínquo.*

A singularidade torna-se o ponto de fuga dessa linha que se desenrola à medida em que têm lugar as múltiplas duplicações, como ecos. Pessoa argumenta que (apud Pereira.1995: pref.) se o ideal estético consiste "na consideração vaga de que a vida é imperfeita, e que só é perfeita num momento feliz", nossa sensação dela é a de que não atinja "um alto grau de absorção metafísica ou moral"; se for assim, "haverá consciência

demais para haver ilusão, e, se for altamente moral, haverá dor de sobra para que a ilusão possa agradar." Pessoa (apud Gil.2000:31) atribui à vidência, uma pedagogia natural para outros domínios do corpo, relação com o entorno, outros seres, a existência visada e não visada do universo, já que um universo sensorial condensado. Sua nudez e mudez o torna carente e poderoso ao despir as coisas de seus artifícios e vesti-las de outros. O olhar é pensamento qual um "refletor de imagens dadas, um biombo branco onde a realidade projecta cores e luz em vez de sombras", pura sensação que envolve o real com sua não visão e sua visibilidade. A relação do olhar com as coisas é *simplesmente vê-las*.

A arte mostra que a leitura da realidade é coextensiva aos acontecimentos, ensina a ver a história como um processo de interpretação, representação, forma de ação e transformação social.

A modernidade privilegiou a forma verbal e lógica de representação para suplantar a relação direta do homem com a natureza. A crítica contemporânea em arte problematiza os efeitos da modernidade, colocando-se numa posição de fronteira ante o distanciamento entre discurso e práxis, o que resultou na impossibilidade de análises formais sem considerar o ato criador, sua plasmação e sua instauração corporal. O que se *sente* não se mede nem se traduz a outras formas de sensação e relação, mostram artistas como Lygia Clark e Hélio Oiticica, cuja tarefa era definir uma escolha social imediata, transformando a arte cada vez mais em comportamento, dificuldade a extração de procedimentos formais.

A diluição da arte na vida revelou sua diferença com a cultura, criando uma retração saudável da esfera da arte sobre si mesma, e cujo trabalho passou a ser feito sobre obras e procedimentos práticos culturais. Procurou-se restabelecer a construção formal com base no que a crítica fizera das articulações tradicionais. O corpo é projeção das idéias de "desfiguração", "exploração" e expressão da crise de identidade ou efeito da ação social desrespeitosa, símbolo da indeterminação do homem, sua psique compósita de outras psiques, sua perturbação na busca de auto-referencialidade fora de si mesma. Os artistas apropriaram-se de imagens imediatamente reconhecíveis por séries, contrastes, interferências questionando a assimilação passiva, as mediações, os suportes institucionais do acontecimento arte. Este panorama da arte deixou marcas em eventos como a "Bienal Mercosul" e no reencontro com a educação pela arte, objeto de estudo das universidades, de ações participativas com a cultura, movimentos sociais e ONGs.

3.5. SUPERINTERPRETAÇÃO ?

Uma filosofia do imaginário⁷ urdiu-se cumulativamente ao longo da modernidade, influenciando as estéticas filosóficas atuais, a formação de artistas e a produção industrial.

Ver tornou-se, na contemporaneidade, um artifício que requer grande esforço. Aprender a ver é escolher e editar imagens, referências visuais para compatibilização sensível com as vivências. Voltar a instâncias naturais da perceptibilidade implicaria no retorno à infância e a estados arcaicos de apreensão da vida, à reconstrução do paganismo e do pan-esteticismo. Seja como sincretismo estético ou pensamento abstrato, as sensações (afetos/percepções) confundem-se com as idéias.

Ao pensar-se numa educação estética "e" poética em nível da produção pessoal, sintonizada com a produção contemporânea de arte, há processos de interação a considerar.

A compreensão vinda da leitura ligada à feitura em busca de uma proposta artística é uma construção de articulações que, condensadas, tornam-se um ente, ganham existência em uma essência. Este percurso vai da estética do cotidiano à criação de uma obra e revela uma aprendizagem do olhar, compatibilizada a outros saberes do corpo.

O *gesto* é matéria expressiva da comunicação, emerge do processo interativo que plasma o "como" fazer e altera a intenção inicial, não se confundindo com o estado poético psicológico nem com os elementos constitutivos do fazer. A ele são acrescentadas forças, articulações, transformações, sendo incorporadas como matéria nova pela relação ao pensamento-obra que vai sendo gerado.

Os artistas interagem com imagens que afetam suas formas e gestos e produzem novas morfologias interferindo em matérias de expressão já codificadas por outros pensamentos sobre obra. Estas imagens liberam forças que se conectam com processos de reelaboração criadora, fora do controle das suas fontes de produção e difusão.

André Parente⁸ aponta diferentes concepções do sentido de virtual como realidade

⁷ A imagem e as concepções imaginárias em arte, ciência e filosofia, revelaram que se pode ver o mundo não apenas pela filosofia pura, ou pela lógica científica, mas também pela magia (Bruno); não só pelo ensaio, mas também pela utopia (Platão, Morus, Bacon); não só pela "séria" moral exemplificante, mas pela burlesca mordacidade da sátira; não só pelo pensamento discursivo, mas pela ironia e o humor; não apenas pela impessoal razão, mas pelo sentimento escancarado (Novalis, Holderlin); não só pela vigília, mas também pelo sonho e devaneio (Borges, Breton, Bachelard); não só pela lógica, mas pela opulência intempestiva dos aforismos (Nietzsche). Enfim, não somente pela razão transparente, mas pela turva imaginação. Afinal, não só pela palavra, mas, igualmente, pela imagem. A história diurna da filosofia lógica precisa salvar sua noite.

prolixa relacionada com a geração tecnológica de imagens. Atuar à distância (telepresença) é interagir como se fosse possível estar ao mesmo tempo em vários lugares e tempos. Deslocamentos ágeis e multiformes sobre o já conhecido, imersão fenomenológica no presente, ativação do imaginário a níveis delirantes acompanham estados de reconhecimento, conhecimento e inovação. O pensamento, agitado convulsivamente a todo instante, cria exigências de atuação semelhantes aos estados poéticos da experiência estética. Sair do corpo e percorrer itinerários mutantes viabiliza-se por circuitos virtuais que ampliam o lugar da arte a coordenadas subjetivas. Imagens podem transportar, conectar, inserir, aderir a um estilo de atuar e pensar, modelar singularidades de ação que exigem competências estéticas como poder e saber cortar, filtrar, recompor elementos reais e virtuais em rede, dando-lhes condições para achar seu lugar no mapa de vida de cada um. Essas alterações fluem intersubjetivamente para a interioridade mais abismal e abstrata da mente e retornam para a exterioridade factual dos planos de existência social, cultural, pessoal, grupal.

Com as mudanças nos regimes de visibilidade ocorridas na arte mudam também os conceitos de espaço, forma, estrutura, textura, cor, grafismo e picturalidade. A mobilidade e o caos tornaram-se constitutivos do fazer artístico nos últimos séculos, em especial no final do século dezenove. O tempo e sua influência na memória e no imaginário sempre foram uma incógnita a decifrar por artistas, cientistas e filósofos. A escrita plasmou uma relação temporal, legando-nos a história como compreensão dos acontecimentos. A imagem em artes visuais, o drama e a ação protagonística em teatro, a poesia e a literatura foram formas de conceber ações reais e fictícias no espaço e no tempo.

Para Susan Sontag, com base na tradição reconhecemos “forma” como essencial, distinta de “conteúdo”, acessório ou veste para um sentido ou mensagem. O projeto epistêmico ocidental inconsumado aborda uma obra de arte priorizando a interpretação sobre a contemplação e fruição. A *interpretação* envolve ser, pensar, atuar e sentir, evidencia uma hierarquia de valor e uma pretensão cognitiva, um pré-julgamento anterior ao conhecimento visual, torna inteligível pelo reconhecimento de formas familiares, impede que o novo se mostre. Em alguns textos, é um ato que libera, possibilita rever, transpor valores, fugir do passado morto; em outros, é impertinente e asfixiante. “Contra-interpretar” torna-se

⁸Baudrillard e Virilio olham o virtual tecnológico como sintoma e não causa das mutações culturais, significantes sem referente social. Já a tendência que inclui Guattari, Deleuze e Levy atribui, à função virtual, uma possibilidade de investimento da imaginação criadora, fruto de agenciamentos integrando arte, tecnologia e ciência, algo capaz de conceber novas condições de modelagem do sujeito e do mundo. A imagem, graças à tecnologia digital, tornou-se auto-referente, na noção defendida por Couchot, rompendo com modelos de representação. Isto quer dizer que, independente de comandos e controle humano, as máquinas eletrônicas são capazes de engendrar mundos paralelos e estados delirantes de ação poética e estética fora do recorte dos modelos tradicionais. A imagem infográfica feita por computadores possibilitaria inúmeras opções para figurativizar ao infinito interações e suas interfaces, acessando mundos inesperados e sedutores, além de intercessores no aqui e agora vivencial.

estratégia política quando o corpo, o afeto, a relação e o prazer são priorizados, quando há pressuposição ética, estética e política na discrepância entre o significado de um texto e as exigências de uma performance leitora, a *posteriori*; metainterpretar é dizer que as obras são inexprimíveis quando apenas descritas e interpretadas, dependendo de uma nova concepção sobre “como o são” ao sofrerem interferência cognitiva. Muitas vezes a crítica é sobre outra crítica, sem obra ou prática que a referencie a não ser pela linguagem (ou imagem). A interpretação pressupõe a vingança do intelecto sobre a obra.

No livro *Contra a Interpretação* (1987:37), distingue diferentes formas da arte chegar até as pessoas, ou as pessoas à arte, dizendo que há formas de arte que chegam à inteligência pelo sentimento, outras pela emoção. Há uma arte que envolve e que cria empatia, outra distanciamento, provocando reflexão. A grande arte da reflexão não é frígida, pode exaltar o espectador, apresentar imagens que o aterrorizem, façam-no chorar, mas sua força emocional é mediada. O impulso para o envolvimento emocional é contrabalançado pela obra e promove distância, desinteresse, imparcialidade, adiamento do envolvimento emocional.

A maior parte da produção intelectual de nossa época luta com o sentimento de desamparo e desamor. O senso de precariedade da experiência humana trazido com a aceleração histórica provoca uma vertigem intelectual, uma “náusea intelectual”, curável por sua exacerbação, impacto e choque. A sensibilidade, para Sontag (1987:67-9), “não têm nome”, e, mesmo que tivesse, nunca foi definida. Ninguém que compartilhe de uma determinada sensibilidade pode analisá-la, só mostrá-la. Para designá-la, exige-se traçar seus contornos, contar sua história. As pessoas têm um gosto visual na emoção, nos atos, na oralidade e na inteligência, espécie de gosto pelas idéias; ele não possui sistema nem provas, qualquer sensibilidade que nele se enquadre deixa de sê-lo, modifica-se em idéia. “... Chega de imitações, o mundo já tem uma infinidade delas, temos que experimentar de maneira mais imediata o mundo “esse aí” que temos”. Se a obra de arte nos deixa nervosos, tentamos domá-la, reduzindo-a a um conteúdo, a interpretação torna-a objeto de sujeição e não relação afetiva. A vida moderna contribui para embotar nossa sensorialidade apesar da intensa estimulação sensorial dos meios de comunicação de massa. Neste caso, mais do que uma hermenêutica, precisamos é de uma erótica da arte. Uma obra de arte é uma experiência, não uma afirmação ou resposta a uma pergunta sobre algo: ela é algo. “...Alguma coisa no mundo, não apenas num texto ou comentário sobre o mundo”.

O sentido e o valor em arte são abordagens sensório-motoras de uma maneira geral. O caráter interativo define se uma obra, aprendizagem estética ou processo artístico pode ser tratado como mero conteúdo acrescido a um texto, objeto ou evento, traça, de modo múltiplo, o caráter das formas, imagens e gestos que em si desenha. Existe tecelagem inclusive na própria escrita que se faz sobre arte, no pensamento/obra que a

idéia concebe, na configuração que compõe plasticamente ao fazer sua estruturação verbal e visual. O texto contextualiza o contexto de sua enunciação e aponta o que falta de visibilidade em si quando se limita a trançar palavras e significados sem levar em conta o experimental nele contido (gesto), ou o afecto (correlação afetiva) da condição de pertença e interinfluência social, na situação escolhida para pensar-se enquanto construtividade criadora. Desta atitude, nascem enunciações de valores e práticas como artes do fazer contendo experiências estéticas, pensamento que se auto-engendra, convulsiona pedagogias, que se auto-educa e desenvolve como percepção, conceito e afeto. Neste contexto extremamente comprometido, a arte é gesto e vale desafiando o juízo, o julgamento, a explicação e a própria concepção que dela se faz, é fazer que se multiplica, amplifica, diversifica em ressonâncias, interfaces, retornos e transtornos. Situar a dimensão crítica no panorama de afetos que a constitui em contexto cognitivo implica em elevar o plano das sensações à dimensão poético-estética e, esta, à diferenciação de ver a realidade como uma arte, cruzamento de saberes corporais, relacionais e mentais. O dilema da visibilidade lembra contornos e fronteiras que limitam diferentes lugares, formas e vivências.

A primeira sensação é de que a história se acelera e de que há modos de ver a libertar de seus aprisionamentos e colonialismos, consciência a desenvolver por meios figurativos, afetos a discernir imagens por estratégias de visibilidade e agenciamentos sociais cujas morfologias são plasmadas como cinema, fotografia, vídeo, computador, informatização multimídia. Ilusão e alusão compõem os processos imaginários com que tais meios são acessados. A imagem manifesta, paradoxalmente, os limites e possibilidades da ação humana, afetos e as percepções transformados em concepção de forma visual e gestual. De um artista a outro, grandes afetos se encadeiam, criam outros, engendram bifurcações, vibram, enlaçam-se, fragmentam-se. Deleuze lembra que (2000:227) o artista é um "mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos com os perceptos ou visões que nos dá não somente em sua obra, mas os cria e os dá para nos transformarmos com eles".

4. VIDA : TRABALHO DOS DIAS

No Rio Grande do Sul, a Arte conta com diferentes agenciamentos político-pedagógicos que lutam pela melhoria das suas condições de ensino, compreensibilidade, difusão cultural e acesso popular à criação. O "Movimento de Arte-Educação" é a história dessa luta e caracteriza-se pela democracia de idéias que visam a consolidar saberes, atualizar práticas pedagógicas e ampliar vínculos com a produção contemporânea de arte. A criação da "Associação Gaúcha de Arte-Educação", AGA, em 1984, intensificou o desejo de exercer constante vigilância sobre as políticas educacionais para evitar o risco de extinção das aulas de arte, ampliar seu tempo disponível no currículo e propor às agências formadoras de professores e sistema de ensino melhores condições de trabalho. A mobilização motivou a abertura de fóruns de debate em todo o Estado e articulações mais amplas com sua vinculação à "Federação dos Arte-Educadores do Brasil", FAEB, de modo a garantir nacionalmente as demandas estaduais. Associações e Federação tiveram papel relevante ao encaminhar sugestões para a elaboração da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* e na conquista de parcerias com entidades culturais e universidades, tendo como resposta a inclusão da disciplina de Educação Artística nos cursos de Pedagogia, a revisão de currículos das licenciaturas, o aumento do interesse pela troca de experiências, discussão permanente sobre assuntos de interesse dos professores e publicações especializadas.

Não é minha intenção analisar exaustivamente o papel das estratégias políticas ligadas ao Movimento de Arte-Educação ou mesmo a estrutura dinâmica dos itinerários que o ensino de arte assumiu no sistema estadual de ensino. Considero importante, apesar disso, registrar o percurso por mim vivenciado de modo comprometido com tais itinerários.

Para maior sistematização das análises a seguir recorro à categorias da "Teoria da Formatividade" de Luigi Pareyson¹ que relaciona Arte e Educação numa perspectiva histórico-social ampla, considerando sua contingência factual de realização. A seguir, tal perspectiva é considerada de modo que Arte e Filosofia conjugadas possibilitem conectar teoria e prática em reflexões que sustentam a tarefa pedagógica. O conceito de

¹Pareyson parte da unitotalidade da pessoa, pois é isso que a orienta na sua atividade formante, seja na ciência, na arte, na tecnologia. Pensamento, moralidade, sensibilidade unem-se ao resolver o problema da unidade-diversidade que é uma atividade artística. Para ele, o sentimento não é exclusivo da arte, mas, nela, assume uma coloração formativa, que se desenvolve e intervém na inteligência, como contínuo juízo, como controle crítico da ação criadora. O sentimento é um movimento inteligente em direção à forma, em que tudo o mais fica sendo secundário. Trata-se de um pensamento estético que se realiza no interior da atuação formante, destinando-se à realização estética.

"formatividade" estende-se a toda ação humana que expresse interações de sujeitos através de processos criadores. Um dos critérios para a compreensão da Arte é a *invenção*; outro, *descoberta dos meios de produção-criação*, de acordo com a *coisa* a realizar, o que refere uma *artisticidade* inerente à operosidade em geral.

O que distingue o gesto artístico dos demais? Para Pareyson (1993:16), na Arte "a pessoa forma simplesmente por formar", "pensa e age para formar e poder formar", processo que se converte no *estilo* de ser e agir performativo, ao contrário de simplesmente *expressá-lo*. A consciência política, epistemológica e cultural, portanto, não se confina ao conteúdo expresso na forma, por perpassar o tratamento dado ao discurso e ao conhecimento não-verbal envolvido na realização interativa entre ensino e aprendizagem. Ao final do capítulo, tentarei tornar as categorias que Pareyson atribui à formatividade (arte como fazer, conhecer, exprimir) singularizadas segundo minha experiência pessoal.

4.1. CONSCIÊNCIA POLÍTICA EM FORMAÇÃO



Fig. 7. "I Encontro Estadual de Escolinhas de Arte". Porto Alegre, 1977. Centro: Noêmia Varella e Augusto Rodrigues. Última fila à esquerda, Iara Rodrigues; à direita Maria Leda de Macedo.

Da luta pela melhoria do ensino de arte, iniciadas com a visibilidade de seu valor como experiência educativa ampla, ocupar-me-ei somente das relacionadas ao Rio Grande do Sul.

É relevante registrar aspectos desta trajetória, especialmente os surgidos de reflexões e debates sobre indagações do "I Encontro Estadual de Escolinhas de Arte"² realizado em Porto Alegre, em 1977, e do "I Encontro Latino-Americano de Educação Através da Arte", no Rio de Janeiro, em 1978. Deste ano em diante, universidades e secretarias de educação interessaram-se pelos problemas apontados nestes eventos e, junto a outras iniciativas, desenvolveram estratégias políticas de caráter mais abrangente, extrapolando as pretensões das Escolinhas, cujo número no Estado foi superior aos demais.

Augusto Rodrigues, fundador da "Sociedade Internacional de Educação pela Arte" da UNESCO e da "Escolinha de Arte do Brasil", berço do "Movimento de Escolinhas de Arte", em 1948, falava de arte como conteúdo da experiência humana em sua dimensão qualitativa, reveladora das incertezas sobre a vida que o homem cria, inventa e mostra em sua complexidade. O artista, ao colocar mundos interiores em conexão com mundos exteriores, faz aflorar singularidades cognitivas e sentimentos, mas também habilidades e formas de expressão. Ser inquieto, Augusto foi um menino marcado pela escola repressiva e preocupado com a formação, atento ao seu tempo e espaço, criticando a história com seu traço poético de caricaturista de jornal. A arte na educação não é passatempo, embora deva ser praticada alegremente como formação da personalidade, ajudando a criança a enfrentar os problemas presentes e futuros e a preservar sua integridade e equilíbrio. Entender, fazer, explorar, são os princípios da educação pela arte, mas processos que são reorientados pelo imaginário.

Rodrigues trouxe, para os cursos da Escolinha, intelectuais e artistas engajados política e epistemologicamente em propostas pedagógicas em que a cultura local era valorizada e a cidadania compreendida como prática de libertação. Ser tolerantes e receptivos em relação às manifestações populares de arte e cultura era uma forma de afirmar o prazer de ser brasileiro. Rodrigues foi um grande incentivador da arte de Vitalino, do artesanato do Jequitinhonha, das rendeiras do nordeste, dos avanços críticos da arte moderna, do *design*, da comunicação visual, das artes aplicadas, do artesanato, da estética e da ética, mas, acima de tudo, da criança, para a qual fez convergir todo um esforço de aproximação com o fazer artístico, artistas e com aquilo que reconhecia ser vital para a liberdade de expressão e ação criadoras. Sua mentalidade integradora o fazia pensar a arte

² Promoção conjunta Departamento de Cultura da Secretaria Estadual de Educação, SOBREART (Associação criada pela Escolinha de Arte do Brasil) e Escolinha de Arte do Instituto de Artes da UFRGS, realizado em maio de 1977. O Encontro latino-americano foi promovido por ambos, com a colaboração de Universidades de vários estados.

fazer, descobrir, experimentar, relacionando-se ao meio e à própria vida. Desde esta época, descobri uma cumplicidade nas idéias do movimento com o discurso amoroso de Paulo Freire, identificado com um projeto de politização e desenvolvimento moral, cuja obra voltava-se à aprendizagem da *palavra significativa*. Como nos escritos de Freire, Augusto Rodrigues apontava a necessidade da escola envolver-se na cultura local, acompanhar os avanços da civilização, agenciar cultura e produzir melhoramento no plano epistemológico e relacional.

Reafirmava, há quarenta anos, os princípios de luta para formar agentes de mudança que desenvolvessem em todos os níveis e graus de educação "o respeito pela individualidade, à identidade pessoal e social" realçados, porém, pela convivência renovada, pela personificação de um desenvolvimento harmônico que leva à descoberta de valores essenciais na vida coletiva, pela consciência do próprio potencial criador. A noção utópica de arte, na época, era de um potencial capaz de atender aos anseios profundos de liberdade do homem, base fundamental de assentamento da humanização do próprio processo educativo. Para Augusto, a escola liga-se intimamente à comunidade, à Ciência e à Arte a serviço da reflexão política. Estes fatos, hoje entendidos com clareza, há poucas décadas eram obscuros. Na esfera do ensino de arte e na formação do artista, a teoria e a reflexão resumiam-se em noções precárias sobre a arte tradicional. As fontes de informação e os meios de reflexão eram bastante precários até os anos oitenta, quando as concepções de arte eram tratadas pelos centros de decisão e gestão educacional de modo superficial.

O "Movimento de Escolinhas" de Arte, conseqüência da filosofia e dinâmica da *Escolinha de Arte do Brasil*, iniciou-se com Augusto Rodrigues ao entender que este deveria consolidar noções não presas a nomes, mas ao *sentido* dado à experiência, ao valor de *quem* está nela e o que é feito, *como* é feito e que resultados tem para a educação brasileira. A difusão de viva voz e por publicações foram incentivadas para valorizar experiências, pesquisas na área e seu registro. Era idéia do Movimento multiplicar escolinhas e inventar propostas coerentes ao meio social e aos princípios criadores da arte. Encontros e cursos promovidos pela EAB difundiram este *como fazer* em diferentes regiões e pessoas em dois encontros realizados no Rio de Janeiro, em 1961 e 1972, nos quais discutiu-se a condução pelo sistema educacional de atividades criadoras em Ciência, Arte e Tecnologia, reinterpretaram-se Currículos e Metodologias para Educação Artística nas escolas, apresentaram-se sugestões aos Conselhos de Educação de convênios, parcerias, planos culturais e educacionais participativos, e etc.

A ação do "Movimento de Escolinhas de Arte" no Rio Grande do Sul permitiu a muitos professores e a mim interrogações sobre a especificidade da aprendizagem da arte como experiência de educação, propostas nos cursos de Pedagogia e licenciaturas, nas disciplinas de Didática e Prática de Ensino como *elevação do espírito e cultivo de habilidades*. Este modelo tradicional de educação não interferia na ação do professor de arte

como a adaptação do currículo à ideologia tecnológica e racionalista pretendida pela ditadura militar a partir de 1964. No Estado, a área de Artes Plásticas concentrava um maior contingente entre professores de arte atuando em escolas.

O interesse pela criança e suas peculiaridades criadoras, a necessidade de inovar o ensino de arte na escola, funcionou como um rastilho no país atingindo em cheio o Rio Grande do Sul, onde se criaram cerca de 30 escolinhas em diferentes cidades, a exemplo de Porto Alegre e Santa Maria, pioneiras na criação de escolinhas dentro das universidades federais.

A Escolinha estimulou entidades congêneres a lutar pelo reconhecimento social da arte infantil e favoreceu a especialização de professores para o ensino e orientação de atividades artísticas e recreativas. As atividades deveriam criar um clima de liberdade e experimentação para deixar fluir o maravilhoso no trivial.

Embora tenha começado a lecionar em 1958, minha inserção no movimento de Arte-Educação ocorreu em 1971³. Em Bagé, encontrei um percurso de iniciativas em andamento e uma visão amadurecida estética e artística, por parte de artistas, educadores e intelectuais,⁴ ocasião em que estava sendo gestada uma nova cultura visual e o desconforto social manifesto pelos movimentos emancipatórios de resistência à produtibilidade do modelo capitalista. Esse desconforto era aguçado pelos efeitos do autoritarismo da ditadura, período em que aprendi a conviver com o sufoco de uma civilização em crise de valores espirituais e avanço crescente da violência. A atitude otimista era, pois, necessariamente, a de um otimismo trágico, visceral, primordial e profundo diante das injustiças presenciadas. Essa contingência política influenciou a participação do artista nas iniciativas culturais vinculadas à arte, à crítica da arte e ao seu ensino.

No Brasil, as Bienais causavam impacto com suas propostas de vanguarda, enquanto se buscavam traços para uma *arte brasileira*, com experimentos interativos e desconstrutivos através de poéticas visuais e propostas radicais de reelaboração semântica da experiência estética, a exemplo das realizadas por Lygia Clark e Hélio Oiticica, os eventos Domingos de Criação do MAM (Rio de Janeiro, sob a coordenação de Frederico

³ Em 1971, fui convidada a montar uma Escolinha de Arte na "Biblioteca Pública Infantil de Bagé". Neste período, investiguei a caracterização das escolinhas, consultando pessoas e bibliografia da época, entrando em contato com as idéias do Movimento. Anos mais tarde, fui cedida de minhas funções como professora estadual para o "Centro de Desenvolvimento da Expressão Odessa Macedo", ao mesmo tempo em que me tornei professora universitária.

⁴ É importante registrar a situação privilegiada que o movimento encontrou em Bagé, havendo ali uma história de conquistas. Nos anos cinqüentas e sessentas, Danúbio Gonçalves e Maria Margarida Lemos de Carvalho haviam criado oficinas de arte para crianças. Maria Luisa Luz, em 1969, inaugurou a criação da Escolinha Odessa Macedo, vinculada à Secretaria Estadual de Educação. Além disso, Bagé havia desenvolvido uma cultura estética sofisticada, sendo estação de pousa de artistas em suas excursões em direção à Argentina e Uruguai desde o início do século XX, além de ser uma cidade privilegiada por uma elite atualizada culturalmente em relação ao Rio e à Europa. Companhias de ópera, teatro, apresentavam-se em seus palcos antes de seguirem viagem aos países do Prata. Nos anos quarentas, o Grupo de Bagé já registrava a paisagem e o povo, com uma arte plástica engajada nos ideais socialistas e estilos modernistas de traço e cor, em suas formas.

Morais). Em Porto Alegre, a vanguarda artística era influenciada pela arte do centro do país, destacando-se as performances do "Espaço Nervo Ótico" e o debate crítico feito paralelamente aos eventos.

Através da FUNARTE (folhetos e jornal *Fazendo Arte*), do jornal *Arte & Educação* da SOBREART, o interior do Rio Grande do Sul informava-se dos acontecimentos do resto do país. Os seminários promovidos pela Secretaria de Educação do Estado, coordenados por Antonieta Barone, constituíram importante espaço de atualização e contatos com Augusto Rodrigues, Noêmia Varella, Tom Hudson e pessoas vinculadas ao movimento internacional difundido pelo INSEA⁵.

Nos encontros e relatos de experiência⁶, eram conhecidas as iniciativas alternativas e do sistema de ensino e do "Núcleo de Assuntos Culturais" que, na Secretaria Estadual de Educação, era responsável pela coordenação da difusão cultural da arte e seu ensino.

Após o encontro de 1977, Augusto foi a Bagé conhecer o trabalho das duas escolinhas de arte lá funcionando, sugerindo experimentos de valorização do artesanato, da paisagem, da cultura e do trabalho com a arte e com as escolas, analisando aquisições feitas pelo movimento.



Fig. 8. Augusto Rodrigues em Bagé. 1977.

⁵ A International Society for Education Through Art, INSEA, organismo da UNESCO, criada em 1951 com a participação de Augusto Rodrigues e Herbert Read, propõe-se a promover a Arte na Educação como uma aprendizagem natural que proporciona valores e disciplinas essenciais ao desenvolvimento intelectual, emocional e social do homem numa comunidade. Estimula a cooperação internacional e a convivência entre os povos.

⁶Sandra Richter e Jussara Gruber realizaram estágio no "Projeto de Santo Antônio da Patrulha", orientado pela Escolinha de Arte da UFRGS, que visava aproximar a universidade de pequenas comunidades onde fosse possível desenvolver integração com a cultura local. Em Santa Maria, os alunos de arte realizavam seu estágio na Escolinha por vários anos, no prédio do Centro de Arte da UFSM.

Nos anos subseqüentes, a pesquisa e o desejo de realizar algo com a feição da cultura local serviu como indicador para inúmeras iniciativas, mudando a estrutura de funcionamento das escolinhas de Bagé. Foram criados projetos em parceria com a Secretaria de Educação, artesãos, artistas, poetas, agências culturais da cidade, músicos, folcloristas, historiadores e professores da universidade, buscando afinar a comunidade com a reflexão sobre o sentido da prática criadora. Brinquedos, cantigas de roda, jogos, dança, o imaginário registrado em imagens, praças, o campo, as lides campeiras mereceram um tratamento especial para fazerem parte do universo simbólico da criança. Os desenhos, modelagens, construções, dramatizações, poemas e brincadeiras inventados pelas crianças estavam impregnados de signos locais. A "Escolinha Carlos Barone" realizou inúmeros projetos com as várias etnias da região, desenvolvendo uma pesquisa em torno de brincadeiras e traços específicos culturais, além de buscar meios de desenvolver aprendizagem através da arte no currículo escolar de séries iniciais.

Visando a corresponder aos ideais da vanguarda modernista, as práticas tornaram-se heterogêneas, muitas vezes sem a reflexão estética compatível com a complexidade da produção da arte em luta com a cooptação de suas inovações pela mídia.

Ao mesmo tempo em que eram ajustadas estratégias de mudança no sistema de ensino estadual, experiências e estudos sobre a obra de Paulo Freire eram feitos de forma clandestina e aberta – paradoxalmente – nas escolinhas de arte e nas comunidades eclesiais de base, em Bagé. Isso, graças ao desvalor atribuído à arte, por parte dos militares. A visão de arte que os militares tinham, na época, era instrumental, ou seja, arte ou era atividade de luxo, ou elemento disciplinador da vontade. A música, a dança, o teatro, deveriam fortalecer a conduta e as palavras de ordem do espírito positivista, ou seja, estimular o civismo e a tradição.

Conhecer na intimidade a montagem, gestão e ensino em uma Escolinha, integrar essa experiência à da capacitação de professores de arte, desafiou-me a contextualizar teoricamente a prática numa filosofia pedagógica e estética. Desde então, procuro aprofundar conhecimentos sobre a interação entre educação, arte e cultura e problematizar maneiras que aliem teoria e prática à reflexão da arte em situações pedagógicas vinculadas ao cotidiano vivencial.

4.2. ESTRATÉGIAS SINGULARES

Minha participação nas lutas pela melhoria da arte no sistema estadual de ensino iniciaram com a Reforma do Ensino, em 1974, com Lei 5962/71⁷. O desdobramento que essa lei imprimiu ao perfil curricular das escolas enquadrava o ensino de Arte na Área de

⁷ As mudanças previstas pela lei 5692/71 só foram expressas muitos anos depois no *Parecer 179/79* do Conselho Estadual de Educação, cujo relator foi Kurt Schmelling, responsável pelos conceitos de arte e eventos que seriam promovidos pela PUCRS, onde as escolas superiores de Arte realizavam periodicamente encontros. Vera Chaves Barcellos, Denyse Vieira Alcalde e Juan Mosquera eram figuras que animavam tais encontros com suas palestras, assim como educadores e artistas vindos de outros estados.

essa lei imprimiu ao perfil curricular das escolas enquadrava o ensino de Arte na Área de Comunicação e Expressão, e a capacitação de professores em esquemas *polivalentes* e superficiais. Durante esta década, percorri várias cidades procurando inteirar-me dos processos de Educação pela Arte diferenciados em cada região. Os encontros de escolas superiores de arte eram realizados em diferentes cidades do interior, propiciando a observação de experimentos em escolas e a discussão dos mesmos nos fóruns oferecidos

É inegável a influência de Herbert Read no movimento de educação pela arte no Brasil e, especialmente, no sul, uma vez que desde os encontros integrados entre sistema e escolinhas, seu discurso era comentado e repetido. Ele veio ao Brasil como jurado da II Bienal de São Paulo, visitando a "Escolinha de Arte do Brasil" e opinando favoravelmente sobre seu trabalho. Publicou vários livros sobre crítica de arte e Educação pela Arte, em especial o que leva este nome, em 1943. Além de crítico de arte, Read simpatizava com o pragmatismo filosófico e com a política anarquista, visionário que não se deixou encerrar no enquadramento modernista. Influenciou reformas do ensino artístico em vários países do mundo e definiu valores fundamentais para a estética ocidental em relação à oriental. Afirma que o artista, ao desenvolver a *visão* como idéia abstrata e a mente como um sexto sentido, distingue deficiências, excrescências e deformidades acidentais de coisas a partir de figuras gerais com as quais configura um pensamento abstrato. Era consciente de que a evolução das sociedades é muito lenta nas suas dimensões profundas, comparada à rapidez do sonho e do desejo dos indivíduos. Os esforços educacionais, para ele, seriam inúteis sem a atualização de métodos às necessidades da civilização no presente, aos valores da vida cotidiana e atividades das pessoas comuns, valores e motivações que possam constituir estímulo ao desenvolvimento espiritual. Sua tese é de que a arte, ao longo da civilização, contribuiu para a estruturação do pensamento e da consciência, sendo indispensável à reestruturação da vida psíquica e da saúde mental. O seu ideal é o do homem que desenvolve suas potencialidades reunindo suas múltiplas experiências numa unidade individuada, numa concepção de totalidade. Situa-se, como Jung, na contracorrente das idéias dominantes ao dar ênfase aos poderes do inconsciente, como compensação e contrapeso ao mundo que valoriza quase que o uso exclusivo da razão consciente, por isso mesmo sendo insensato. Levantou-se contra o unilateralismo dos sistemas pedagógicos quando cultivam métodos e funções intelectuais sem fazê-lo em conjunto com o desenvolvimento da consciência e do senso de comunidade.

Read (1986) critica a UNESCO e seu discurso sobre educação para a paz por vê-lo impregnado de abstrações e confusão entre cultura e propaganda. Denuncia a falácia do ideal humanista que, desde o Renascimento, separa o que é intelectual do que é moral. O ideal clássico (Platão e Aristóteles) sempre insistiu que as mentes e emoções das crianças

Nem somando os preceitos morais das religiões, ou difundindo teorias marxistas é que se educa para a paz, argumenta. As guerras têm origem no inconsciente coletivo dos homens, sendo sintomas do niilismo moral que libera instintos predatórios latentes da humanidade. Estes só podem ser evitados com uma revolução social da consciência, reorientação total da personalidade humana, reelaboração dos princípios subjetivos da educação, integração entre ética, sentimento e racionalidade, acompanhado de vontade política para canalizar positivamente energias destrutivas. Platão atribuía aos meios estéticos o poder para inculcar bondade e dignidade ao comportamento. Read reforça esse modelo de harmonia por ele ser polifônico, multiplicidade regida por uma estrutura de fundo que aflora à superfície por meios transversais, mantendo integração de opostos.

Read (1986:141) observa que "as formas de ação efetivas em si são pessoais, celulares, locais moleculares", portadoras de forças que entram em sintonia implicitamente numa educação estética. O que os homens fazem é o que os transforma naquilo que são e depende de como aprendem a fazê-lo nos rituais sociais que qualificam o viver. O renascer do sentido trágico da vida, a emergência de forças transcendentais frustradas pelo niilismo, a solidariedade, a alegria e o prazer, a comunicação criativa, a arte, são os ingredientes necessários para restauração dos valores sociais e éticos. As artes visuais são uma linguagem de símbolos de comunicação que rompe fronteiras morais e intelectuais.

São influências de Read, na Arte-Educação, as noções de arte como necessidade de comunicação da experiência vivida, dos sentimentos, pensamentos e emoções observados, manifestação do desejo, configuração de impressões, formas de conhecimento, conceitos, memória, construção de coisas, interferência em espaços sociais, apreciação do que é próprio e alheio. Arte é comprometimento pessoal com o trabalho nela investido, apelo de forma e estruturação, vontade construtiva.

Esta visibilidade aberta acabou sendo interpretada como deixar-fazer (*laissez-faire*), confundida com ativismo acrítico de finalidade sem fim quando ligada conceito de arte idealista e espontaneísta. A ênfase dada por Read ao fazer como criação de formas visava a evitar essa simplificação, embora sua relativização ao caráter psicológico da experiência inconsciente tivesse por consequência privilegiar a expressão e a comunicação simbólica, ou seja, o conteúdo da forma como motivo inconsciente do impulso ao fazer artístico. Seu interesse pela estética de Dewey deveu-se à ênfase holística dada por este à experiência estética, em que as atividades artísticas vinculadas à ciência acrescentavam encantamento ao saber, pela agregação de elementos, tensão, conservação, antecipação e completude.

Não esclarecendo como resolver o problema da diferença entre filosofia, ciência e arte, a não ser dando prioridade a métodos de projetos e técnicas científicas para justificar o lugar da arte na educação, suas idéias serviram mais a inovações didáticas do que propriamente a transformações de caráter conceitual e transformador na escola.

A filosofia analítica que era o contraponto das idéias pragmatistas nos Estados Unidos, tornou-se um padrão intelectual bastante forte, a ponto de tornar o discurso e a leitura da obra de arte um fator de peso na pretensão crítica de sua pedagogia. A leitura da imagem tornou-se subsumida à linguagem verbal e explicações interpretativas, o que repercutiu nas concepções de arte e priorização de exemplos modernistas e retorno à ênfase no conteúdo das formas, fossem eles figurativos, conceituais ou abstratos. As releituras tomaram-se motivo de ajuste à criticidade pós-moderna da citação, textualidade e contextualidade. Como a linguagem evidenciou-se o eixo norteador das práticas escolares, dividiu com o fazer as indagações sobre sua compreensão.

Dewey⁶ insiste na funcionalidade global da arte, mas não argumenta como ela pode escapar da compartimentação entre o estético, o científico e o artístico. O referencial filosófico de Nelson Goodman, defensor da filosofia analítica e ciência cognitiva, não contempla a sensibilidade como fator primordial na arte. Seus argumentos tiveram maior influência que os de Dewey na pesquisa em educação e arte nos Estados Unidos, o que repercutiu na ênfase dada ao discurso de "arte como conhecimento" no Brasil. A suposição de que a experiência artística, para ser estética, deve sujeitar a sensibilidade à cognição, causou distorções na aplicação das idéias pedagógicas de Dewey, o que revela ignorância sobre o papel constitutivo dos afetos na arte e sua correlação com todas as formas de cognição.

Nos documentos de orientação do sistema estadual, a arte como atividade tornou-se mero instrumental da ciência e da recreação, além de didática experimental para orientação vocacional e preparação para o trabalho. A educação renovada serviu à ditadura, que ajustou seus princípios de trabalho à função tecnológica e a estratégias de adaptação ao modelo tecnicista.

Read (1971:86) insiste na idéia de que, na arte, lidar com emoções, intuição e inteligência faz com que a experiência estética crie correspondências entre amor e ética segundo a singularidade de cada personalidade. O campo do sensível é interativo, transformativo e vulnerável a formas de transição e referências que passam de um desenvolvimento emocional a outro, turbulenta e inesperadamente, por vezes. Resgata de Platão a idéia de *metamorfose do afeto*, trazendo a concepção de *arquétipo* atribuída à vida intersubjetiva do sujeito. Baseado em critérios psicanalíticos, concebeu o ato educativo como processo de formação, contrabalançando a ênfase dada ao conteúdo semântico do conceito de *criação* clássico da cultura cristã e do romantismo.

Este autor menciona que, no século dezoito, surge, como ciência nova, o ideal

⁶Noções distorcidas de sua filosofia estética acabaram por servir ao capitalismo que ele criticava quando dizia que a industrialização havia transformado a percepção da arte em "estética da recepção", noção que também era defendida por Adorno. A estética desgarrada da experiência do fazer, para Dewey, estaria contribuindo para

Este autor menciona que, no século dezoito, surge, como ciência nova, o ideal

genético de sociedade como organismo envolvente, retorno às origens. A Arte é estudada em relação aos mitos e ao método empírico, não como uma propedêutica a um ideal racional, mas um esforço rumo à perfeição espiritual, estágio da história das ideações da humanidade, modo pré-lógico de expressão necessária, inevitável e orgânica. Schiller retoma o ideal platônico de educar pela arte como meio de obter equilíbrio entre instinto e razão para chegar à harmonia da vida por seu poder de correção das emoções, reconhecendo, na Estética, uma necessidade para o desenvolvimento humano, diferentemente da noção de arte como instrumento epistemológico, característica do pensamento dialético até a contemporaneidade. Afirmava que a grande crise enfrentada pela modernidade foi a da espiritualidade, na qual o sentimento *trágico* foi elaborado pela Religião e Arte em acordos que não chegaram com a mesma força aos sistemas pedagógicos. Sem a consciência *trágica*, não se dimensionam limites para a ação social ou responde-se à compreensão dos fatos, eventos e situações cotidianas em termos estéticos. Presos a esta dimensão, corre-se o risco de paralisia ante as informações e entidades míticas, imobilizadas a um aqui e agora preso a origens ignotas. A mitopoética retira do mito seu poder de sedução e compreensão, saindo de seu reduto aprisionador. O mito, a fábula e o imaginário são valores de passagem, viagem ao desconhecido por meios conhecidos, dispositivos de ir e vir, recursos para pensar paradoxos e dilemas da existência. Como ensaiar litígios e tensões entre categorias existenciais como o imponderável, o inefável, o indiscernível virtual, que tanto contém forças positivas como negativas?

Em um de seus últimos escritos, em 1969, comenta que, na contemporaneidade, não analisamos o "trágico da ausência do trágico" fora da possibilidade oferecida pela arte. Eliminá-lo é correr o risco de cometer atrocidades em nome de abstrações com as quais substituímos o sentido do inteiro, do sagrado, com nossa pretensa auto-suficiência. Vivemos numa época *trágica* sem sermos capazes de expressão em poesia trágica, incapazes de falar sem ser por ironia ou autocompaixão. Observa que "nosso fatalismo nos dá uma aparência estóica, mas não um estoicismo genuíno", uma "resignação animal e apática à adversidade, indefinida", inexpressa ou expressa em "erupções irracionais de histeria". O problema de nossa época é que, sem convicções de nenhuma espécie, as pessoas sofrem por causas indefinidas, impelidas como "cardumes" a redes invisíveis, mudas, cegas e surdas aos absurdos sofrimentos coletivos, entregando-se a um sentimento dominante de desumanismo.

A concepção do *trágico* no fazer da arte afeta suas sensações, concepções, a elaboração de suas imagens e vivências, influenciando nas suas abstrações. O potencial

regenerativo da sensibilidade que a arte apresenta deve ser aplicado à educação e de modo diverso ao do humanismo tradicional, uma vez que é preciso opor-se a seus efeitos nefastos e desumanizadores, como a violência e a guerra. Read, por certo, não conseguiria imaginar as turbulentas mudanças que ocorreriam desde que escreveu tais palavras, sob o calor da indignação da violência da guerra respaldada nos movimentos sociais e de contracultura das duas últimas décadas.

Segundo Read (1972), Bergson teceu considerações sobre a vibração das profundezas do ser, revolução do pensamento a partir da ação interativa e das múltiplas temporalidades que afetam esta interação. Afirmou o desenvolvimento da arte vinculado ao da visão em consonância com o fazer plástico. Atribuiu ao professor de arte e ao artista a função de *designers* sociais, devendo ambos desenvolver ação político-pedagógica complementar. Considerava errado confinar o ensino da arte à apreciação artística, que deveria ser *praticada* e ensinada não por preceito ou instrução.

Paulo Freire foi um estimulador das práticas criadoras, cujas idéias sobre liberdade caíram em solo fértil no solo revolvido por Read e Rodrigues. A admiração que sua fala sempre despertou no Rio Grande do Sul fez com que a cultura fosse vista sob novo olhar nas atividades de ensino. O estímulo à leitura do mundo e à ampliação da consciência política, as experiências com educação popular como resgate da cidadania através do saber e do querer tornar-se-iam valores incorporados às iniciativas do Movimento de Arte-Educação, no Estado. Para mim, especialmente, serviram para redirecionar a prática e, a partir dela, o discurso sobre arte.

Os dilemas enfrentados pela escola após a ditadura exigiram um grande esforço de desconstrução sobre os esquemas empobrecedores do uso da razão. Neste triste interregno vivido pelo país, a subjetividade foi objeto de inculcação dos ideais do liberalismo e suas técnicas de ensino e aprendizagem.

A ênfase no fazer prático, na experiência com materiais e meios de expressão, polarizou as formas de aprendizagem plástica propostas nas escolas até o final dos anos oitenta. Mas tratava-se de uma práxis, como diria Freire, sem consciência do seu ser, percebida nos relatos de experiência em seminários e principalmente pelo desespero com que os professores queriam receitas para o que chamavam de "técnicas". No "Caderno de Orientação" publicado pela Secretaria de Educação após a Reforma do Ensino, a ênfase dada nas sugestões concentrava-se no fazer e na livre expressão. Contrariando estas normas, em nossa escola, intuitivamente usávamos a auto-avaliação, procedimento que nos levou a buscar critérios e padrões relacionados aos parâmetros de arte, apreciação crítica, História da Arte e Estética.

Os estudos realizados para fundamentar as indagações surgidas da prática levaram-nos a repensar os valores e atitudes filosóficas, elementos que foram encontrados no discurso pedagógico de Paulo Freire. Seus escritos eram obtidos na clandestinidade. O

conhecimento foi elaborado na perspectiva da arte e seus sistemas de signos e processo relacional de leitura do mundo. Os problemas surgidos em torno da auto-avaliação, completada pela avaliação compartilhada, mediada por avaliações constantes apoiadas em teorias, serviram para melhor formular objetivos e compreender o sentido da arte, sentido este que, em livros especializados, era geralmente apresentado sob concepções da estética clássica, sendo as teorias da arte de difícil acesso para nós.

4.3. PROJETOS INTEGRADOS

No decorrer das décadas de setenta e oitenta, os projetos PRODIARTE IV^o E CENTROS INTERESCOLARES DE 1^o GRAU representaram modelos alternativos para mudança no ensino de arte e no currículo escolar. Vou restringir-me a conexões destes projetos com o tema do fazer artístico para caracterizar minha participação e o modo como ela possibilitou a percepção da relação entre política e subjetividade no confronto com os poderes institucionais vigentes na época.

O elemento de comparação, nesse período, era o da experiência acumulada na ação complementar à escola feita nas escolinhas e minha docência como professora da Licenciatura Curta e Plena do Curso de Educação Artística, na Universidade da Região da Campanha. O PRODIARTE foi concebido em parceria com integrantes da Secretaria de Educação e Escolinhas, sendo sua implantação e implementação feita inicialmente com o auxílio dos professores das Escolinhas pertencentes ao Estado.

A coordenação ficou ao encargo de Maria Leda Macedo e Maria Bonumá, por parte das escolinhas, e de Vera Thielen, por parte da Secretaria de Educação. A orientação começou com um treinamento inicial, sendo o professor de arte, se existente na escola, o orientador que deveria prestar assessoramento permanente fora dos encontros periódicos com a equipe de implantação. A finalidade era sensibilizar as pessoas envolvidas a partir do seu corpo, do ambiente imediato e de recursos disponíveis no meio-ambiente, no sentido de reciclar resíduos industriais e naturais, produzir instrumentos de trabalho, valorizar formas criadoras e laborais de processamento de matérias primas, além da cultura artística local. Textos de reflexão, debates e relatos de experiência eram o tema dos encontros iniciais, tendo continuidade em encontros regulares com cada escola isoladamente, no sentido de configurar problemas específicos de cada uma. A questão do uso de imagens era questionado criticamente e enfatizada a necessidade do fazer como algo relacionado ao estágio de desenvolvimento das crianças. Havia grande dificuldade dos professores para

^o Projeto Desenvolvimento Integrado da Arte na Educação. Implantado no Rio Grande do Sul em 1978, aprovado pelo Parecer 513/78 CEE, sob a forma de Projeto Especial para apoio do processo ensino-aprendizagem e ênfase na arte e artesanato locais. Envolveu 291 escolas, 37 Delegacias de Educação, 82 Municípios, 3198 Professores, 48 Especialistas, 330 Artesãos e Artistas.

Trabalhei em oficinas de criação organizadas por mim e Maria Bonumá, entusiasta da cultura da região da fronteira e sua geografia. Dividi horas de planejamento e avaliação com Maria Leda Macedo, Maria Cesária e Maria Luisa Teixeira da Luz. A orientação da Secretaria de 1º Grau do Ministério de Educação para as subunidades locais era de ir aumentando a inclusão de escolas com o passar do tempo. Nossa equipe recusou-se a massificar o projeto, uma vez que era impossível observar mudanças e aperfeiçoar o processo sem encontros periódicos com as mesmas pessoas. Além do mais, mudavam-se as lideranças educacionais, formando-se novos coordenadores, mudando a concepção de arte dos que administravam nossas iniciativas. O trabalho previsto era artesanal, corpo-a-corpo com grupos de professores, dentro de suas expectativas e necessidades, bem como dos temas de seu trabalho referentes às diversas áreas de conhecimento.

Talvez quem mais tenha aprendido com este projeto, tenha sido o grupo de orientadores. Serviu para compreender, em profundidade, por que falham os mega-projetos, por que se desperdiçam dinheiro, esforço, sonhos quando são desconsideradas as especificidades que caracterizam o preparo do professor para lidar com as relações de poder e saber, mas, sobretudo, quando seus afetos e valores vitais são desrespeitados.

Os treinamentos, depois do nosso afastamento, tornaram-se semelhantes às reciclagens do tempo da ditadura, embora surgissem maquiados a pretexto do ensino de "técnicas" e "métodos" compatíveis com a natureza e as funções da arte. Na verdade, o que era proposto como arte eram atividades ditas de "sensibilização", na melhor das hipóteses, procedimentos de improvisação e jogo com materiais e processos de construção da forma plástica, dramática e musical. Tudo virava numa grande festa, onde a arte era celebrada na sua versão mais banalizada e superficial. Tais treinamentos continuaram a ser vistos pelos professores ainda como orientados pelas escolinhas. O termo livre-expressão, aqui, era totalmente distorcido. A expressão, quanto mais livre, mais depende de esforço, de disciplina, do esmero no gesto, da pesquisa formal e estética para domínio dos meios e significados envolvidos na sua manifestação.

Sob dois aspectos, contudo, o projeto foi positivo: como tentativa de sair do conteudismo e do formalismo artísticos e como busca de entrosamento com a cultura popular, pois o projeto visava a divulgar o artesanato e as práticas criativas populares.

Nossa pequena equipe sonhava em aguçar o desejo e a disponibilidade do professor para vencer os preconceitos do ensino tradicional. Nos anos sessentas e setentas, a coisa mais urgente a fazer era mudar o conceito de arte adulta e definir parâmetros para compreender a arte infantil e a produção artística contemporânea. As escolas normais eram as grandes repassadoras de preconceitos em relação à arte, usando estereótipos de imagens, receitas pedagógicas e o uso da arte para manter disciplina e fazer recreação, além de reforço de técnicas reprodutoras de memorização sobre as noções, valores e procedimentos. No ensino tradicional, a arte era identificada com trabalhos manuais ou

“prática educativa” e não como um saber ou como um cultivo. De modo implícito havia, e ainda há, uma cultura escolar que prefere manter-se distanciada das grandes questões do cotidiano vivencial. Trata-se de uma cultura de reprodução simbólica dos padrões sociais hegemônicos, em que a imaginação é vista como perturbação da ordem dominante.

Empenhamo-nos em mostrar aos professores como a criança se exprime e age em resposta à quantidade de informações que lhe apresentam modelos de expressão e ação que não são os seus. O estudo do desenvolvimento gráfico-plástico da criança era proposto, primeiro, como informação sobre a observação e a experiência direta, depois como recolha de material pelos professores. Uma interpretação guiada sobre as produções infantis era, então, feita, para evitar o reducionismo psicológico ou pedagógico. O fato, bruto, estético, precisava ser resgatado, como reminiscência da própria infância. O adulto deixa de ver o que já sabe, desde a infância, tentando saber o que não vê por meios que excluem da aprendizagem a dimensão poética e a contextualização em saberes e experiências estéticas.

Esta experiência foi extremamente fértil para aprendizagens sobre os limites profissionais e institucionais da ação do professor de arte, e estes começam na forma do currículo e sua desigualdade no tratamento do tempo destinado à especificidade de cada área do conhecimento.

O projeto queria estabelecer fluxos e conexões entre os campos de saber, fazer a vivência da integração e tornar a educação estética um elemento transversal nas práticas e saberes pedagógicos como um todo. Talvez fosse muito cedo para isto. Pelo visto é cedo também ainda hoje, ou exclusão política deliberada, pois o estético não é considerado um tema transversal nos atuais Parâmetros Nacionais do Ministério de Educação, embora a cultura das mídias e os processos sociais cotidianos estejam impregnados de elementos estéticos.

4.4. CENTROS INTERESCOLARES

Os Centros Interescolares¹⁰, criados no final dos anos setentas, no estado, foram um laboratório de ensaio para problematizar a questão do fazer pelo fato de permitirem confrontar o fazer artístico, o fazer técnico e o fazer científico. Os centros deveriam mudar a concepção de trabalho da nova estrutura pedagógica criada pela Secretaria de Educação. Felizmente, o coronel Mauro Rodrigues, um soldado sensível, acreditava no valor da arte e das inovações tecnológicas, tendo suas próprias idéias sobre renovação curricular que não

¹⁰ O Centro de Arte, Ciência e Tecnologia n.º 3 de Bagé foi um dos três implantados no estado. Em caráter experimental e destinado a tornar-se modelo para outros que seriam criados depois, constituiu-se em uma estratégia curricular diversa das anteriores, para complementar a ação da escola em atividade práticas e, assim, atender a dois princípios da 5692/71: concentração de meios e preparação para o trabalho. Os equipamentos existentes foram ampliados com a montagem de um laboratório de multimeios, salas especiais para cerâmica e desenho, laboratório de ciências, etc. Nenhuma prescrição, além da burocracia institucional, foi imposta, o que permitiu ousar uma mudança radical no ensino de arte ali existente.

Felizmente, o coronel Mauro Rodrigues, um soldado sensível, acreditava no valor da arte e das inovações tecnológicas, tendo suas próprias idéias sobre renovação curricular que não cabe aqui discutir. Se não ajudou, também não atrapalhou. O Centro foi estruturado em Bagé, com professores, dependências físicas e materiais do Ginásio Industrial Vieira da Cunha, hoje Escola de 1º e 2º Graus Frei Plácido. Foram acrescentados equipamentos audiovisuais, ampliadas as verbas de manutenção, dada carta branca a experimentos técnicos, de pesquisa científica e artística, pois alunos de quatro escolas vinham, em turno especial, ao Centro para usufruírem de orientação especializada e de recursos não existentes nas escolas de origem. Bagé era uma das três cidades do interior escolhidas para experiência-piloto do projeto experimental.

Sendo vice-diretora e coordenadora pedagógica do Centro, tive autonomia para convocar os melhores profissionais da cidade e montar oficinas e laboratórios de acordo com um plano elaborado em conjunto com os professores. Havia sessões regulares de estudo e avaliação, em que também se planejava cooperativamente práticas de interdisciplinaridade, além de metodologias de trabalho em grupo. Pelo espaço de quatro anos, realizamos o sonho de todo o professor de arte: ter condições legais, institucionais e laborais para realizar um trabalho com qualidade.

A escola foi vivenciada com afeto, democracia pedagógica e cultural e, nela, aprendia-se uns com os outros o ofício de aprender a ensinar. As aulas de arte eram feitas em oficinas de criação em que cada professor desenvolvia especificamente práticas e reflexão estética com base em teorias da arte que eram o tema das reuniões de estudo sistematicamente realizadas com toda equipe. As teorizações eram feitas em função das dificuldades trazidas pela experiência do fazer em arte. A integração de conteúdos e a realização de projetos comuns com as escolas que mandavam seus alunos constituíram-se em uma valiosa aprendizagem política de intersubjetividade. Os alunos eram subdivididos em grupos para fazerem rodízio nas oficinas de arte, ciência e técnicas. Havia professores especializados em Artes Plásticas, Música, Educação Física. Estes últimos, junto aos professores de Música, procuravam compensar a falta de professor especializado. Apesar disso, aprendiam com os alunos como improvisar jogos dramáticos, orientados precariamente por cursos e leituras.

O fazer artístico, nesta fase, teve, para nós, uma profunda revisão epistemológica. O desejo de propor uma relação mais orgânica entre ensino e aprendizagem artísticos que não se submetessem ao parâmetro da ciência e da técnica contribuiu para buscar, na teoria, os argumentos para demarcar a diferença do conhecimento sensível que caracteriza a natureza e as funções da arte em situações pedagógicas. O papel social da arte, sua importância no processo de formação do cidadão, emergia de temas visuais discutidos em grupo. Nesta época, a poesia entrou na minha vida de modo decisivo ao conhecer poetas locais e o patrimônio cultural da cidade. As aulas integradas com Língua Nacional, a adoção

sobre a cultura local, despertaram o gosto pela estética e pelas artes do fazer cotidianas. O inventário poético feito por nós foi transposto para as práticas de expressão e produção criadora, como também constituiu material de exposição e apresentações cênicas nas escolas de base e na comunidade.

O Projeto CACT desenvolveu-se a partir de 1974. Deste ano em diante, por bastante tempo, convivi com várias escolas, observando e orientando professores e alunos no seu trânsito experimental por oficinas de Artes Plásticas, Cerâmica e Recursos Audiovisuais, onde a imagem técnica começou a ser vista como algo distinto e, ao mesmo tempo, intrínseca à imagem de arte. No trabalho com aparelhos, técnicas de reprodução, a comunidade escolar começou a interessar-se mais pelo registro e pela intervenção no campo das mídias. Procuravam eventos, pessoas e locais significativos para pesquisar usos e costumes, imaginário e aparências, formas e metamorfoses. A coleta de material visual era trazida para as oficinas e problematizada em termos de imagens, cujo resultado visava a encontrar um resultado, definição ou amostragem.

A crítica referente ao significado coletivo da arte nasceu naturalmente deste processo. O sentido de produção, trabalho cultural, ação e política cultural foram sendo gestados lentamente através destas práticas, nascendo, com eles, a consciência de cidadania.

Pela primeira vez foi possível montar uma infra-estrutura onde educação e cultura podiam acoplar-se na escola. Isso fez com que o sentido do simbólico fosse vivenciado como fato, como acontecimento e como evento nas atividades pedagógicas. Os temas geradores sugeridos por Paulo Freire, possibilitavam integrar conteúdos interdisciplinares e grupos multidisciplinares num projeto comum, o que acabou por mostrar o sentido integrador das práticas, bem como perceber a arte numa visão abrangente de esteticidade.

Percebi que, entre o fazer arte e mostrar como ela afeta os indivíduos em grupo, um mundo de *saber/fazer* e *saber/sentir* se desdobra, conectando percepção, imaginário e cognição.

A busca de conceitos e teorias que permitissem contextualizar o fazer artístico individual e coletivo trouxe, consigo, inúmeras desconstruções, bem como a consciência das limitações que dificultam o trabalho de um professor de arte. O sentido de desconstrução, no modo como é tratado nas Artes Plásticas, faz parte do processo de constituição e construção de uma forma, dos processos de criação dos significados e valores. Na época, discernia apenas intuitivamente que o estético é um fazer que se faz e desfaz continuamente, tendo que ser alimentado, cuidado, aprimorado, não só materialmente, mas também por uma intensa realimentação semântica, só encontrada no convívio com as obras de arte, com imagens de arte e imagens em geral, de modo a confrontá-las com aspectos do cotidiano. Quando esse discernimento, além de crítico, torna-se sensível e politicamente conectado, pensa-se com mais intensidade e responsabilidade nas intervenções que se faz

no entorno, num meio, numa prática de significação, num processo de trabalho, numa técnica ou método.

A curiosidade de conhecer a visão de arte dominante nas escolas, motivou-me a realizar uma investigação de campo com estagiárias de Educação Artística. Ao assumir a orientação de Estágio Supervisionado da URCAMP, no final dos anos oitentas, comecei a interessar-me pela investigação sobre as condições do ensino de arte.

Ao mesmo tempo que isto ocorria, em minhas aulas sobre Fundamentos da Linguagem Visual e Metodologia da Educação Artística, a arte era proposta como uma prática experimental para ser refletida e analisada segundo critérios de conhecimento estético, cultural e existencial. As imagens de arte deixavam de ser um fazer ou um expressar, enquanto linguagem, para tornar-se objeto de conhecimento. Havia consciência de que é preciso desenvolver um conhecimento "em arte" para discernir sobre um conhecimento "sobre arte". Este conhecimento "em arte" apresenta-se sob duas formas: como produção poética e como poética de pensar a arte, ou seja, sustentar um pensamento sobre a ação capaz exprimi-la naquilo que ela apresenta de inédito ou convencional. (X)

Os escritos de Fayga Ostrower, para nós, chegaram bem mais tarde do que as valiosas lições sobre teoria da arte dadas por ela nas suas conferências e contatos informais. Por muitos anos, foram uma das fontes de reflexão teórica para o meu trabalho, assim como Bruno Munari e Rudolf Arnheim. Nestes autores, a invenção e a sensibilidade são problemáticas que dão ênfase à percepção, havendo uma correlação entre a obra de arte, sua sintaxe e sua semântica. A figuração enfatiza a construtividade formal tendo em vista os modos de ver o mundo envolvidos.

Fayga Ostrower evita reduzir a Educação Estética ao formalismo ou a interpretações externas à Arte. Os livros de Ostrower oferecem subsídios para abordar a arte numa perspectiva de linguagem e cognição, mas, sobretudo, numa forma de conhecimento sensível e contextualizado na história e na cultura. Do mesmo modo, são feitas as abordagens teórico-filosóficas feitas por João Francisco Duarte Jr, cujos pressupostos estéticos procuram situar-se não numa visão psicologista de autoria artística, mas nas condições relacionais do criador com sua obra, bem como desta com o contexto vital e cultural em que ambos se inserem. Nos seus mais recentes questionamentos, há sempre a preocupação com o caráter do conhecimento sensível surgido nas interações com a arte. (X)

Buscar argumentos que não traíssem a natureza intrínseca da arte e o caráter ontológico da experiência estética fez com que eu procurasse, nos escritos e depoimentos de artistas plásticos, multimídia, poetas e literatos, opiniões sobre o modo específico com que a arte educa. Por outro lado, interessei-me pela busca da compreensão da estética do cotidiano, do sentido peculiar com que a arte produz cultura, fazendo diferença no comportamento individual e social.

Os saberes construídos a partir da prática pedagógica escolar deram sustentação à reelaboração da orientação dada à capacitação de professores no terceiro grau. A relação entre teoria e prática exigiu intensa pesquisa bibliográfica, busca de referenciais teóricos, o que era escasso até o final dos anos oitenta.

Há duas décadas sou titular da disciplina de Pintura da graduação em Arte. Trabalho, portanto, com os problemas da construção da forma que não são apenas materiais, mas composicionais, nas quais forças visuais e picturais interagindo por conta própria, dada sua natureza tanto plástica como informe, em que a poética da existência se insinua, do mesmo modo que a subjetividade pessoal e coletiva, através de imagens e discursos.

Para pensar sobre tais elementos, formulei um programa de experimentos em forma de Oficina, de modo a contrapor noções de pintura tradicional à picturalidade contemporânea. A análise desse processo é feita de modo mais amplo em capítulo à parte, estando, porém, vinculada a experiências vividas na escola, na escolinha de arte e na universidade.

4.5. NOVOS ITINERÁRIOS E PARCERIAS

Em 1981, coordenei um curso de pós-graduação na URCAMP, propondo-me a criar suportes teóricos para melhor compreensão da Arte, incluindo Psicologia e Filosofia da Arte.

Em 1983, ingressei no "Curso de Pós-Graduação em Artes Plásticas: Suportes Científicos e Práxis" na PUC/RS, coordenado por Icléia Cattani, onde Mônica Zielinski orientava um Seminário de estudos em Arte-Educação. Neste mesmo ano, coordenei, em Bagé, um "Encontro de Escolas Superiores de Arte" no "Programa da Associação de Escolas Superiores", AESUFOPE, em que, estrategicamente, organizei um fórum de confronto entre professores dos cursos de Educação Artística, coordenadores do "Projeto PRODIARTE", da Secretaria de Educação e professores das redes municipal e estadual. A meu convite, Fayga Ostrower compareceu ao evento, possibilitando discutir metodologias e aprofundar debates sobre a compreensão da arte. Como resultado, explicitaram-se as contradições entre a formação do professor de arte e as exigências a ele feitas pelo sistema de ensino. A capacitação de professores, nos anos que sucederam à implantação da lei, era feita através de *reciclagens*. No tocante à *Educação Artística*, nome dado ao ensino de arte, a atualização contou com a parceria das escolinhas de arte, três delas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino. O fato de trabalhar numa destas escolinhas e num ginásio vocacional tornou-me integrante de grupos de trabalho que, em Porto Alegre, criariam projetos ligados à Reforma do Ensino.

Ao longo de uma década, compartilhei de articulações políticas nascidas em espaços formais, alternativos e multicomposicionais de ação, o que me permitiu delinear articulações dentro e fora de instituições, no centro de poderes e campos de forças informais de grupos críticos. A participação nesses grupos permitiu-me o acesso a processos de construção

dentro e fora de instituições, no centro de poderes e campos de forças informais de grupos críticos. A participação nesses grupos permitiu-me o acesso a processos de construção política coletiva, ação cultural e formulação participativa de conceitos sobre arte e prática artística e igualmente acentuou o sentimento de que nenhum grupo resiste sem ser sustentado em afetos, convergência mesmo dissonante de valores e amores capazes de apaixonar, deixar a vida fluir no trabalho por fazer (que se inventa junto) ou sobre o fazer (que constitui a teia de sustentação de nosso trabalho pessoal).

Estas observações reafirmam minha convicção de que Arte é *acontecimento* e os eventos, leituras e cursos aos quais tive acesso e puderam ser coletivamente problematizados formaram uma *idéia de arte e poética* individual e coletivamente construídas, que contaminam e expandem a outras práticas sociais como a pedagógica, epistemológica, cultural enquanto conhecimentos sensíveis, existenciais e de cidadania.

No Estado, *treinamentos* com professores visavam à implantação da Reforma, capacitando professores para um *ajuste técnico* à sociedade capitalista e seu modelo de gerenciamento empresarial, desenvolvendo um método de projetos de cunho pragmatista, correspondentes ao modelo tailorista de produção, à série metódica no encadeamento de informações e adaptar a instrução às metas tecno-rationais para compatibilizar a aprendizagem e trabalho regulado. Era essa a orientação dada especialmente à educação para o trabalho nos centros interescolares criados em caráter experimental.

Na área da Educação, os professores de arte encontraram parceiros de mudança nos pesquisadores do Projeto GEEMPA, em professores do Instituto de Artes da UFRGS e Universidades do interior, bem como com professores que atuavam em Projetos da FUNARTE (Fundação Nacional de Arte). O intercâmbio com a FUNARTE e suas publicações foi facilitado por Maria Bonumá, quando assumiu a coordenação de Arte-Educação ali criada para incrementar o relacionamento interministerial, incentivar publicações e intercambiar saberes entre os estados. O círculo foi se abrindo com a adesão de pessoas ligadas a universidades e à iniciativa privada às causas da educação pela arte.

Revisando entrevistas e discussões feitas com várias pessoas sobre sua participação nesse movimento, constatei que é imprescindível entender como se produzem os agenciamentos culturais a partir dos quais uma discussão crítica comprometida com transformações sociais possa realizar-se, vinculando escola e esteticidade social.

Através de eventos, formação de grupos de estudos em universidades, pesquisa na pós-graduação, observa-se um esforço em solidificar e expandir conquistas anteriores. Na história do movimento, cresceu o interesse em compreender a educação pela arte na sua singularidade de pensamento e ação política, histórica, epistemológica, estética e cultural. No sul, a constituição de grupos integrando pessoas de várias regiões do estado tem possibilitado a democracia de idéias, a experimentação e criação de diferentes aportes e

abordagens sobre arte e seu ensino, o posicionamento crítico diante de influências do exterior.

A partir do eixo do fazer artístico, analisei como as diferentes iniciativas do movimento, ações políticas institucionais, eventos e parcerias deram tratamento criador a projetos e ações desenvolvidas multifocadamente. Só passado um certo tempo, os acontecimentos ganham fisionomia, percebe-se o que persiste sendo problema e o que é relevante descartar. A prática coloca problemas para a teoria, neste sentido. Apresenta a condição densa do sentido transdisciplinar que caracteriza sua complexidade, por um lado; por outro, os paradoxos da cultura contemporânea e a superexposição de imagens acabaram acarretando mudanças na forma de encarar o fato plástico, o sentido da criação em termos de Artes Visuais, o campo de ação que caracteriza o meu trabalho.

Reavaliando práticas anteriores, foi possível redefinir o sentido de pensamento da ação, face às problemáticas estéticas produzidas pelos efeitos das imagens na sociedade. A leitura da imagem tornou-se um estudo de vulto na década que passou, revelando a arte como imersa na contextualização da cultura visual e na esfera da subjetividade condicionada a relações de poder.

5.6. CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

Os Novos Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam um perfil conceitual e metodológico sobre ensino de arte para o qual o Rio Grande do Sul muito contribuiu. Essa contribuição não surgiu apenas da inserção da Abordagem Triangular na sua concepção, mas de uma trajetória histórica de ação política e de discussão. Penso que não há referência, neste documento, sobre aportes extraídos da experiência gaúcha. Não há menção sobre documentos e moções elaborados em oportunas iniciativas que surgiram no sul. O material disponível nos relatórios dos seminários de Montenegro e da Secretaria de Educação não foi problematizado nem registrado por esse documento, assim como não reconhecido o importante trabalho da Federação Nacional de Arte-Educadores, das associações estaduais em parceria com órgãos do sistema e universidades, pois o texto continha conceitos e sugestões já divulgados, debatidos e publicados no Estado há muito tempo.

Um ponto comum dos debates dos quais participei é a capacitação de professores. Ao proporem-se parâmetros nacionais, é primordial que sejam rastreadas representatividades locais, avaliados sucessos e insucessos dos megaprojetos ligados à atualização de professores, analisadas as diferentes opções de capacitação, a exemplo dos Encontros de Arte e sua História, feitos em São Paulo, dos congressos da FAEB e associações regionais. Por outro lado, é preciso pensar em políticas negociadas entre os ministérios de Educação e Cultura, filtrar o material de difusão que chega à escola, aproveitar o que se pesquisa na pós-graduação em Educação e Arte.

Projetos como os Arte na Escola¹¹, PRODIARTE e PAARH, foram criados, entre outros, no Estado para a melhoria do ensino da arte e para a capacitação de professores, papel que também compete às agências formadoras.

As propostas curriculares precisam levar em conta, sobretudo, as implicações das relações de poder que afetam as decisões em caráter sistêmico e micrológico.

A estética da recepção tem a ver com o modo como o consumidor de imagens se apropria delas para transformá-las em material simbólico de cultura. O papel da arte é trabalhar não só sobre os estereótipos das imagens difundidas pelas mídias, mas, igualmente sobre o material figurativo etnográfico da comunidade onde vive o aluno. A escola talvez seja o único fórum que ele encontre para pensar e discutir sobre suas afecções figurativas.

Não me aprofundarei no mérito da análise dos Parâmetros, nem do Projeto Arte na Escola ou da Abordagem Triangular, uma vez que não tomei parte ativa nestas iniciativas, mesmo porque estou interessada em ver como os projetos e as formas de capacitação do professor trabalham a questão da poética da subjetividade.

O que é preciso considerar, na implantação de Projetos Especiais, é que eles não devem representar a visão oficial da política educacional dominante. É imprescindível que haja tempo para avaliar seus efeitos e transformações positivas no plano qualitativo, e não apenas estatístico contábil como geralmente acontece, onde o número de pessoas envolvidas não representa, forçosamente, fator de qualidade.

A década de noventa foi de intensa mobilização política e, nela, formas de intercâmbio entre o local e o global tomaram-se mais nítidas graças ao aumento de publicações, vinda de arte-educadores estrangeiros ao país para cursos e eventos de atualização.

Em 1991, a trajetória da AGA (Associação Gaúcha de Arte-Educação) já havia sido solidificada pelo empenho de seus presidentes, a exemplo de Alexandre Schneiders, Ivone Richter, Cleusa Peralta, Marcos Vilella Pereira, estes dois eleitos depois para a presidência da Federação Nacional. Com base na decisão de uma assembléia da associação, decidiu-se atender ao convite da Secretaria de Educação estadual para participar de um projeto de capacitação e atualização de recursos humanos.

O Projeto de Atualização e Aperfeiçoamento de Recursos Humanos-Arte-1991 (PAAHR) ajudou-me a compreender melhor o modo pelo qual os poderes instituídos e suas ideologias políticas operam em relação à educação. O grupo responsável pela Educação Artística que me coube coordenar, na primeira fase, era constituído de representantes de onze instituições de ensino superior. Procurou-se tomar manifesta a diferença de linhas de

¹¹ O Projeto Arte na Escola foi feito com a parceria da Fundação lochpe, da UFRGS e da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, tendo, sua pesquisa, sido coordenada por Analice Dutra Pillar e Denyse Vieira. Contou com a consultoria de Ana Mae Barbosa e outros especialistas, multiplicando-se em outros estados e cidades do interior, com parcerias de diversas universidades e instituições.

ação até então disponíveis nos referenciais dos participantes. A partir desta diferença, pontos em comum foram formulados e apresentados como relatos de experiências, metodologias, estratégias teóricas, políticas e táticas de sensibilização. Na publicação do PAARH, foi divulgado, em primeira mão, um capítulo do livro que estava sendo editado pelo Projeto Arte na Escola (então vinculado à FACED-UFRGS), contendo as concepções sobre a abordagem que, no momento, ainda se denominava Pedagogia Triangular.

O documento, construído coletivamente pelos integrantes das várias universidades, foi a forma encontrada para traduzir as diferentes experiências e concepções sobre arte e seu ensino, bem como divulgar idéias do movimento Arte-Educação e o modo como ele vinha sendo conduzido no Estado. Representou um trabalho cooperativo entre o sistema e as universidades, tendo sido coordenado pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul.

Era de interesse da equipe produzir material instrucional e recursos audiovisuais para serem discutidos regionalmente em parceria com as universidades. Além de descentralizar essa discussão, seriam respeitadas as peculiaridades locais culturais de cada região.

No texto de minha autoria do I Caderno de Orientação do PAARH (1991:23), há o seguinte comentário:

“Como síntese dos debates ocorridos em cursos, seminários, congressos, grupos de trabalho, etc. com a participação de escolinhas, associações, universidades, professores e supervisores de escolas públicas e particulares, com o apoio da FUNARTE, Secretarias e Ministérios, articularam-se arte-educadores para reconceituar pedagogicamente a Educação Artística, por considerar-se que a implantação da Lei 5692/71 não viabilizou condições institucionais para um ensino qualificado.”

O Movimento estivera somando esforços para viabilizar a inserção da arte no currículo escolar, em igualdade de condições com outras áreas do conhecimento, baseada no pressuposto de que a arte constitui-se num elemento insubstituível ao processo de humanização da escola e à recuperação da qualidade da educação brasileira. Até então, vários pré-requisitos haviam sido detectados como indispensáveis na formação dos professores.

Além do domínio dos saberes em arte e sobre arte, era preciso compreender a arte nas múltiplas formas de comunicação e fruição, que dependem dos agenciamentos sociais e de formas de mediação, afecção e leitura. Como agenciamentos sociais, além das instituições e centros de cultura, existem aquelas que dependem de pessoas e referenciais, bancos de dados e imagens, recursividades vindas da esfera pública e formas de pensamento que, interdisciplinarmente, possibilitam condições de reflexividade entre teoria e prática, estética e arte. Tais saberes foram vistos como indispensáveis para compreender e interferir nas problemáticas estéticas do ambiente, perceber as interações entre natureza, cultura e intersubjetividade, assim como fundamentais para a instauração da cidadania

stentada pōr um processo de democratização estético-crítica, criadora e transformadora do plano da ação efetiva.

Na década de noventa, eventos nacionais e internacionais promovidos pela Federação de Arte-Educadores do Brasil realizaram-se no nosso Estado, criando fortalecimento de intenções para marcar a diferença de abordagens relativas ao ensino de arte nos três graus de ensino.

Em 1993, a FAEB, junto com várias universidades, realizou um evento cuja concepção e execução foram feitas por Maria Benites (na ocasião presidindo a Associação Gaúcha de Arteducação) em parceria comigo, Ivone Richter, Cleusa Peralta, Marcos Villela e Sílvia Pereira, com o apoio dos vários núcleos regionais da associação, do Centro de Arte e do Instituto de Educação da Universidade de Santa Maria. O direcionamento dos debates interculturais deveria revelar coordenadas a serem desenvolvidas pela política do movimento, tendo em vista as peculiaridades do contexto brasileiro e, especialmente, gaúcho, uma vez que sua potencialidade de expansão das mudanças tinha mais condições de atingir os demais estados pois havia quatorze entidades com licenciatura em Arte.

O Seminário Internacional *As transformações do conhecimento na virada do século*¹² permitiu intercambiar informações entre ciência, arte e tecnologia, assim como conhecer autores e militantes do movimento internacional de Educação pela Arte, vindos de outros países.

O I Simpósio Estadual de Arte-Educação foi realizado em 1995, em Porto Alegre, para debater temas do maior interesse dos professores de arte, reunindo artistas e produtores culturais, além de professores.

Este evento reuniu historiadores-críticos de arte e pesquisadores como José Augusto Cavalcanti, Décio Pignatari, com artistas e importantes produtores da cultura visual, a exemplo da cineasta Ana Azevedo, vencedora de curta-metragens no festival de Gramado, o artista plástico Jaílton Moreira, responsável pelo Torreão, espaço em que a educação pela arte se faz da forma mais instigante e inusitada, bem como professores e integrantes do Movimento de Arte-Educação, como Maria Bonumá e Marcos Pereira. Neste evento, participei de um painel cujo tema foi por mim sugerido, em torno das relações entre política e subjetividade. Os temas concentraram-se em torno do papel da Arte-Educação na construção do cotidiano. Nasceram de confrontos entre os modos de perceber das crianças, das representações de seus universos, com as dos professores. Programado e executado por Susana Vieira da Cunha e sua equipe da Oficina de Arte Sapato Florido (Secretaria Estadual de Cultura), o simpósio foi feito em convênio com a Secretaria Municipal de Educação, de Porto Alegre.

¹² Evento que contou com cerca de mil pessoas. Participei de reuniões em pequeno grupo com Edmund Feldman, Paul Mc Laren, George Henri, Ivani Fazenda, Wilhelm Walgenbach, Bernd Fichtener, Maria Benites, Marcos Pereira, Ivone Richter, entre outros. O objetivo era discutir a interdisciplinaridade entre ciência, arte e técnica a nível universitário, pois se pretendia, com o evento, colher subsídios para a criação de um Mestrado em Arte-Educação, no estado, em caráter interinstitucional. Participei de um painel sobre Subjetividade e Estética do

Susana Vieira da Cunha, na apresentação dos anais, faz as seguintes interrogações: como as referências culturais confrontam-se com as expectativas das crianças, na nova conjuntura social vigente? Como vem sendo feita a constatação das mudanças aceleradas em processamento? Quais as causas destas mudanças? Como trabalhar com rapidez na constituição de imagens? Como, enfim, lidar com a imagética contemporânea e a elaborada pelas crianças num contexto de percepção mutante, conflitante, violento, atomizado, onde as tecnologias midiáticas interferem na vida e na construção da cidadania?

Na visão de Susana, a escola não explora o entorno dos alunos como poderia, havendo leituras visuais e formas de pensamento plástico que são desconsideradas.

Nos anos oitentas, começaram a realizar-se, anualmente, os Seminários de Montenegro, onde fiz muitos contatos com colegas de outros Estados, trocando saberes e experiências com professores de todo o Estado e do país.

Até o ano 2000, foram organizadoras dos seminários nacionais (e internacionais) de Arte-Educação de Montenegro: Isabel Kehrwald Petry e Teresinha Cardona. Realizando oficinas, painéis, conferências, em vários destes eventos, além de realizar relatórios e moções, constatei que as problemáticas mais relevantes para que o professor refletisse sobre o sentido de sua prática, mereceram forum de debate e aprofundamento progressivo com a continuidade da iniciativa. Os seminários vêm preenchendo o vácuo deixado pelo sistema no tocante à atualização de professores de arte, em termos de regularidade e continuidade. Os relatos de experiência, especialmente os de pesquisa, apresentam um mostruário do que se vem fazendo no sul a nível institucional e alternativo relativamente ao ensino de arte.

Nos Anais do seminário de 1999, Isabel Petry refere-se ao objetivo de oportunizar reflexão continuada sobre os processos educativos em arte e educação e, particularmente, sobre processos culturais, as mídias e suas interferências na escola. No evento de 2000, Rosa Bueno Fischer, falando sobre a inflação de imagens e o seu desafio para a educação, diz que este é um tema crucial do nosso tempo, pelo fato de referir-se a subjetividades e identidades que vêm sendo constituídas no interior das práticas culturais afeitas à ação da mídia global. O tema da cultura visual tem sido constantemente citado em vários destes seminários além de constituir o eixo do evento "Educação 500 anos: processos culturais e interferências".

Nestes eventos, os professores gaúchos e de outros estados debatem, têm oportunidade de aprender e se atualizar com especialistas ligados à arte e seu ensino, trocar experiências, além de experimentar vivências em oficinas. A Comissão Executiva procura satisfazer solicitações de temas e indicações para preparar o evento do ano seguinte, valendo-se da avaliação coletiva dos participantes do evento anterior.

Concentram-se, por isso, nas necessidades e desejos dos que ali vão, muitas vezes com dificuldade. Os organizadores dos seminários sempre tiveram o cuidado de dosar as reflexões e debates na relação teoria – prática, procurando dar representatividade às demandas mais polêmicas do Movimento de Arte-Educação. Fazendo relatórios e formulando moções, percebi, nestes seminários, que o sentido de Arte-Educação vem mudando, mas, igualmente, definindo-se por várias linhas de abordagem.

A partir do X Seminário notei crescer o interesse pela Educação Estética e o seu papel na compreensão da arte. A estética do cotidiano tornou-se um tema freqüente nas discussões e grupos de estudo revelando, além disso o desejo em distinguir o que diferencia o conhecimento da arte em relação aos demais numa situação de racionalidade pedagógica. Constatou-se que a arte é, a cada dia, mais solicitada por ações não apenas ligadas à educação e reeducação, mas também como área de interesse da educação continuada, atividade de fruição, cultivo, investigação e análise clínica, produção, elemento de aprimoramento dos serviços e formas de trabalho. As relações entre arte e trabalho, arte e saúde, arte e cultura, tomaram-se uma ampla esfera para repensar o sentido da Arte nos processos de transformação da sociedade, seus agenciamentos produtivos e de intersubjetividade. No Rio Grande do Sul, os seminários de Montenegro têm possibilitado rastrear a conexão da educação pela arte com várias áreas de ocupação, diferentes profissionais e especialistas nacionais e estrangeiros, mas, sobretudo, têm constituído um fórum de debate sobre as relações entre arte e cultura das várias regiões do Estado.

Os eventos possibilitam a socialização das queixas, angústias, interesse pelas questões singularizadas a diferentes etnias, questões de gênero, especificidades processuais ligadas a questões práticas vitais e atuais. Apresentam, sintomaticamente, o que afeta o cotidiano de um professor na situação específica pedagógica, fato que manifesta de modo estético palpável o contorno da cultura escolar que se infiltra na escola através da imagem. Manifestam, de modo forte, o que se diz e mostra como imagem, para ilustrar o que se entende por cultura e esteticidade social.

No coletivo, oportuniza-se confrontar teoria e prática, contextos diferenciados, consensos e dissensos, contando com a ajuda de especialistas de diversas áreas do saber. A cada reedição do evento, os temas contribuíam para elucidar uma dada forma de conexão ou faceta da compreensão da arte.

Possivelmente os que, como eu, envolveram-se com a continuidade de processos de política educacional, acabam por perceber que é preciso aliar competência à consciência de visualizar problemas, de que estamos vivendo um novo estado da cultura, em função de novos fenômenos midiáticos, bem como uma nova ordem de afetos, vínculos e interações nas quais estamos todos inseridos, em grande parte influenciados pela televisão e pelo uso da informática.


Em 1995, houve a conquista do espaço para a linha de pesquisa em Educação e Arte no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), graças a Analice Dutra Pillar. Seminários avançados possibilitam pensar a relação entre educação e arte, mas, igualmente, a cultura visual, as manifestações criadoras da criança, a leitura da imagem. No final dos anos noventas, criou-se um grupo de pesquisa ligado a este programa (GEARTE-Grupo de Estudos em Educação e Arte), coordenado por Analice Dutra Pillar e Esther Bayer, com a finalidade de reunir pesquisadores em torno das áreas de criação musical, teatral e visual. Este grupo realiza importantes trocas de experiências e procura fortalecer diferentes linhas de abordagem sobre as interações entre Educação e Arte.

5.6. CICLOS EM TRÊS TEMPOS E VISÕES DE FAZER ARTÍSTICO

"A solidariedade entre arte e natureza, ou melhor, entre o poder formante da natureza e a humana atividade formativa se deixa ver sobretudo em duas circunstâncias (...) primeiro, porque conhecer não é nem sofrer nem criar mas revelar e refazer a realidade, o que supõe que as coisas sejam formas e não uma produção mecânica, um reflexo ou construção simplesmente (...) segundo, porque no resultado estético de interpretação das coisas que é a contemplação das coisas naturais, é pela sua forma que a beleza se revela. Assim, nem o conhecimento, nem a contemplação se subtraem à natureza do espírito humano, cujo destino é o de aprimorar o dom da criação universal, usar sua liberdade e seu valor para celebrar a beleza do universo que só se manifesta quando é refeita multiplamente por cada homem singular."

(Luigi Pareyson. 1993:267-8)

A visão linearizada de história reflete uma maneira tradicional vinculada à ideologia moderna do progresso. Adotar uma única metodologia para desenvolver ensino e aprendizagem em arte e sobre arte não corresponde aos desafios contemporâneos.

 Pareyson é um autor que facilita o entendimento da arte em situações pedagógicas por suas categorias de análise servirem tanto para a leitura da arte como seu fazer, embora atribua ao fazer importância primordial na compreensão da arte.

Sua abordagem da arte é feita unindo reflexão estética a eventos de arte que não se confinam ao processo e ao produto de seus procedimentos materiais. Como teoria estética, ela realça a fenomenologia que captura os dados concretos da experiência do fazer, a partir da arte deste fazer. Fazer arte não se confunde com fazer algo com alguma arte, ou arte aplicada. Parte da idéia ampla de arte como algo inerente à criação, cujo processo prefere chamar formatividade para evitar dualismos ou categorizações estreitas. Todo fazer vinculado à arte suscita interpretação crítica quanto a um querer, poder, saber fazer e uma tensão entre o sensível e o inteligível, por seus vínculos com processos de cultura e natureza, incluindo as técnicas e as poéticas que lhe são concernentes. Histórica e

culturalmente há ênfase ou intensificação maior das diferentes dimensões que constituem e que afetam o fazer artístico. Em vez de categorias interpretativas, caracteriza a estética como uma reflexão especulativa e não normativa, isto é, propõe-se a criar conceitos, não para dizer como é, foi ou deve ser a arte ou o belo e seus processos de formação. Nestes processos de formação há problemas que podem ser abordados como fazer, conhecer ou exprimir, mas nenhum esgota a construtividade de análise que se pode fazer sobre a experiência estética. Esta é mais abrangente que o trabalho do historiador, do crítico, do teórico da arte, porque penetra no seu fazer para dele chegar a conclusões que respeitem sua complexidade e sua diversidade, no sentido de que manifesta a obra do espírito que nasce do diálogo com seus processos de realização concreta. (V)

Esta concepção vai além da poética e da crítica por incluir a obra e a crítica por fazer, pois nem o artista nem o intérprete dialogam com a arte sem uma poética implícita ou declarada.

A meu ver, a busca dessa poética, na história da Arte-Educação do Rio Grande do Sul, que no início era implícita, foi-se tornando explícita sob diferentes ênfases no modo de abordagem do fazer. De início, mais centrada no sujeito criador, por influência do modo de propor esse diálogo, ou seja, considerando a expressão e a prática como sinalizadores da experiência estética. Ao longo de transformações, que aparecem nos nomes dados a esse fazer em leis, referências, conceitualizações, foi-lhe acrescentada a dimensão de linguagem e comunicação com a história e a epistemologia para definir como se aprende e ensina arte na educação. Os últimos acréscimos aparecem mais recentemente, quando o fazer da arte é revisto na sua originação interativa entre sujeito, obra e sociedade, tendo-se pluralizado a construção de um pensamento em arte e sobre arte, vinculando o seu "fazer-se" aos processos de contato, diálogo e interpretação. (R)

Há diferentes abordagens em busca da reintegração da experiência estética na compreensão epistemológica, o que envolve enfatizar novamente a importância de sua poética e depende de uma radical atualização do sentido de práxis artística.

No sul, a ação política caminhou nesta direção, ou seja, como luta por reatar as condições de acesso à criação, esta entendida a partir do sentido complexo e sensível que extrapola as interpretações. O empenho em ir em busca do essencial tornou-se um fazer diferencial em relação aos demais, uma vez que entre as demais práticas existenciais e sociais, a da arte caracteriza-se por sua rebeldia frente a padrões e códigos de homogeneização. Pressupõe o envolvimento do sujeito numa subjetividade temporal e espacial que o ultrapassa.

Essa consideração está implícita nas categorias de Pareyson, concepção que procuro redimensionar em capítulos anteriores a partir de outros aportes teóricos. (P)

De um modo geral, penso que houve um consenso na intenção de pluralizar, respeitar a heterogênesse das diferentes lutas e abordagens pedagógicas surgidas nas

últimas décadas. Apesar disso, temos muito a conquistar politicamente, uma vez que toda a fecundidade dos debates, eventos, projetos, estudos, realizados no Estado, não foram contemplados explicitamente nos novos Parâmetros Nacionais da Educação Nacional. A pesquisa tornou-se a via política importante para melhor caracterizar a diferença que é intrínseca à práxis da educação pela arte, nas suas implicações relacionais com a economia de imagens da cultura visual contemporânea.

Para caracterizar, no plano prático, as propostas pedagógicas que foram vistas como realizáveis num percurso que me foi dado cartografar segundo as categorias de Pareyson, é possível distinguir três ciclos na educação pela arte no Estado. (K)

Essa caracterização – “fazer”, “expressar”, “conhecer” – é oportuna pela simplicidade, pois enlaça processo e produto, além de obra, autoria (produtor e fruidores) a formas de interpretabilidade, possibilitando traçar um panorama geral das mudanças ocorridas na concepção de arte na educação como processos relacionados ao Movimento de Arte-Educação. O uso destas categorias é para conciliar o que caracterizo como visão geral das tendências que nortearam as orientações dadas aos professores por documentos oficiais e por consensos conceituais, ao longo de um período. (Y)

Hernandes chama a atenção para os nomes adotados pelo ensino de arte historicamente. Eles caracterizam a ênfase dada a determinada noção de arte, bem como ao modo de propô-la. A ênfase numa ou noutra polaridade em que a Arte é efetuada é denotada pela denominação que ela assume.

No sistema de ensino do Rio Grande do Sul, o fazer surgiu como prática educativa, conotando uma visão instrumental de arte. Mais tarde, ao denominar-se Educação Artística (Expressão Dramática, Plástica, Musical), foi referenciado ao caráter lingüístico, uma vez que “expressão” dá ênfase a uma produção do sujeito. De Educação Musical, Plástica, Dramática, a arte, no sul, passou a chamar-se Educação Artística, agora sendo referida apenas como Ensino de Arte. (G)

Olhando-se o modo como se propõem as práticas, toda teoria é, igualmente, uma invenção, quando aplicada a uma prática e àquilo que a diferencia em relação a práticas anteriores.

Se tomarmos por base a tripartição feita por Luigi Pareyson sobre diferentes ênfases de significação, dadas ao fenômeno da formatividade artística (fazer, expressar, conhecer), podemos caracterizar um primeiro ciclo no movimento de Arte-Educação no estado, correspondente às décadas de sessenta e setenta. (X)

O fazer e o expressar foram as categorias que predominaram neste ciclo, ficando, o conhecimento, subjacente e contingenciado a ambas, assim como relegada a segundo plano a preocupação com uma epistemologia da aprendizagem e do ensino.

Tal interferência quase sempre era feita indiretamente e por propostas que, se fechadas na enunciação, tomavam-se abertas nos processos de criação e nos resultados

finais que não visavam um produto artístico em conformidade com qualquer moda estética ou poética. Mesmo assim, observando-se as produções infantis, via-se uma familiaridade com o expressionismo de vanguarda, mas, igualmente, uma espontaneidade de traço no desenho, de uso da cor e da forma na pintura, de estruturação das massas na modelagem em barro e outros materiais. Indício de que a arte, para estas crianças, era um meio de descoberta, jogo e prazerosa aventura operativa. Algo muito diferente do que se via nas escolas da rede pública, onde predominavam modelos acadêmicos.

Em termos morais e políticos, isto representava evitar submissão a modelos impostos de fora para dentro, mas também criava dependência da sensibilidade do professor e sua criatividade para intuir, interpretar e desenvolver a qualidade das aprendizagens, a partir de situações contingentes nascidas do processo de criação do alunos. O professor deveria compreender os processos de criação das poéticas modernistas a fundo, caso quisesse reconhecer, no trabalho da criança, correspondências sintáticas e semânticas, além de sensibilidade para não impor normas nem padrões inconvenientes para o nível de desenvolvimento expressivo e formativo das crianças.

Do conhecimento sobre arte e da capacidade de integrar este conhecimento à proposta didática, dependia o sucesso pedagógico, tanto quanto estético do ensino.

O desejo de acompanhar as mudanças em arte e a falta de referenciais teóricos e publicações sobre ensino de arte contribuíram para que, nas escolas da rede de ensino estadual, os professores dessem ênfase ao fazer prático, à experiência com materiais, à experimentação de meios de expressão e de elaboração formal na educação plástica.

Nos relatos de experiência em seminários, percebia-se que as reivindicações sobre melhores condições de trabalho pautavam-se em recursos materiais e em receitas sobre atividades e procedimentos, o que os professores preferiam chamar de "técnicas". No Caderno de Orientação publicado pela Secretaria de Educação após a Reforma do Ensino, objetivos e sugestões de atividades revelam que a ênfase era dada ao fazer, à livre expressão e ao desenvolvimento da criatividade. Havia interesse em adaptar termos estéticos a processos pedagógicos e a modelos taxionômicos hegemônicos da teoria pedagógica. Um dos termos mais usados nos objetivos propostos era: "desenvolvimento da capacidade psicomotora". Na verdade, desconheciam-se as finalidades subjetivas da arte, além de expressar sentimentos, numa clara alusão ao romantismo.

O segundo ciclo identifica-se com a noção de "arte como linguagem", ou ênfase na compreensão da estrutura e do conteúdo expressivo das obras. Começa a surgir uma consciência interpretativa sobre o fazer artístico, acompanhada do desejo de um aprofundamento qualitativo. Os professores de arte percebem que, para levar adiante propostas de ensino mais fundamentadas, devem dominar os elementos de interpretação da formatividade artística e da reflexão estética. A Arte é vista como um processo relacional entre expressão e comunicação, em que se pode articular uma gramática de formas e um

semantismo que extrapola a noção tradicional mimética. Tenta-se compreender as especificidades do que significa uma linguagem não-verbal, havendo uma intuição semiótica nesta busca. Os meios para mostrá-la e explicá-la continuam sendo, contudo, predominantemente verbais.

As conferências de Fayga Ostrower¹³ tiveram grande impacto neste sentido, pois ela trazia a questão da contextualização da obra de arte tanto no processo do fazer artístico, como na estética da recepção. A teoria da arte representava uma mediação no processo de reflexão. Seu discurso expressa nitidamente sua noção de arte, ou seja, arte como uma linguagem universal. O artista tem um papel pedagógico, e este é expresso na sua obra. O professor de arte, como profissional e agente cultural, é um mediador que maneja o verbal e o não-verbal como recurso didático. O sentido da arte reside na compreensão da espiritualidade humana convertida em formas, presente no conteúdo expressivo articulado pelo fruidor ou pelo produtor.

É preciso levar em conta que a cultura, a partir dos anos oitentas, começou a afirmar-se cada vez mais como cultura das mídias, sendo, em seguida, ampliada com a cultura mediática, na qual o caráter reativo era também aberto a interações através do computador. Desenvolveu-se uma indústria cultural, tendo por base os meios de comunicação de massa, que passaram a promover estratégias de modelização do comportamento, visando o consumismo econômico e simbólico, valendo-se da mitologia do espetáculo para impor ideologias na forma de sedutora e persuasiva pedagogia visual. Também houve a assimilação de cacoetes e sotaques da criatividade da propaganda econômica para modelar uma publicidade política, com um investimento extraordinário em aportes formalistas modernizantes e, ao mesmo tempo, em conteúdos ufanistas e passadistas para fincar pé em valores de legitimação e homogeneização do poder.

O terceiro ciclo começa com um abrangente processo de reexame das condições efetivas das escolas da rede. Coordenei, em Bagé, os estudos feitos em grupo sobre o que estava disponível e o que seria desejável, em termos de arte na escola. Foram recolhidas análises de todas as regiões e condensadas num documento: *Proposta para reformulação curricular* (Secretaria de Educação:1990). A comunicação da arte é vista como um conhecimento e um processo de construção socializada. Diz esse documento que (p.31) "... a arte é uma manifestação humana peculiar, universal e co-responsável por processos epistemológicos de expressão, comunicação, relação, criação e construção de sentidos, valores e práticas". Nos encontros promovidos pela Associação e pela Federação, na primeira metade desta década, firmar-se-ia um consenso sobre a necessidade de regionalizar as propostas pedagógicas, visando a atender as peculiaridades culturais locais.

¹³ Os escritos sobre ensino de arte de Fayga chegavam ao Rio Grande mediados pela SOBREARTE e, mais tarde, pelos livros que abordariam temas mais específicos sobre a leitura da obra de arte. Há, na sua concepção de educação pela arte, o cuidado de contextualizar o conhecimento, a expressão e o fazer no plano da

Resumindo: o primeiro ciclo (décadas de sessenta e setenta), com o conceito de Arte como Fazer. Os pressupostos filosóficos e utópicos que inspiraram as mudanças vinham do Movimento de Escolinhas. A ação política, neste contexto, defendia a mudança da educação tradicional para um pragmatismo expressionista. A expressão era um ideal libertário, tendo surgido no romantismo e sido confundido com a idéia de um sujeito individual a expressar uma subjetividade afetiva como prioridade da arte.

O segundo ciclo poderia ser relacionado à ênfase no conceito de Arte como Expressão, ou seja, como procura de elementos que distinguíssem uma possível linguagem artística em reação à indeterminação conceitual dos anos anteriores.

O terceiro ciclo caracteriza-se por justificar o valor de conhecimento da arte por meio da linguagem verbal e por construtos sistematizados na ordem de pensamento cognitivo sujeitos à identificação de categorias analíticas. Estas se devem encaixar na concepção moderna de saber e poder, nos critérios cujos dados emanam das obras percebidas visualmente e traduzidas para o código interpretativo, cuja verdade depende do uso convincente de argumentos lógicos, em que se procura realçar o caráter de leitura e a estética da recepção (reconhecimento, descrição, interpretação) das obras, processos de difusão e produção. O modelo lingüístico e semiótico é o padrão referencial. Este ciclo começa, no sul, nos anos noventa, quando a ênfase recai na Arte como Conhecimento, especialmente porque política e tecnicamente, procurou-se abrir espaços institucionais e distinguir uma especificidade para a arte no leque de conhecimentos oferecidos pelo currículo escolar. Enquadrar-se no contexto é a palavra de ordem, mas sob certa ironia crítica.

Apesar do esforço coletivo de autoridades e professores, sou levada a afirmar que, mesmo com as conquistas feitas e as transformações operadas, não se observa, ainda, condições mínimas para uma aprendizagem artística e estética de boa qualidade no sistema escolar nos seus níveis fundamentais. No nível médio e superior, fora o curso específico, estas condições caem drasticamente. Há esperança de que, com a obrigatoriedade da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aliada à melhoria dos cursos de capacitação e, especialmente, ao aumento de pesquisa e cursos de pós-graduação, a situação tenda a melhorar.

A Teoria da Formatividade de Luigi Pareyson (1993) relaciona arte e vida, o sentido da arte dependendo de sua compreensão, fruição e pesquisa, o que reconheço como visão hermenêutica de arte e de educação. A visão hermenêutica depende da fenomenologia do objeto sobre o qual a compreensão se viabiliza, ou seja, caracteriza-se pela ênfase na compreensão "sobre a arte", na idéia de haver um horizonte de conhecimento que a contextualize verbalmente e conduza a fruição e o efeito estético a metáforas e conceitos. A

interpretação e a tradução do código visual para o verbal são vistas como condições intrínsecas ao saber da arte, integrando sua formatividade, que envolve também a expressão e o fazer.

Na síntese que fiz sobre os relatórios dos Seminários de Montenegro, sublinhei o fato da arte ser fator de humanização e politização na educação, uma forma de agenciamento cultural vinculada ao desenvolvimento do indivíduo e do cidadão, o que torna necessário que se atente para um currículo em consonância com as demandas sociais e existenciais.

A nível institucional, o currículo é um campo de luta, em termos de relações de poder. Caracterizar a esfera estética como comum a todas as áreas de educação é garantir valor e condições de exequibilidade para a arte no currículo. A arte oferece meios para desenvolver experimentos estéticos que outras áreas, afora a literatura e a educação física, não dispõem.

A área de arte, assim como as disciplinas humanísticas em geral, não recebem, por parte do sistema, o mesmo tratamento que é dado a elas nos discursos legais ou teóricos e, mesmo nestes, há uma sensível discriminação destas em relação a disciplinas e métodos de cunho instrumental científico e tecnológico.

Por seus pressupostos teórico-filosóficos e pela desproporção com que distribui o tempo e o espaço para determinadas disciplinas em prejuízo de outras, o currículo escolar atesta sua sobredeterminação ideológica racionalista como expressão de um modelo educacional ainda unidimensional e, por isso mesmo, favorável ao tecnologismo, agora travestido em discursividade virtual, uma vez que se sustenta sobre mediações e não sobre uma base ontológica de saber.

Frente a um mundo de desafios pós-modernos, tanto quanto arcaicos e modernos, a escola oficial ainda está presa a padrões tradicionais relativos à pedagogia moderna.

Alice Benvenuti (Boletim Arte na Escola, n.19.1998.), presidente da FAEB, de 96 a 98, comenta que a síntese das estratégias desenvolvidas pelo Movimento de Arte-Educação têm sido " provocar a leitura, a discussão, a ressignificação de conceitos de Arte" e que foi-se o tempo em que ela era considerada um mero fazer. "Como construção de conhecimento, ela deve integrar um projeto de vida e depende da democratização da escola."

Hoje há pluralidade de iniciativas que vêm fortalecendo o desenvolvimento de estudos, pesquisa, experimentos metodológicos vinculados ao ensino de arte, que é considerada fator de integração, criatividade e crítica, quando assumida em termos adequados e suficientes pelas instituições, currículos e ação docente. Concluiu-se que as bases históricas, teóricas, reflexivas e interativas das práticas pedagógicas contribuem para que a arte seja um elemento de politização e referencial ético da educação.

Este perfil evidencia o consenso de que a arte na educação, atualmente, é prioritariamente vista como construção de conhecimento.

As categorias de Pareyson não incluem elementos para classificar a que aparece na abordagem triangular como "contextualização". Esta se refere a diferentes formatividades assumidas pela Educação Estética como perspectivas múltiplas integradas numa mesma compreensão da arte, algo que aparece na teoria deste autor como processo de interpretação.

Geralmente surge da consciência dos problemas enfrentados nos países periféricos e numa postura política de resistência às determinações de saberes e poderes, particularmente os que almejam instrumentalizar-se da arte como efeito ou meio de manipulação política ou técnica, sem respeitar sua natureza e funções intrínsecas.

Torna-se imprescindível ressignificar o sentido da palavra fazer no discurso sobre a educação pela arte, partindo do pressuposto que arte é um fazer que transcende a questão da produção técnica, cognitiva, utilitária, finalística, projetual que, normalmente, a escola cobra dos professores de arte.

Os métodos centrados no indivíduo, na concepção de sujeito e de autoria tradicionais, favorecem a compreensão da arte a partir de uma racionalidade tecnológica e industrial emergente.

Penso que a arte como conhecimento e contextualização cultural é a concepção dos atuais Parâmetros Curriculares da Educação Nacional para a Arte e, igualmente, a concepção política defendida pelo Movimento de Arte-Educação. Apesar desta sintonia, não há coincidência entre as articulações democráticas feitas pelas associações e FAEB e o modo com que esta política foi articulada e implantada pelo Ministério de Educação. Discussões e registros elaborados no Rio Grande do Sul, por exemplo, não são referidos no histórico deste material.

Em 1992, foram publicados, por minha solicitação, interpretações teóricas, reflexões e metodologias discutidas pelos integrantes das universidades que participaram deste projeto. Diversas abordagens além dos pressupostos da Abordagem Triangular compõem o caderno do Projeto PAARH. Com permissão da Fundação IOCHPE, de Analice Dutra Pillar e Denyse Alcalde Vieira, foi divulgado o conteúdo norteador do projeto *O Vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino de Arte*. Com a consultoria de Ana Mae Barbosa, a proposta centrou-se na imagem móvel, no modo como se aprende arte, na relação entre o fazer artístico, a leitura deste fazer e sua inserção no tempo. O texto fazia parte do livro *A imagem no ensino de arte*. No texto, as autoras falam sobre a concepção desta abordagem e sobre os que se integraram na sua aplicação. Segundo as autoras (1992:62), a visão contemporânea de arte está relacionada "...à arte como objeto de saber, baseia-se na construção, na elaboração, na cognição e procura acrescentar à dimensão do fazer, da

experimentação, a possibilidade de acesso e de entendimento do patrimônio cultural da humanidade."

Sob o conceito abrangente de Conhecimento, a Arte é associada por Ana Mae Barbosa (1990:8) a um novo ciclo histórico, dizendo que "(...) se aprende arte, isto é, integrando: o fazer artístico, a leitura deste fazer individual dos fazeres dos outros e sua contextualização no tempo. O conhecimento em Artes se dá na intersecção da experimentação, na decodificação e da informação." No livro *O ensino da arte e sua história*, ela cita o Seminário de Montenegro, onde o tema foi : Conhecer, produzir, refletir: educar para a competência. Competência de ver, ouvir e sentir, de expressar e fazer, de ler e apreciar. Tal encontro foi por ela considerado a continuidade dos debates ocorridos no III Simpósio Internacional sobre o Ensino de Arte e sua História, onde, segundo Ana Mae, começou-se a pensar nos conteúdos e teorias do ensino da arte.

Em *Arte-Educação: leitura de subsolo* (1997), Ana Mae Barbosa¹⁴ inventaria teses relativas à educação pela arte, comentando que os pesquisadores brasileiros são obrigados a ler em inglês para romper com a incomunicabilidade intelectual, havendo, igualmente, um *corpus* de pesquisa constituído sobre ensino-aprendizagem da arte no país.

"...a maioria dos textos estrangeiros que foram influentes na mudança de mentalidade dos pesquisadores brasileiros já estavam traduzidos e publicados na revista Arte, nos anais do simpósio sobre História da Arte-Educação (ECA/USP-1984) (...) foram os veículos que produziram as mais ricas influências estrangeiras em direção à renovação da concepção de ensino-aprendizagem de arte na pós-graduação das universidades brasileiras."

A meu ver, a falta de uma filosofia da criação em arte e dos conceitos que possibilitem orientar sua concretização, pode ser um fator limitante da análise crítica e da contextualização social, ética e estética, além da caracterização do seu valor no mundo do trabalho e relações intersubjetivas culturais.

A base crítica e metodológica desenvolvida como têm sido feitas as últimas abordagens sobre ensino da arte ¹⁵ estão em busca de referenciais que permitam fazer a

¹⁴ Barbosa refere fontes do ensino pós-moderno da arte nos Estados Unidos e contemporâneo na Inglaterra, onde se considera a arte não apenas como expressão, mas igualmente como cultura, o que demanda contextualização histórica, aprendizado dos elementos que constituem a leitura da imagem. A cognição inclui emoção, não só expressão emocional, além de elaboração e, inclusive, reelaboração formal e semântica, como o confronto de imagens próprias com imagens da arte.

¹⁵ Comenta esta autora que a abordagem triangular deriva de uma dupla triangulação: de natureza epistemológica (criação, leitura e contextualização), por um lado. Por outro, da sistematização como efeito da assimilação do modelo das *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, do Critical Studies (inglês) e do programa de apreciação estética do DBAE, americano. Mostra-se favorável à cópia, desde que implique reconstrução, dizendo que seu modelo difere do DBAE ao propor o termo *contextualização*, que pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, associando o pensamento a elementos disciplinares ou não. No livro *Tópicos Utópicos* (1998:41), ela admite a relação entre educação artística e educação estética, mas não se tratando do ensino da estética tradicional. "(...) O que chamamos educação estética de crianças, adolescentes e adultos é principalmente a formação do apreciador de arte usando a terminologia e o sentido consumatório que Dewey dava à experiência apreciativa." A referência à estética visa uma integração à leitura da obra ou do campo de sentido da arte, no sentido de trazer discernimento, distinguir opções, formular juízos de

costura estética que alia as abstrações às experiências práticas e seus efeitos, uma vez que, sem ela, pode-se cair em noções reducionistas. Barbosa observa que reducionismos necessários tornam-se ferramentas e não diretivas rígidas, sempre que um professor pode visualizar criticamente o contexto do seu trabalho.

Fernando Hernandez(1999) propõe o recorte relativista para encaixar a arte nos processos de produção e leitura de imagens, hoje disponíveis na sociedade. Este deve incluir correntes estéticas de diferentes culturas. Prevê ir além da imagem e fixar-se num "conhecimento artístico", englobando vivência, expressão e compreensão. A cultura visual é pressuposto básico desta abordagem que caracteriza o "contexto" a que se refere Barbosa nos termos mais amplos e na perspectiva específica da arte.

Ambos autores consideram a contextualização como sustentação praxica, política e cultural que articulando processos interdisciplinares de conhecimento referenciam o professor na sua compreensão não só da arte, mas de imagens não-artísticas.

Há, nas abordagens de Hernandez e de Miriam Celeste Martins, a preocupação de envolver os processos de criação nos problemas e projetos contemporâneos da arte e da cultura, além de criar um clima intersubjetivo afetivo para maior comprometimento nas aprendizagens.

A denominação Educação Estética inclui a arte na esfera estética da cultura e da sociedade contemporânea em sua relação aos paradigmas modernos e pós-modernos, além de problemáticas que registram mútuas interferências entre arte e vida.

Considerando o atual estado de pesquisas vindas do mundo inteiro, a questão da diferença cultural aparece como sintoma necessário para pensar-se a ordem de fenômenos visuais em que nos inserimos como professores e alunos que fazemos, conhecemos, compreendemos o mundo, criando, para nós, mundos de arte, onde nos movimentamos.

No decurso da década de noventa, fui me desviando das concepções adotadas em consenso, o que me levou a empreender, por conta própria, um estudo que aparece nesta pesquisa como condensação de minhas idéias sobre educação pela arte. Pelo fato de as influências maiores que afetaram esse consenso terem vindo de conceitos e teorizações anglo-americanos, optei por revisar diretamente os discursos críticos europeus que pudessem subsidiar minha reflexão sobre o sentido radical da prática artística. A filosofia da diferença é igualmente assunto do interesse dos Estudos Culturais.

A compreensão da arte depende do tipo de relações, recortes e relativizações que podem ser conciliadas com o que se entende por entendimento numa dada circunstância. Os conceitos sobre o que é pensar o pensamento da ação têm mudado radicalmente nos últimos anos. Da mesma forma, estão mudando rapidamente as concepções e os agenciamentos das imagens, a maneira de analisar seu funcionamento em resposta ao

valor. Tal enunciado redime a lacuna anterior da Pedagogia Triangular, que talvez tenha pecado por deixar implícita esta dimensão ao mesmo tempo primordial e finalística da compreensão da arte.

controle político e epistemológico da sua difusão, uso e entendimento. Deve-se considerar que o conhecimento é um tema vinculado a mudanças geopolíticas das dominações.

Estão sendo remodelados os territórios de conhecimento e socialização pela interferência da cultura visual, tendo ela se sofisticado para dar visibilidade aos poderes dominantes e sustentação aos litígios e estratégias econômico-ideológicas. Esta mudança é objeto de análise dos Estudos Culturais, campo que Stuart Hall (1997) define como efeito da sociologia e das lutas de esquerda por uma nova epistemologia. Tais estudos incluem na sua pauta de análise a Cultura Visual.

Dentro de um horizonte de referenciais mais vasto de apreensão e compreensão é que a arte é analisada, na contemporaneidade, por estudos que matrizam sua compreensão desde fora de seus processos próprios de constituição poética.

Atenta às abordagens contemporâneas da pedagogia pós-crítica, vejo que há interesse em incluir a problematização poética na pauta dessa linha ampla de estudos que se está fazendo, a partir da cultura.

Para Hernandez (2000:30), o conceito de cultura aproxima-se do que é divulgado pelos teóricos dos Estudos Culturais, ou seja, de que ele é constituído pelo "... conjunto de valores, crenças e significações que nossos alunos utilizam (quase sempre sem reconhecê-lo)". O reconhecimento é visto como o que dá sentido ao fazer, as representações constantes nas imagens, sua narratividade.

Diz este autor que o tema cultura visual não costuma aparecer nos livros de Educação Artística, assim como a constatação de que a arte é um cruzamento de saberes. Refere a antropologia, os Estudos Culturais, as Metodologias, a Crítica de Arte Contemporânea como fontes de informações sobre este tema. Há, em sua análise, uma argumentação sobre as modificações ocorridas nas concepções de educação pela arte que visa aproximar noções européias com brasileiras.

Segundo parâmetro definido por Icléia Cattani (2000), a compreensão da arte se faz por duas vias simultâneas, a do conhecimento "em arte" e "sobre arte". O conhecimento que enfatiza a cultura visual como um todo tende a formular suas hipóteses dentro dos regimes de imagem e discursos capazes de confronto e hibridização multicultural e interdisciplinar, o que justifica o tema Cultura Visual como um dos conteúdos a serem discutidos na reflexão sobre arte, entre outros. Na busca de dar caráter de cientificidade ao discurso sobre arte, os arte-educadores têm-se apoiado em quatro disciplinas: Estética, História da Arte, Crítica e produção artística (a do aluno, artistas, criadores visuais e mídias), vistas como objeto de conhecimento. Pergunta-se sobre o que se ensina como tal e o que é conhecimento artístico, dentro da cultura visual.

A abordagem de Hernandez aparece como mescla de vivência, expressão e compreensão, pelo fato do conhecimento artístico exigir um pensamento de ordem superior, assim como o via Vigotsky. O eixo da visada espanhola é ainda predominantemente o de

privilegiar a percepção como referencial significador. Sinaliza estabelecer distinção entre qualidades estéticas universais encontráveis nos objetos visuais e suas representações.

A tese de Maria Helena Rossi enfoca idéias de autores citados por Hernandez, assim como a interpretação da arte como uma capacidade de estabelecer conexões entre as produções culturais e a compreensão de cada pessoa.

O olhar sobre o objeto artístico, segundo Hernandez, fala de concepções, interesses e modas que exaltam, excluem, declaram uma concepção de arte adotada como referência e ponte para a cultura visual. O conhecimento é considerado como processo que ocorre em contextos sociais, culturais e históricos, diferente da proposta da psicologia construtivista. Conhecer consiste, segundo ele, em examinar a realidade de modo questionador e construir visões e versões de problemas captados. O professor precisa saber explicar e introduzir o estudante no mundo social e físico, para que este possa construir uma estrutura epistemológica para interpretar os fenômenos com os quais se relaciona. É preciso revisar tradições e olhares que fundamentam tais tradições.

Creio que este autor resume didaticamente os problemas com os quais os arte-educadores, não só espanhóis, mas também brasileiros e gaúchos, estiveram às voltas nos anos noventa. Cita Ana Mae Barbosa, Regina Machado, Rosa Iavelberg, Elisabeth Aguiar, Mirian Celeste Martins, Maria Fusari e Maria Heloísa Ferraz, como professoras que trabalharam intensamente para o reconhecimento do ensino da arte no currículo escolar.

Nos encontros de educadores do terceiro grau, lamenta-se a precariedade das pesquisas para dar resposta ao que acontece como o conhecimento estético-artístico.

Esta constatação me fez abrir mão de uma análise mais profunda das implicações que influências de outros estados e países tiveram sobre a educação que se faz no Rio Grande do Sul para concentrar-me, nesta tese, sobre a pergunta: o que o fazer da arte faz, hoje, em relação ao campo maior da produtividade, uma vez que há inúmeros estudos feitos sobre o que a arte é, como conhecimento e como produção de signos. Desloco, portanto, a indagação para o acontecimento que a engendra culturalmente, para questionar os agenciamentos sociais que a afetam, numa esfera de subjetividade, onde a cognição torna-se um elemento constitutivo de uma rede maior de atuações, ações e formatações. Concentro-me no sentido do conhecimento sensível que ela disponibiliza, a configurar-se por intermédio de concepções estéticas cujas razoabilidades, percepções e estruturação passam por transformações em que a cognição é referida a um pensamento-arte manifesto por diferentes formas de relação propiciadas em imagens poéticas.

Analice Dutra Pillar (1999:11) afirma que, a partir dos anos 80, no Brasil, o ensino de arte vem sendo repensado em novas bases conceituais, além de revisado na sua relação com as pesquisas contemporâneas em arte. Assuntos como a leitura e a releitura da imagem integradas à contextualização histórica, compreensão e elaboração das artes, mobilizam debates, estudos e pesquisa.

Novos aportes sobre a compreensão da arte estão sendo pesquisados pelo Grupo GEARTE (UFRGS), do qual faço parte. Neste grupo, realizam-se estudos sobre diferentes formas de efetuar esta compreensão, o que implica realizar profunda revisão filosófica da metafísica dos processos de criação, além dos aportes críticos que concorrem para sua concretização não só na escola, mas em geral.

Nos capítulos anteriores caracterizei minha visão pessoal com base em tais demarches, enfatizando a questão dos afetos e da filosofia da criação que está sendo revisada tanto pelo artista como por educadores e pensadores de outras áreas de atuação.

O "fazer da arte" é o lugar radical em que a arte pode ser questionada a partir das condições que a possibilitam acontecer concretamente, seja a nível institucionalizado, seja como ato de resistência diante da tradição ou do circuito social em que se está difundindo, por abrir um campo de possíveis ainda ignorado. Conhecer a si próprio como afetado pelo universo do já feito em arte e dito sobre arte é impossível. O que pode um professor ou aprendiz da arte fazer é inteirar-se o tanto quanto possível daquilo que lhe chega por mediações, em imagens e através da senso-percepção, a partir do mergulho vivencial nos processos de arte. A dialógica desta ação deve ser generosamente expandida embora demande sínteses contínuas de confrontação reflexiva entre o saber, o desejo e o fazer. A obra, em se fazendo, exige comprometimentos estético-poéticos, epistemológicos e relacionais de risco e paixão.

O eixo do "fazer em arte" como foco das indagações sobre teorias e reflexões coloca a filosofia da criação como dimensão essencial da compreensão deste fazer, demarca seus limites e potencialidades. Caracteriza, inclusive, a prática da teoria que lhe é consubstancial, em que a diferença aponta as identificações do lugar da arte na cultura, na historicidade que se está fazendo, por um lado; por outro, o espaço crítico que se exerce sobre ela esteticamente, como algo condicionado à pragmática ética e política em que se insere. A arte é campo singular de pesquisa para o pensamento da ação, algo de extrema relevância para reelaboração de conceitos sobre a prática do olhar, analisar, argumentar, refletir e mostrar concepções sobre a vida e a sociedade. As educações do olhar, do imaginar e do agir simultâneos dependem da interação no fazer que cruza vários saberes em sua singularização.

A arte como acontecimento, extrapola as noções de arte como fazer, arte como conhecer, arte como expressar, e, inclusive dimensões que lhe foram imputadas pela fenomenologia e hermenêutica no plano filosófico. Demarcar a diferença da arte implica saber ver, mas, igualmente, transformar este ver num gesto de visibilidade que alia o virtual ao atual para, conjuntamente, definir um plano ontológico de realidade em que ela se sustenta: ou seja, a própria vida.

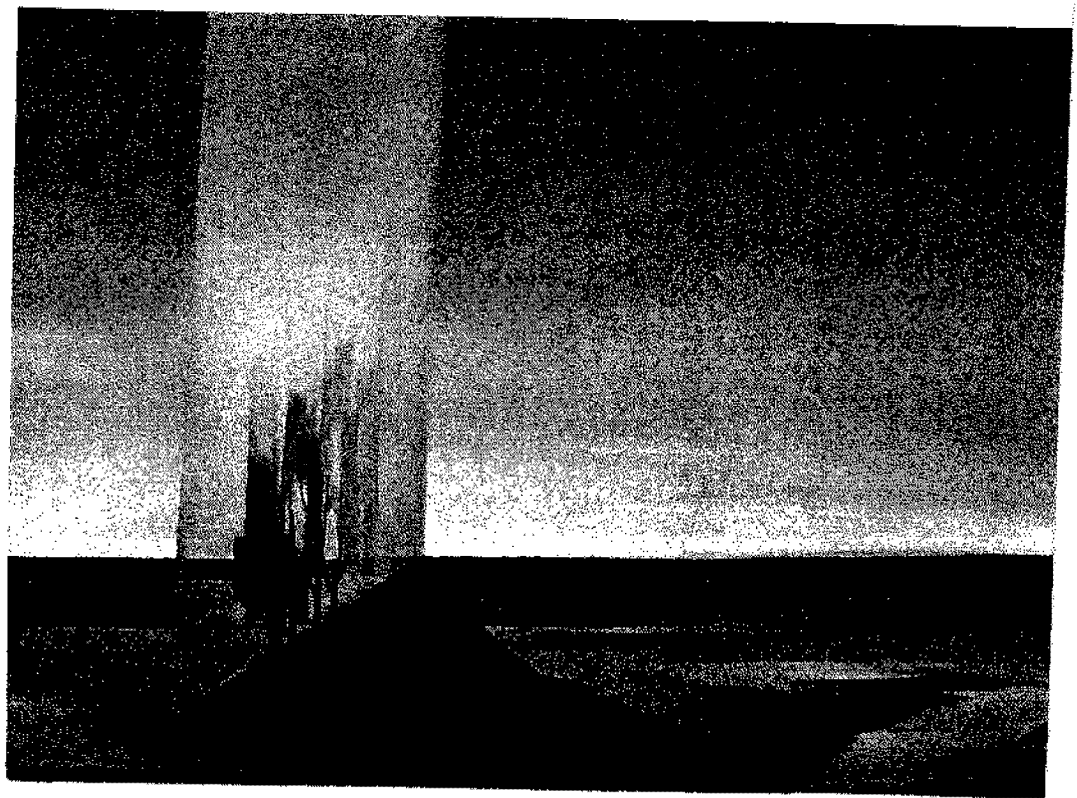


Fig.n. 09 Marly Meira. Série *Portais*. Pintura.1996. 1mx60cm.

5. GEOGRAFIA ESTÉTICA SINGULAR

O exercício crítico, criador e sensível do trabalho com Educação e Cultura, é um esforço de articular e inserir valores no macrocosmo da civilização e na singularidade de uma vida através do que Boaventura Santos (2000) chama de “ações emancipatórias”. Implica identificar caminhos, construir subjetividades desejosas de percorrê-los, de modo a reinventar *mapas, usá-los*, adotando conhecimentos e experiências solidários. Tais ações envolvem movimentos no imediato das relações intersubjetivas, onde afetos, autogestão, gestão participativa e democrática precisam ser inventados sem trair o legado cultural positivo dos antepassados.

A valorização abstrata de conteúdos, eficiência técnica requeridos pela lógica neo-liberal dominante cria dificuldades para reorientar ações inacabadas da modernidade como a do aprimoramento do “princípio de comunidade” ao qual vincula-se o “nexo estético-expressivo” que constitui o prazer, a autoria e a “artefactualidade”, segundo Santos.

O lugar micropolítico da vivência cognoscível é, para ele, de “fronteira”¹, onde convivem processos de abstrações e visibilidades, escolhas e práticas a partir do sensível corpóreo ligadas ao território², a processos de colonização da esfera política, na qual a intersubjetividade se constrói de modo múltiplo e novo a cada instante.

A atual mudança paradigmática da Epistemologia e das concepções de intersubjetividade demanda refazer formas concretas de sociabilidade e valores emancipatórios. Os espaços estruturais em que a subjetividade emergente provoca contradição, tensão e luta política, são o *doméstico, o da produção, o do mercado, o da comunidade, o da cidadania e o mundial*. A subjetividade do Sul (países periféricos) apresenta-se como experiência vívida de modos dramáticos de existência e cidadania, em que o sofrimento é reconhecido como algo inevitável ao homem. Santos chama “sociabilidade de fronteira” a que mobiliza criatividade e exercício de solidariedade, motivada por heterotopias que visam à reivenção de novos usos do poder e saber, bem como o respeito à diferença. Na *zona de fronteira*, as mudanças se tornam

¹ Boaventura Santos, ao recusar-se a adotar o sentido moderno de identidade cultural e nacional diante dos fenômenos de transnacionalização globalizada, propôs a noção de “fronteira”, referindo-se à cultura portuguesa. Portugal, ao colonizar o Brasil, exerceu diferente modo de dominação em relação às formas de colonização européias, pois, por exemplo, ao ocupar o território, excluiu a mulher branca das primeiras levas migratórias. Ao tolerar a inelutável mestiçagem que se seguiria, permitiu uma osmose afetiva e cultural cuja base era mais de troca que de imposição. O poder central brasileiro adotou política semelhante em relação ao Rio Grande do Sul, território em litígio com a coroa espanhola. Durante séculos, o fronteiriço viveu oscilando entre o pastoreio e a espada. Era útil à coroa que ele fosse moderadamente autônomo. A hipótese de Santos propõe compreender situações fronteiriças a partir da forma e dá ênfase especial à problemática estética e artística. Escolher e imaginar um passado, retem-se o que se deseja fixar e esquecer o que quer modificar. As formas aparecem como poder, exercício de liberdade, reencantamento e subjetividade em transição.

² O conceito de “território” dado por Deleuze e Guattari (1996) é o de que “todo o comportamento, toda a etologia do conceito ocorre em um ambiente ligado aos acontecimentos”.

perceptíveis pela intensidade com que se deixam constelar em discursos, relações sociais, formas de controle e gestão. A sociabilidade como intersubjetividade de fronteira é algo a ser revisado a partir do lugar em que vivemos, já que as transformações viáveis começam pelo que nos afeta. A *utopia*, aqui, sugere a deslocação radical dentro do mesmo lugar: o *nosso*. Os que nela vivem reivindicam uma vida decente e a desocultação dos mecanismos de dominação responsáveis pela opressão, pela naturalização de artifícios de banalização do sofrimento e do desejo. A imposição deliberada de sofrimento e dominação política é uma ignorância da situação humana como condição ontológica de interdependência em sua especificidade singular.

A tecnologia produziu mudanças em nossos corpos, mentes, sistemas de vida, organização social e política, definindo o acesso ao desenvolvimento humano nas várias culturas e instaurando sua própria cultura e contra-cultura. Formas de resistência e subversão emergentes utilizam-se dos mesmos dispositivos com que são emitidas e transportadas imagens e discursos das formas de dominação política que incentivam o uso da tecnologia. Formou-se, nos últimos anos, uma rede complexa e contraditória de trocas multiculturais que tende a homogeneizar simbolismos locais e valores culturais singulares.

Em 1999, Edgar Morin sistematizou reflexões para repensar a educação do futuro, tendo como propulsor o “princípio da incerteza racional”, ou seja, razão e desrazão integrando cognições, a Ciência exercida com consciência de limites e possibilidades de interferência no ambiente social. O caráter *ético* e *político*, no ponto de vista de Morin, assim como dos autores antes citados, aspira sanar dualismos históricos que separaram homem, alma, corpo, espírito e subjetividade, dimensões do ser humano que correm paralelos à objetividade e materialidade. A educação deve recuperar a relação com a natureza, identificar a origem dos erros, ilusões e cegueiras, pois “nenhum dispositivo cerebral permite distinguir a alucinação da percepção, o sonho da vigília, o imaginário do real, o subjetivo do objetivo” (Morin, 2001). Este discurso ecológico também é abraçado por artistas politicamente conscientes, consolidando novas pedagogias estéticas das quais se alimenta a Arte e seu ensino desenvolvidas com a força necessária para intrinsecamente problematizar teorias que deixam valores estéticos à margem.

Creio que na perspectiva da Arte-Educação, o conceito ético e estético apreensível na experiência poética, instaura uma filosofia da criação comprometida com as vivências e isso implica compreender como tolerar, transmutar e sustentar modos de ver, agir e pensar nascidos das diferenças cognoscitivas relacionais e dos processos de metamorfose auto-sustentáveis, *sabedoria* capaz de constituir uma prática social específica.

Ler os sinais dos tempos e os sintomas da socialidade expressos na cultura é, para Freire, (1995:26), um modo de homens e mulheres trabalharem como agentes de interferência

compromissada na sociedade, partindo do entendimento atualizado de seu lugar na história. A consciência de que a ação pedagógica possibilita este entendimento através do confronto com paradoxos e contradições exige esperança e coragem. A atividade transformadora cultural deve encontrar *formas* de interferir na base geradora da práxis social, no respeito à *convivência* que começa no entorno e no trabalho.

Freire menciona a criação de focos de aprendizagem que constituam *idades educativas* para o exercício da cidadania, aprendizagens criadoras para resolver efetivamente o que nasce da indignação ante injustiça política. A incapacidade de praticar gestos sensíveis e amorosos, ou seja, ler e escrever considerando múltiplas táticas sociais, muitas vezes exacerba o emprego de recursos demagógicos a pretexto de difundir palavras e imagens que alimentam a opressão.

A complexidade da criação coletiva e da formação de comunidades ético-estéticas deve-se ao fato delas se realizarem no cotidiano, em confronto com relações de poder, suas sedutoras ofertas de consumo e reificação, dificultando formas de visibilidade e ação cultural fora dos agenciamentos de dominação.

O agir, frente à tais apelos, demanda recorrer a fontes de referência e procedimentos convencionais e não convencionais, como a criação de *diagramas*, cartografias dinâmicas.

O *mapeamento* representa, para Massimo Canevacci, “uma grande metáfora do conhecimento” *tensão* entre “compreensibilidade e desorientamento”. O cartógrafo transfere a uma folha *plana* de papel um “mundo real” em símbolos e sinais, transcreve “diferenças”, fontes de toda a informação e comunicação, decodificáveis por qualquer leitor de mapas, outras expressáveis em códigos totalmente novos onde “até o viajante mais experimentado verá pela primeira vez o lugar representado” mesmo que tenha estado ali a vida toda. O *desorientamento* gera a complexidade no trato com as políticas sociais, cujos mapeamentos são na maior parte indiscerníveis quando distantes da gestualidade que os sustenta historicamente. As ações ocorrem num espaço dado e *imaginado*, íntimo e ao mesmo tempo público de geografia complicada, onde pertencas e bifurcações são enredos constituídos localmente.

Sabe-se hoje que *grandes* mudanças dependem de *minúsculas* parcerias sociais. A cultura escolar pode ser um lugar estético e poético para ensaiar *espaços praticáveis* como *invenção criadora*, realidade composta entre eu e nós, ação na qual pensamento sobre a ação se faz subjetividade entre natureza e cultura, nas vivências.

As práticas e relações sociais fora e dentro da escola são influenciadas por uma cultura visual de forte apelo emocional e persuasão logística no tocante a modelos comportamentais e formas de percepção.

Trabalhar com Arte é agir com base na referência performática alterada pelo discurso, pela observação, pelas imagens de objetos e registros sobre arte. Este trabalho torna-se difícil de transpor ao discurso, uma vez que o plano das vivências e sua transformação em fazer poético, demanda domínio de processos de formatividade nele envolvidos, enfatizando sua perfeição em nível de sensação, compreensão de formas, energias e afetos ligados à percepção corporal e interativa. A difícil passagem pelo corpo de quem ensina atravessa, necessariamente, a experiência da criação, o exercício parcialmente consciente de argumentos críticos e criadores que aliem expressão verbal ao pensamento visual. A filosofia da criação diferenciada do fazer da arte em situações pedagógicas, além disso, opera com pedagogias visuais ligadas à cultura.

Enfatizar a cultura visual em substituição ao que é específico à experiência estética que lhe é consentânea, converter as aulas de arte em leitura de imagens da mídia e da estética do cotidiano, sem, junto, propor a vivência criadora e os processos de tratamento da forma, gestualidade e seus encadeamentos imagéticos é acentuar o caráter de *leitor* e não de *autor* das próprias imagens nos alunos e professores. Estas dependem de auto-orientabilidade do gesto e de experimentos com o tratamento das formas e materialidades que lhe dão suporte, seja como obra, seja como evento ou acontecimento significativo peculiar. O fazer plástico depende da modelagem, do grafismo, da têmpera de cores, da arquitetura das espacializações abstratas tanto quanto do olhar pictórico sobre os quais é impossível conhecer sem realizar experimentação prática. A problematização estética repõe o corpo e a positividade das ações dos sentidos, sensações, paixões e limitações, integrando o pessoal, social, material e imaterial. Seu trabalho é compreensivo, conhecimento “paripassu” ao poder crítico de pensar a realidade em termos de confronto intensivo e dramático entre abstrações, sensibilidade e práxis.

5.1. NÓS, AQUI E AGORA

Em Bagé, Rio Grande do Sul, a produção de arte e cultura até poucas décadas constituía-se de iniciativas isoladas, restritas às Artes Plásticas, à produção de tipos de figuração, sentido e valores da condição brasileira e *regional*.

O ambiente e a fisionomia cultural conservam ainda traços de similaridade com a cultura do pampa uruguaio e argentino. Na zona rural e na cidade, usos e costumes tradicionais aproximam o gaúcho da fronteira de tradições do cone sul, mais que no resto do país. O país chega à campanha gaúcha filtrado por inúmeros hibridismos, Brasil em certo sentido desconhecido também para os demais “brasis”. Há uma riqueza tão grande e tão desconhecida nesse universo cultural que apaixona a qualquer um que se dispuser a olhar com mais atenção.

A política cultural interinstitucional entre universidade, escola e Escolinhas de Arte pretendeu conhecer e compreender o entorno como uma geografia afetiva que nos concerne. A interação afetiva aponta para relação de trocas com os lugares, moduladas e modeláveis por sensações. Um olhar atento e uma visibilidade poética favorecem tais relações.

Na zona rural, a idéia de *pala* (capa) e *laço* relacionam-se intimamente ao universo dos rústicos teares, fontes de renda para artesãos que utilizam a lã de ovelha, cardam-na e fiam-na, tecendo abrigos com que homens e mulheres se aquecem no duro inverno do sul. A *estética do frio* dos campos ao pé da cordilheira dos Andes estende-se a Bagé e anseia pela contingência dos espaços íntimos como lugares de laços afetivos, ao pé do fogo, em primitivas convivências.

No folclore regional da fronteira, os lugares amados chamam-se "*querências*". Sítios inventados, não-lugares, espaços virtuais nos quais a memória, a imaginação e a relação se reencantam sob forma poética. *Visibilidade e praticidade* mesclam-se para criar um *sentido* de comunidade de jogo, festa e trocas simbólicas. A *querência* é uma *pátria cultural*, uma geografia definida por eleição afetiva e desejo de convívio. *Querências* referem *estados de ser*, comunidades que aparecem, no imaginário do fronteiriço, como campo aberto onde se pode fluir em desabalada carreira em busca da liberdade, do sonho, por incomensuráveis instâncias.

Diz-se que alguém se "*aquerencia*" quando adere a um espaço *por afeto*, quando o sentido de "*laço*" encaixa-se num conceito poético de *lugar*, desatando nós de sujeição do imaginário para infinitas metáforas de reintegração e conceitualização criadora.

Contrapontando a intimidade, a horizontalidade do pampa se estende em volta, perdendo-se de vista, desenvolvendo um sentimento de vazio que o vento preenche. Metáfora de liberdade e democracia, a horizontalidade também é símbolo de luta por território, expansão de fronteiras e história de violência ligada à consolidação política de estar no Brasil e, ao mesmo tempo, num enclave geográfico e cultural, funil do continente sul-americano. O prazer de conquistar espaços por loucas cavalgadas não só faz parte da relação com a mesma planície – também chão do Uruguai e da Argentina – como dá ao habitante deste lugar, que afinila o solo brasileiro, uma vocação nômade e um olhar aguçado para minúcias e temperos visuais. A exigüidade de acidentes físicos da topologia e a morfogênese do espaço mostram uma paisagem monótona e afeita a descobertas, especulações cromáticas e abstrações lineares.

A quantidade de matizes de verdes, pardos, azuis e cinzas é fantástica, assim como a mutação de cores nas mesmas árvores, mesmos pastos, mesma luz, pela troca constante do clima. A aprendizagem do estranho e do diverso começa por olhar-se à volta, a cada dia, para a natureza, ainda preservada. Natureza que se insinua tímida pelos quintais, praças, potes de flores nas sacadas de talhe português, espanhol, mouro, dos velhos casarões.

A criatividade do habitante do campo, e que ainda existe como resíduo nas práticas urbanas, é prática e feita com usura, em que uma poética do ínfimo e uma estética da funcionalidade primitiva se interpõem aos processos de trabalho e às formas de conhecimento. O *macho* gaúcho enfeita-se como a mulher ao ir para as festas, violentas e ruidosas, como as campereadas. Fala-se alto, gesticula-se, observa-se o entorno de modo atrevido. Neste vasto país multicultural, nação composta de europeus, africanos, asiáticos transplantados, população descendente de colonizadores, escravos, desterrados, terra de pessoas sem teto e índios dizimados, o deslocamento ou diáspora é tema fundamental.

Em termos de corpo, talvez seja o porquê dos artistas brasileiros enfatizarem imagens de proximidade, materialidade, efeitos sensoriais, sensualidade conceitualizada e complexa. Procuram presencialidade a ser exaltada em suas obras no tratamento do espaço, sentido de ausência e noção de interferência urbana, natural ou procedimental.

Os artistas e os que lutam por transformação necessitam inventar um território de pensamento e ação que não se submeta a paradigmas, que tenha como referência, o deslocamento constante de ponto de vista, o caráter errático e híbrido das imagens e mapeamentos que permitam desenvolver uma sensibilidade que capture as potencialidades de mudança e garimpem indícios ou sintomas de onde menos se espera.

Se há algo a valorizar nos diversos manifestos, movimentos e obras de arte contemporâneos brasileiros nas últimas décadas talvez seja seu conceitualismo e dimensão social de resistência, em que um senso peculiar de fisicalidade e ausência manifesta-se nos objetos, instalações, pinturas e no caráter interativo experiencial. A visualidade aparece para um observador com distanciamento crítico como insuficiente, paradoxal ou desconcertante.

Política e estética aceitam a mesma resposta e responsabilidade, a mesma possibilidade. Se é possível desenvolver consenso ético em termos políticos, o agir, em arte, define o que é próprio a cada um e a todos, em matéria de invenção pessoal e em gosto, afeto, perceptibilidade e abstração. São as pautas interativas vinculadas a um sensível praticável que dão forma a este sensível e aos acontecimentos que dele podem emergir.

5.2. EXPERIÊNCIAS EM REDE

Partindo da noção de comunidade intersubjetiva e na crença de que é possível produzir mudanças através da estética e da poética, em 1985, quando diretora da *Faculdade de Artes da Universidade da Região da Campanha*, URCAMP, em Bagé, consegui a aprovação do projeto de criação do CENARTE. As metas previstas envolviam dar sustentação à pesquisa, extensão e educação continuada através de ações culturais relacionadas à arte e à estética, onde projetos,

eventos e experimentos possibilitassem compatibilizar teoria, reflexão e prática. Por diferentes campos de investigação, pretendia-se promover interações transformadoras entre universidade e comunidade, engendradas nas relações de arte, trabalho, conhecimento, comunicação visual, produção de vida e saúde. O alvo era dinamizar a Arte como um conhecer, um fazer e uma manifestação expressiva de conceitos poético/estéticos, obter maior visibilidade sobre a peculiaridade dos seus processos de criação, assim como seus efeitos sobre a sociedade. Esta proposta ancorava-se na concepção de que esta, em situações de ensino e aprendizagem, visa à formação de valores e discernimento estético, podendo a prática criadora colocar-se a serviço de uma política cultural emancipatória. Havia, na época, uma série de investimentos a preservar e dar continuidade, deixados em aberto pelo "Grupo de Bagé"³, cujo legado político não se limitara à produção artística. Outras iniciativas de educação pela arte foram realizadas através de eventos e debates sobre o papel do artista, sua interferência em agenciamentos estético-sociais vinculados à fruição e compreensão estético-poética.

Em 1975, o grupo realizou, junto com a curadoria dos museus da Universidade da Região da Campanha, o "I Encontro Nacional de Artistas Plásticos". Trazendo consigo artistas do Rio, São Paulo e Porto Alegre, o grupo instalou-se nas fazendas da região para registrar poeticamente a paisagem e o cotidiano de trabalho, retornando às fontes de inspiração de suas primeiras obras, quando ainda viviam em Bagé. Fez-se uma mostra da produção ali realizada e um fórum reunindo artistas e arte-educadores.

Desenvolvendo ação integrada com o Curso de Educação Artística, o Centro passou a atuar no campo da cultura⁴ e em ações participativas com outras entidades locais. Oficinas de Criação, cursos, consultorias e um "Fórum Permanente de Cultura" foram práticas que levaram a uma visão ampla de relação entre Ecologia e Arte, cuja visão trouxe, consigo, a necessidade de referenciar ações sociais na pesquisa, experimentação, exposição e discussão pública em torno de eventos e responsabilidades da Universidade no domínio político.

³ Glauco Rodrigues, Carlos Scliar, Glênio Bianchetti e Danúbio Gonçalves constituíram esse grupo e realizaram uma experiência coletiva experimental de visualidade e plasticidade. Na década de 50, enquanto em São Paulo era inaugurada a primeira Bienal, produziam suas imagens dentro de um expressionismo comprometido politicamente em capturar e converter em forma visual a vida do homem comum, do operário e, principalmente, do trabalhador rural. Depois da dispersão do grupo, todos foram morar em outros estados, ficando Danúbio Gonçalves em Porto Alegre. Tornou-se professor do Ateliê Livre da Prefeitura.

⁴ O Centro organizou-se em vários setores correspondendo às várias áreas de arte e a um setor para Arte-Educação, depois extinto. A idéia de educação continuada transformou-se em noção de política cultural. O espaço de criação, pesquisa, exposição e publicação, converteu-se em pólo de disseminação de arte na cidade, onde houve acordos para mobilizar forças da comunidade e debater sobre eventos de arte e cultura numa perspectiva ecológica. Nos últimos quinze anos, o Centro pautou-se pela luta por maior qualidade de vida a partir da crítica estimulada acerca de problemas de intersubjetividade comuns. Crítica, sensibilidade e criação tornaram-se eixos de indagação e reavaliação das práticas comunitárias e, especialmente, do valor de intervenção da arte como elemento de desenvolvimento da cidadania.

As oficinas do Centro delinearão-se investigação de aspectos e potencialidades materiais e produtivas da região. Sensibilizar passou a ser esforço em qualificar a experiência estética na saúde, artesanias e competências político-culturais.

Obras como as aqui mostradas ficaram para o acervo do "Museu da Gravura Brasileira" e justificaram verbas para a construção de um teatro e uma oficina de gravura no mesmo local e mais tarde a criação do Centro de Arte.

Educar pela arte contextualizando práticas e projetos pedagógicos na cultura passa por ações emancipatórias, pela redefinição do conceito tradicional de "imaginário" como opositor ao real. Depende, fundamentalmente, de considerar o que é criar pela invenção de diagramas visuais capazes de conectar-se ao real por meio de conceitos, percepções e intersubjetividades. Definir o conhecimento disponibilizado⁵ pela civilização, mas definindo-se o universal pelo local, o contingente, a circunstância existencial em que se produz o ato educativo transformador. A noção de cuidado, tratamento, preservação, extrapola interações com o ambiente físico, ampliando-se para formas de tratamento afetivo intra-subjetivo, extra-subjetivo e intersubjetivo.



Figura n. 10. Tocando gaita. Glênio Bianchetti. 1955

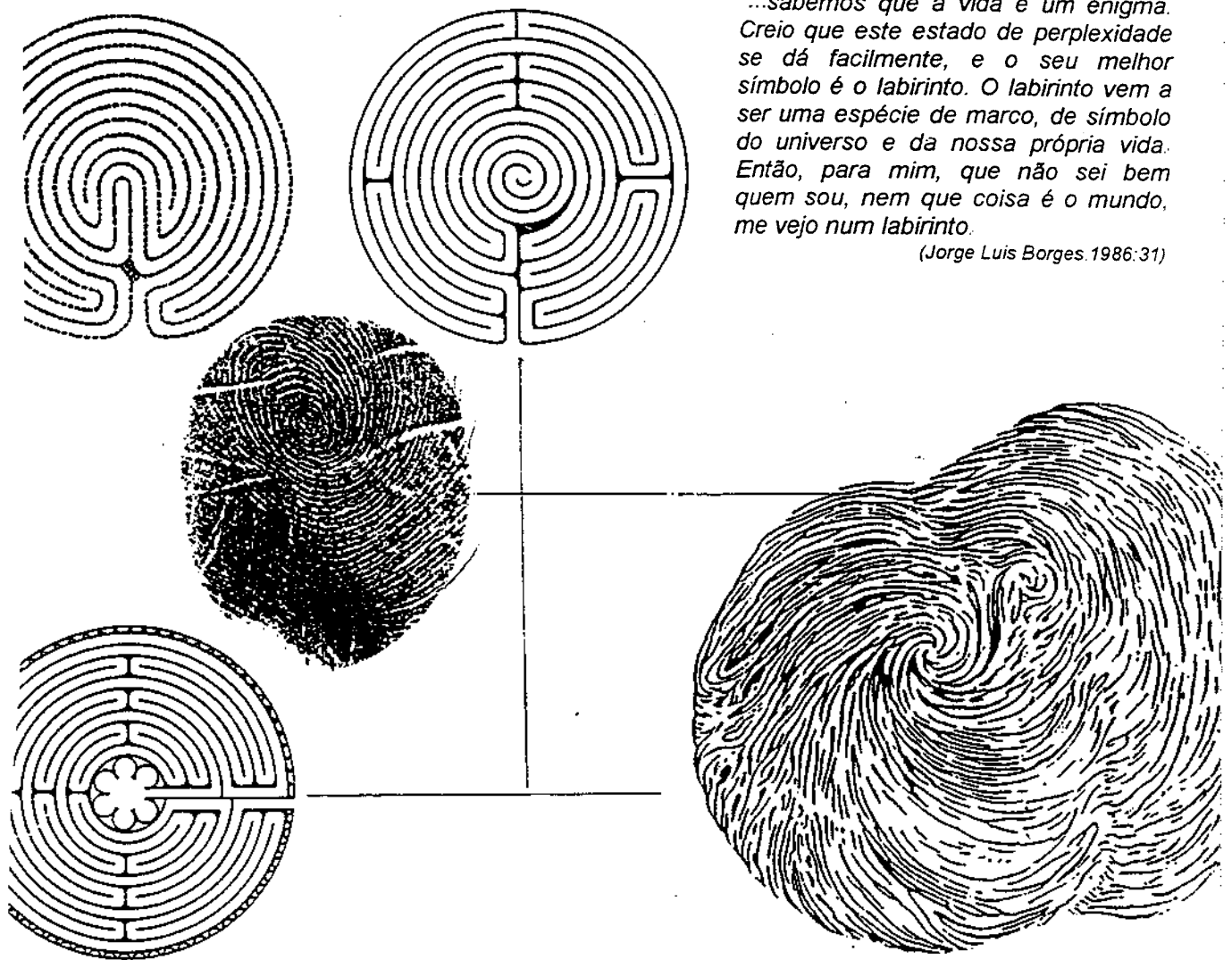
⁵As tendências européias preservaram de modo diferente implicações políticas e ideológicas dos movimentos de vanguarda artística, herdeiras que são do idealismo e do romantismo, o que prevê que a arte abre o acesso ao Ser, ao Absoluto e à Verdade, como manifestação sensível do espírito, da alma, da Idéia. As tendências anglo-saxônicas caracterizam-se pela influência do pragmatismo e da filosofia analítica, para os quais o discurso verbal e as semióticas racionais estão fortemente calcados no percepcionismo lógico e analógico.



Fig.n. 11 Almoço. Xilogravura de Glênio Bianchetti. 1955.

É preciso levar em conta que atitudes, emoções, sensações e situações de impacto sobre a afetividade adquirem um aspecto polimorfo, muitas vezes monstruoso e desconexo na cotidianidade. Trata-se de uma estética intrínseca à conservação e mudança, de cuja ambigüidade o jogo social alimenta-se demarcando obras, imagens e comportamentos. Neste processo amplo de ecologia, pedagogia, sensibilidade social, pode ser melhor compreendido o trabalho de oficina que tem sido realizado por mim ao longo dos últimos anos. Igualmente impregna de marcas minha produção pessoal estética, artística e pedagógica com geografias sonhadas e povoadas de imagens tecidas pelas vivências coletivas.

6. PELA MÃO DE ARIADNE



**...sabemos que a vida é um enigma. Creio que este estado de perplexidade se dá facilmente, e o seu melhor símbolo é o labirinto. O labirinto vem a ser uma espécie de marco, de símbolo do universo e da nossa própria vida. Então, para mim, que não sei bem quem sou, nem que coisa é o mundo, me vejo num labirinto.*

(Jorge Luis Borges. 1986:31)

Fig. n. 12. Imagens de labirintos feitas 6 séculos antes de Cristo, uma impressão digital e uma célula do coração.

O labirinto tem forma similar a estruturas orgânicas cuja morfogênese se forma pela ação do tempo sobre o espaço e pelas interações de diferentes componentes. Os meandros do cérebro, as impressões digitais, a célula do coração, as redes neuronais têm forma labiríntica.

Ariadne é quem percorre o labirinto, orientando-se por coordenadas afetivas e intuitivas, simbolizando as metamorfoses femininas enoveladas no plano dos valores e aprendizados. O labirinto é, para ela, casa/armadilha/rede, provação que a levará á

sabedoria do amor e da dor. Na lenda de Dédalo¹, representa a formação da consciência e o trajeto da alma frente às armadilhas do destino. O monstro que habita o centro do labirinto coincide com a força bruta das sensações, a inexorável luta do homem e da mulher contra poderes que os ultrapassam para viver sua união de completamento.

O labirinto é apontado por mitólogos como símbolo da contemporaneidade, por sua forma complexa, assim como Narciso representa o individualismo como valor dominante da modernidade. Ambos referem-se a problemáticas da visibilidade e seus processos imaginários, ligando paisagem existencial e seus percursos.

Podemos pensar no *labirinto* e nas redes como obra do fio invisível tecido por uma cultura cujo problema é ser natureza e cujos saberes são o espírito coletivo, de cujos diálogos, arte e filosofia da criação, dependem poderes de formar saberes e aprender como lidar com a história de interações que costura educação e cultura.

No labirinto, diverso e universo encontram-se, cruzam-se, desviando-se por rotas sem ponto de partida e chegada. Por virtuais espaços trançados com os reais, disseminam-se os fluxos dos percursos, as mensagens, as imagens que, aportando em nós, definem encruzilhadas para escolhas e decisões, constelações de lugares e seres, para compreensão do diverso do universo.

Borges vê o labirinto como trabalho dos dias no tempo, articulação de presente e passado, cujo futuro cabe à poesia adivinhar. Pela estética, a ação corre junto com o ato de intuir e a percepção, orientada pela gravidez da imaginação, engendra, loucamente, processos envolvidos de forma radical na imanência corporal, na historicidade tramada com o social. Nesta ordem oculta na desordem, saberes e sentimentos interconectam-se por emaranhados fios. Para Borges, a aprendizagem poética é um processo de contínuas mutações, em que as formas do tempo aparecem como em sonho e onde a vigília é sonho que sonha não sonhar.

Jean-Pierre Vernant (1991) realça a relação da arte com os mitos em suas funções de presentificar, evocar ou representar relações simbólicas entre pessoal, social e espiritual a partir de estudos sobre deuses gregos. As relações entre imagens, formas e personagens mascaradas visavam superar os limites do humano, sua cognoscibilidade visual, o confronto entre poderes e forças. A impossibilidade de capturar o sentido das imagens em sua trama com as palavras e atos de visibilidade e criação reacende o interesse pelos mitos que, desde a Antiguidade, são, segundo ele, estudos iconográficos a explorar entrelaçamentos

¹ O labirinto foi uma construção inventada pelo engenheiro Dédalo para o rei Minos, pai de Ariadne, irmã do bastardo Minotauro, fruto de uma relação incestuosa de sua mãe com um touro. Ariadne apaixonou-se pelo herói Teseu. Contou-lhe como escapar do labirinto de Creta, onde ele deveria entrar para matar o Minotauro. Fugindo com o herói depois da façanha, sofreu a fúria de Dionísio que se apaixonara por ela e lançou-lhe um feitiço que fez Teseu abandoná-la na ilha de Naxos. Dionísio dera a Ariadne uma coroa de sete estrelas que, quando ela morreu, se transformou na constelação da Coroa Boreal. Dionísio, na lenda, é a força da natureza, o touro negro, metade homem, metade bicho. Dionísio é, também, o divino músico, o ser espiritual que sopra harmonia no ouvido de Ariadne, seduzindo-a. Após passar pela iniciação da transmutação do labirinto, ir ao fundo do poço, ela merece ouvir sua música. Ariadne é associada às Parcas que fiam, tecem e cortam o fio da vida. Tecer, enredar, simbolismos que referem a escrita, o gesto de andar e construções no tempo. A lenda de Ariadne é uma narrativa surgida na cultura arcaica matriarcal grega.

de sinais, combinatórias de significações, relacionamento em séries homogêneas em função de uma origem estética geográfica da natureza dos objetos e de temas figurados sobre a vida. Foucault acrescenta que os gregos descobriram que a vida deve ser tratada como obra de arte, podendo ser melhor compreendida nos termos de uma genealogia audiovisual. Sugere apoderarmo-nos das coisas para extrair-lhes as visibilidades, uma vez que elas são, numa dada época, os efeitos da luz nas coisas. Deleuze avança adiante das referências com que Foucault pensa o papel da visibilidade no ato de conhecer. Para ele, o olhar da arte precisa abrir buracos na visibilidade contemporânea e ir ao caos buscar elementos para apreender o sentido da existência.

Vernant atribui à efígie de *Gorgó* (Górgona ou Medusa) o poder terrível da relação da luz que contém as trevas, o invisível, o indiscernível. Dioniso e Ártemis simbolizam formas de relação com o além ignorado, relacionam-se com a alteridade, a experiência primordial com um "outro". O *civilizado*, na cultura grega é o macho adulto cidadão; a mulher, parte do mundo incivilizado, imagem que perpassou séculos.

Estes mitos fascinam pela tradição pedagógica ocidental ter sido uma história de tensão entre eles e a lógica. A *analógica* permaneceu ativa chegando à contemporaneidade por imagens e discursos de imagens que se atualizaram, integrando crítica de arte e saberes sobre a cultura visual. A arte hoje enfrenta seu *outro*, a tecnologia racional. A *alteridade* é confronto com a linguagem, pois o enunciável é seu regime de linguagem; a informação histórica diz o que pode dizer e vê o que pode ver. E nós, hoje, como artistas e professores, o que somos capazes de ver?

Entre os deuses mascarados, *Gorgó*, a Medusa, traduz a extrema alteridade, o temor apavorante, o absolutamente outro, indizível, imprescrutável, de sexo indeterminado, puro caos, confronto com a morte. Transforma tudo em pedra, gelo, cegueira, treva, mergulho no abismo. Figura o sentido de personalidade, modos de ação, terrenos de intervenção e formas de manifestação do Poder feito máscara. Sua ligação com a visibilidade desdobra-se em figuras lendárias como Perseu, Perséfone, nas noções de persona, máscara, pessoa, ligados como referencialidade primordial de tensões, forças, formas, composições, imaginação, criatividade e metamorfose. Enfrentar o abismo do olhar medusante é render-se a seu poder de sedução, sucção do infinito. Usar máscara é deixar de ser quem se é para penetrar na intimidade do estranho. Górgona neste contexto é antes uma face, personagem integral como as primeiras figuras desenhadas pelas crianças, onde a circularidade é cabeça e corpo, para depois ser a monstruosidade, a figura jogando com o humano e o bestial, oscilando entre o horror e o risível, troca palavras por espetáculo, onde mostrar coisas é estratégia de luta.

Diz Vernant (1991:106) que "... esta cabeça vestida de noite, esta face mascarada de invisível no olho de Gorgó, revela-se a verdade de nosso próprio rosto." O sentido de máscara na máscara trágica é olhar em abismo."



Fig. n.13. Gorgó.vaso ático VI séc. Máscara de gesso moldada no próprio rosto, na oficina.

O *estranho* em Dioniso tem outra caracterização: afasta do cotidiano, do andamento normal das coisas, de nós mesmos, é disfarce, festa pagã, embriaguez, representação, teatro, transe, delírio do êxtase. Dioniso força a ser outro, a assumir a *desordem*, enquanto Ártemis educa para a *ordem*. É ela quem torna acessível a fronteira entre o selvagem e o civilizado, exerce influência sobre Ariadne; é curandeira e ajudante dos partos, do cuidado e orientação dos passos da juventude, presidindo os ritos de passagem. Manifesta o lado selvagem da feminilidade e a mulher resistindo à integração na cultura. Pela caça, cura, parto, guerra, Ártemis desdobra-se em facilitar as passagens, margens, fronteiras. As lutas feministas agem por desdobramentos semelhantes, através de visibilidades outras, por descobrir forças e demarcar territórios; luta-se pelo direito de sentir, pensar e agir diferente do homem e por novas formas de agenciar politicamente a intersubjetividade.

A Mitopoiética é uma das formas que dá a ver como a arte produz o espetáculo da visibilidade e seu estranhamento. Trata-se de uma forma de abordar processos de educação pouco valorizados na escola, mesmo em aulas de arte, fora da História da Arte. Há uma mitopoiética intrínseca à aprendizagem pelo olhar e pelo fazer. Na pintura ela emerge trazendo o sentido de ficção e invenção em imagens, favorecendo relação com pautas de ação universais e locais, elaborando pulsões, percepções, mobilidades e forças de afecção espacial e temporal. A um fundo, antepõe-se ou propõe outro fundo, olhar extratigráfico, arqueologia de indícios visuais.

Em vários estudiosos da cultura, os mitos de visibilidade são referidos como percursos iniciáticos e alusões simbólicas a aprendizagens transversais entre corpo, mente e mundo, aliando sensorialidade e abstração. O sujeito é ajudado pelo grupo a realizar este percurso que afirma suas aptidões e sua diferença, o auto conhecimento pelo heteroconhecimento.

Ernst Cassirer (apud Neumann, 1995) refere representações do fenômeno da criação que em diferentes culturas e épocas são vinculadas à consciência manifesta da *luz* em contraste com a treva do impensável e da cegueira. A primeira consciência de realidade subjetiva é de ser um indivíduo e estar imerso num cosmos de relação. Trata-se de dar um sentido a princípios de originação e identificação manifestos em imagens e mitos, presentes na Ciência, na linguagem, na Arte e na Cultura, símbolos que designam na forma de imagem mais do que uma realidade existente porque geram, partejam, nutrem seu próprio mundo significativo; cada um manifesta um modo específico de ver, um enfoque mental intrínseco aos processos de *enformação* e *configuração* em sua diversidade cognoscitiva. São maneiras específicas de configurar o desconhecido, aparecendo na criança, desde cedo, como desejo de dominação dos problemas e enigmas e da ação decifradora psicossocial.

A primeira pergunta sobre as origens da consciência registrada em mitos e formas de arte é “de onde” vim, fatídica indagação sobre uma epifânica aparição e sobre o lugar dessa aparição.

Para Fayga Ostrower (1990:46) o *espaço plástico* torna-se, simultaneamente, “forma” do vivido e “imagem de seus conteúdos”. Sentimentos, idéias e valores da vida assumem uma *forma espacial* para chegar ao nosso consciente, e quaisquer conteúdos afetivos que queremos expressar e comunicar “...são por nós traduzidos intuitivamente em imagens de espaço.” A íntima relação entre imagens e palavras mostra como a plasticidade está contida nas significações da pragmática da linguagem. Ao dizermos que algo nos toca de modo “profundo” ou apenas superficial, usamos intuitivamente imagens de espaço. Quando falamos de “... qualidades de um indivíduo, um ser in-di-visível”, como aberto ou fechado ao mundo, expansivo, introvertido, desligado, envolvente, atraente, repulsivo, distante, próximo, “... usamos sempre imagens de espaço”.(p.86) Descobrir formas e relações criadoras com espaços é uma aventura da experiência da sensibilidade. As viagens reais e virtuais concretizam o desejo implícito de viver esta experiência à qual satisfazem as simulações criadas por imagens e poemas. Traços e manchas nos desenhos infantis dão forma a passeios poéticos pela dupla avenida da comunicação e da expressão, do pensamento e da ação, com a parceria do sensível e do inteligível, por rotas do imaginário.

Para contextualizar meu trabalho com a oficina de pintura defino um corpo teórico de noções que permitam caracterizar o trabalho efetuado, a começar pela noção de imagem interativa, fenômeno de ação que articula tempo e espaço numa composição plástica.

Sair da atitude meramente receptiva em relação às imagens, interagir com as imagens, mobiliza os afetos, na medida em que exige composição, requisita os fatos tanto quanto as ficções, invenção e animação.

Na experiência estética do cotidiano, nunca se sabe quando uma imagem desliza sobre uma idéia ou uma idéia sobre uma imagem. Ambas se conectam e traduzem

mutuamente num fundo inextrincável para o pensamento e a ação. A criação com imagens envolve tratamentos e aprendizagens simbólicas, a consideração da rede de configurações que encadeiam-se à formas e o trabalho investido. Neste universo complexo são urdidas as percepções, afetos e conceitos que conectam-se entre si.

Os gregos já pensavam como desenvolver pedagogias estéticas e formas elementares de visibilidade que facilitassem a reflexão sobre o ato de criar. A tradição que iniciou com Platão preferiu itinerários lógicos nas suas práticas pedagógicas. Na herança mitológica, contudo, as concepções sobre visibilidade e criação poética apresentam um panorama fascinante para repensar a estética do cotidiano e formas arcaicas de interações entre imagem, forma plástica e experiência cognoscitiva. A pintura permite transitar entre imagens da cultura e da arte, dar forma e qualificar o fazer, o comportamento individual e social, reconhecendo os conflitos e contradições do que expõe-se à metamorfose e ao outro do homem, mulher e criança. As condições atuais de existência, radicalmente outras, guardam características essenciais que perfazem a experiência ontológica dos indivíduos. O sentido de comunidade afetiva assume novas perspectivas de visibilidade graças ao manuseio cotidiano de imagens.

Ao propor experiência pedagógicas, indago como a arte e as experiências estéticas podem contribuir para criação de um repertório de saberes capazes de transpor para a prática artística e, transformados por tal prática, sejam incorporados pelos alunos como uma arte de fazer e inventar modos de existência mais solidários, belos e saudáveis.

Nas oportunidades que exerci a presidência do “Conselho Municipal de Cultura de Bagé”, estabeleceram-se parcerias para a criação de uma Secretaria de Cultura e fóruns de debate. Participei da criação de projetos de oficina conectando educação, arte e cultura, cujos nomes evidenciam práticas afetivas, cognoscitivas e interativas, a exemplo de “Oficinas de Bem-Querer”, “Poder Sentir, Saber Pensar o Fazer”. De modo pessoal, esta idéia corresponde à base filosófica da Oficina de Pintura que oriento há vários anos.

6. 1. OLHAR, VER, DES-VER, TRANS-VER

O dilema da arte é contracenar com novas tecnologias que dão acesso a “formas”, diferentes das anteriormente concebidas em contato com a natureza, que hoje abrange um universo sem consistência e processos de comunicação que correm diretamente por formas de luz, processados por sínteses programadas numericamente.

A comunicabilidade é complexa quando se trata de afetos, e não linguagem ou código de frases articuladas; mais complexa se torna quanto maior a receptividade das idéias for exigida em relação às imagens. O que estará ocorrendo à complexidade em matéria de sensibilidade, se na ordem técnico-científica com que são tratadas as imagens de síntese sua compreensão pede argumentações cada vez mais sofisticadas? Estaríamos

confinados à comunicação à distância, à tele-presença, sujeitos a tais argumentações, sem outras formas de experimentar aprendizagens visuais?

Levou-se muito tempo até aceitar a imagem como essencial e não secundária em nossa vida e aprendizagens. O conhecimento, segundo afirmam Maturana e Varela, depara-se com a imagem ligada a acontecimentos vitais e à formação da consciência, onde as emoções integram-se em processos de conexão com o mundo, gerando seu próprio lugar no mundo interno da auto-poiese criado por contatos emocionais e construções abstratas de pensamento.

O pensamento imagético revela o que significa pensar a partir de elos construídos na relação dentro/fora, sujeitos/sociedade, na forma como se estrutura num processo de criação de imagens.

O saber nascido da técnica ensina a distinção entre a ferramenta como objeto técnico que prolonga e arma o corpo para efetuar um gesto e entre o instrumento que permite prolongar e adaptar o corpo para obter uma percepção melhor, uma informação sobre a relação do corpo com aquilo que o domina ou é dominado por ele. Quando há sintonia entre o material e o instrumento que resiste e o corpo, há interação e não dominação/sujeição.

O vocábulo adequado que corresponde à *imaginação* não é *imagem*, mas *imaginário*, processo complexo que alia percepção, memória e ação, para Bachelard (1992). Os processos imaginários não são excludentes, mas ambíguos, contraditórios, paradoxais, o que torna a imaginação uma ação complexa. O imaginário desliza entre campos do saber e funções psíquicas para delas desprender-se e retornar, pode dialogar com as imagens mundanas, o que lhe confere poder de passagem, metamorfose, fluência, flexibilidade e elaboração criadora. A noção psicológica tradicional sobre a imaginação está marcada pela racionalidade da percepção e pelo processo elementar do reconhecimento, da apropriação. A idéia de que imaginação é a faculdade de formar imagens é errada porque o que ela faz é precisamente *deformar* as imagens da percepção para libertá-las da contingência, assim como também para liberar as imagens da memória no sentido de recriá-las em função do presente. Para o fazedor de imagens não é um meio, mas ponto de conexão com a forma plástica.

Marie Noel-Lapoujade (1989)² elaborou uma análise de concepções sobre a filosofia do imaginário a partir de autores que trataram a imagem não só do ponto de vista espacial,

²Lapoujade parte da premissa de que a vida psíquica é uma totalidade estrutural dinâmica, fluente, sem cortes, com caráter intencional, cujos processos constitutivos são interdependentes e inter-atuantes. São, por isso, de múltiplas faces, em que o trabalho da imaginação é produtivo, provoca motivações de âmbito amplo, a nível perceptual, mnemônico, racional, instintivo, pulsional, afecional, etc. A ação imaginativa pode ser voluntária ou involuntária, casual ou metódica, normal ou patológica, individual ou social. Funciona dentro de um dinamismo e uma estase temporal, assim como numa estrutura processual que ultrapassa suas fontes num sujeito. Age em vigília, no sonho e no devaneio, assim como na criação artística e na invenção de conceitos e pressupostos científicos. A história racional do Ocidente é um pensar sobre o papel da razão e uma luta com os desvarios imaginários que a afetam.

mas também temporal. Comenta que, diante do desafio da sociedade da imagem contemporânea, é preciso meditar sobre os paradoxos e dilemas que esta traz para o pensamento da ação. Em função dessa ação de metamorfose contínua é que a imaginação é aberta e evasiva, assim como presente à consciência. Por vínculos, identificações, fusões ou negações, separações, antíteses, realiza-se tanto nas atividades científicas como nas filosóficas e artísticas. Outorga a qualquer situação, acontecimento, objeto, ser ou fato, uma *plasticidade*, dá acesso à meditação mística e a engendramentos míticos e ficções, bem como a formas de pensamento complexas.

Lapoujade observa que a imaginação é uma função ética por ser operativa e produzir efeitos sobre o comportamento, abrindo-o para mudanças ao criar correspondências entre pensamento e ação. Ser transgressor é ser imaginante, livre, romper com o dado, código, regra.

A imaginação é função erótica, realizadora das atividades afetivas, tópica, heterotópica e utópica ao atuar no tempo, ligando diferentes temporalidades e espacializações. É totalizadora, por ativar a compreensão múltipla, além de componente do real. Permanentemente em jorro ao gestar imagens no inconsciente, não se submete à legalidade fenomênica, pode trabalhar à margem, contra ou entrosadamente à lei racional, seja ela natural ou culturalmente definida. Separa e une livremente fatos e acontecimentos. Realiza transformações tanto a nível normal como patológico, colaborando em processos epistêmicos, relacionais, podendo promover desordens mais ou menos graves no psiquismo. Relacionada à razão, produz nexos conceptuais, discursivos, predicativos, concebe proposições lógicas e coerência ordenada a formas de raciocínio. É função de conhecimento, une o que a natureza separa e a cultura fragmenta, diverge e converge à lógica da razão, passa por dentro e fora dela, fluindo pela pele, pelas vísceras, por estranhos saberes do corpo e da alma; participa de diversos processos de atividade. É, pois, função ambígua, paradoxal, conflitiva. Como *figuração*, cria sua própria ordem ou desordem, põe seu objeto imediatamente ao pensamento; também é função de síntese, potencializa a temporalidade do homem, mulher e criança em diferentes ritmos e formas, possibilita identificações e mascaramentos, de libertação e negação, erótica e transgressora. Arremessa ao futuro, ao desconhecido, como um salto no escuro; é "ação imaginante" e transformadora.

As imagens relacionam-se entre si, perfurando o visível e indo ao encontro do invisível (Merleau-Ponty), formando um contexto intempestivo de relação que faz emergir novas imagens em sua interface (Deleuze). São um tema proeminente na contemporaneidade pela permanência, sucessão e simultaneidade. O tempo, como forma autônoma na composição dos espaços, ações e formas de pensar em imagens, designa um profundo mistério.

Na pedagogia visual proposta por Deleuze, as imagens constituem um pensamento em forma de *estrela*, ou seja, aglutinam-se em torno de uma força, forma, fragmento sensível, para compor uma estrutura em rede. O método do entre-dois é um processo associativo que sustenta relações dialógicas. A produção de sentido desta associação ocorre na interface das interações, é composição, é ritmo de processo e intensidade das fusões configuracionais. Desse processo, nasce o novo, as significações que criam a nova imagem, a nova morfologia dos espaços e tempos, os consórcios e consentimentos de visões de mundo.

A visibilidade constitui-se dentro das próprias condições de existência através da sensibilidade relacional e da capacidade de conceber o diferente, o novo, a interrogação sobre aquilo que nos tornamos ao atuar desta ou aquela maneira, singularizando o que, pluralmente, afeta nossas percepções e conceitos. A compreensão do funcionamento do corpo, da sensibilidade integralizam os processos relacionais. Construir um corpo-sem-órgãos é dar corpo ao pensamento, é constituir um pensamento estético vinculado a diferentes formas de pensar como criação e transformação. A imanência é potência que transcendentaliza (virtualiza) e igualmente atualiza o processo interacional. Os conceitos, na visão de Deleuze, atuam, formam-se, em função das forças e contra-forças dos afectos e perceptos.

Agir estética, abstrata e tecnicamente sobre o meio equivale a constituir um mundo comum, é entrosar qualidades subjetivas e trabalho criador com afetos e percepções.

Ao artista corresponde um papel social de pensador não menos importante que o de um cientista, teólogo ou filósofo. Ao desenvolver suas proposições sensíveis, formas e experiências estéticas e poéticas, propõe concepções sobre a visibilidade e a plasticidade transformando condições de existência, projetando-as em mundos possíveis, muitas vezes simultâneos ou compostos por diferentes fragmentos de memória, imaginação, ação e percepção já existentes.

Os personagens conceituais e as figuras estéticas são irreduzíveis a tipos psicossociais, embora possa haver interveniências, enclaves, na ação que margina a sociedade, a exemplo do excluído, estrangeiro, migrante, autóctone, etc. A figuração ligada a tipificações de gênero comporta estruturas e funções, revela instâncias de ação muitas vezes esquecidas pela sociedade, trazendo um composto de gestos, formas, movimentos arcaicos e proto-estéticos, ligados a sensações brutas.

A forma plástica opera simultaneamente com o abstrato e o orgânico a nível de figuração. Cada definição formal apresenta um rearranjo dos elementos constitutivos que a sustentam. O todo que unifica as partes aparece mutante e o ponto de vista se desloca por percursos que o olhar opera em conjunto com as mão e o gesto mais largo corporal. São matérias sinaléticas a buscar uma conexão carregada de traços de expressão e adequação comutativa.

As imagens atuais são expressão de um tempo intempestivo, fogo-fátuo e miragem que convoca os que operam com as imagens a ter uma visão crítica sustentada por um olhar sensível e, ao mesmo tempo, informado por práticas de atuação plástica com formas visuais. A pintura relaciona experiências a contatos imediatos, plásticos e a olhares múltiplos. A reflexão entre gesto, forma plástica e visibilidade estética requer, a partir de tais pressupostos, ser pensado a partir de uma filosofia da imaginação e uma pedagogia capaz de problematizar situações perceptivas e percepções alteradas pelo pensamento visual.

A imagem tem uma imediatez, uma natureza insólita, voa imediatamente no espaço, flecha que ultrapassa a velocidade da percepção humana, engendra loucamente em todos os sentidos e direções sem se preocupar com contradições, ocupando-se apenas com a proliferação múltipla de formas. Sobre o pensamento que raciocina e percepção, ações de tempo e espaço são pesadas e extensas, quando julgadas logicamente. Nos juízos e discernimentos imaginários, não, pois o tempo como que se dissolve. O espaço, em termos imaginários, possibilita metamorfoses impensáveis, hibridismos incalculáveis.

6.2. EDUCAÇÃO, ARTE, VIDA E ESTÉTICA DO COTIDIANO

Nas abordagens anteriores sobre a imagem viu-se que ela tem o poder de impregnação de valores e verdades vitais na medida em que cada coisa desenha, nas demais, sua própria imagem e, com todas as demais, se mescla na corrente do pensamento, precipitando-se, ávida, em suas profundidades.

O pensamento imagético revela o que significa pensar a partir de elos construídos na relação dentro/fora, sujeitos/sociedade, na forma como se estrutura num processo de criação de imagens. Deleuze (1991:85-6) observa que o movimento infinito não é imagem do pensamento sem constituir-se como matéria de ser. "Eu não sou mais eu, mas uma aptidão do pensamento para se ver e se desenvolver através de um plano que me atravessa em vários lugares".

Os signos estão vinculados aos afetos e às noções, conceitos e perceptos que os produzem. As relações intersubjetivas que ocorrem em imagens implicam em dinamismos reais e virtuais, e sua qualidade depende do modo como se atualizam nas interações vividas pelo sujeito. Todo atual rodeia-se de uma névoa de imagens virtuais que se eleva por circuitos co-existentes sobre os quais elas correm. A atualização pertence ao virtual, é sua singularidade, ao passo que o atual é individualidade constituída num processo de colocação em ato, atuação ou performatização, como se diz na linguagem teatral.

Um acontecimento depende de ser conceituado para ser compreendido, síntese entre o sensível e o pensamento abstrato. O pensamento estético faz a ponte das relações que o sujeito realiza entre os campos atual e virtual de suas vivências, entre as dimensões materiais e imateriais de sua experiência interativa consigo mesmo, os outros e o mundo.

O saber nascido da técnica ensina a distinção entre a ferramenta como objeto técnico que prolonga e arma o corpo para efetuar um gesto e entre o instrumento que permite prolongar e adaptar o corpo para obter uma percepção melhor, uma informação sobre a relação do corpo com aquilo que o domina ou é dominado por ele. Quando há sintonia entre o material, o instrumento que resiste e o corpo, há interação e não dominação/sujeição.

Havendo consciência das potencialidades estéticas que, vinculadas à experiência plástica, ampliam e transformam o sentido de visibilidade existencial e social, permitindo indagar de modo novo temas como identidade, gênero, configuração social, relações de saber com o querer e o poder, torna-se primordial redefinir o papel da mitopoética nas relações entre imagem e discurso. Em situações pedagógicas, isto pode ser feito através da poética, da compreensão de como a visibilidade se caracteriza em forma, figura e construtividade.

Relacionando as estratégias políticas, às quais a pintura dá visibilidade e experiência, às reivindicações dos movimentos feministas, vê-se que as primeiras batalhas – e as definitivas – são feitas na intimidade e nas formas de expressão mais imediatas dos afetos.

O que tem a ver conosco, mulheres, as mudanças dos regimes de visibilidade atuais? Sob que modos de ver, ver-se, visualizar novas condições de atuação criadora, nós, Penélopes, temos que, agora, ajustar nossos teares? Como urdir travessias, testemunhos, cumplicidades pelos quais correm nossas idéias e imagens?

6.3. VISÃO MULTIFOCADA EM OLHAR DE SOBREVÃO

Penso sinceramente que se cada homem não pudesse viver uma quantidade de outras vidas além da sua, nem a sua própria ele poderia viver. Valéry (1995:61)

Com base nas considerações anteriores é que o fazer da arte assume importância primordial para o acesso a determinadas formas de cognoscibilidade feitas através da experiência estética e do fazer plástico. A pintura define um campo de visibilidade e praticabilidade interconectado com a cultura visual.

Na atividade pictórica, os ritmos do olho, da mão e da mente precisam ser sincronizados, o que demanda uma aprendizagem do manejo de múltiplas temporalidades com a ajuda das imagens. Elas voam entre o gesto, a obra e o olho, realizando saltos quânticos e prodígios. Colaboram com abstrações, conceitos, reflexões, representações e simbolizações. Engendram seus próprios símbolos figurativos, imagens substitutivas para abstrações conceituais, dando-lhes correlatos empíricos. A imagem contém uma desordem que se ordena em relações de implicação diferencial de sincronidade (Jung) e corporeidade sensório-motora (Varela).

Para começar um trabalho de natureza complexa como o da arte e vinculado a meios diretos de construção, expressão e comunicação como o das artes plásticas, inspirei-me nos mitos de visibilidade para formular propostas que conectassem experimentos elementares com as sensações, a processos abstratos que dependem do pensamento visual e de conceitos que pudessem ser respaldados em teorias contemporâneas sobre cognoscibilidade.

É oportuno esclarecer que meu interesse pelos mitos como referencial de relação com a subjetividade é ético, estético, político e pedagógico. O político, como fonte de heterogênesse estética, permite relançar os acontecimentos ao nível da interferência de muitas práticas.

O trabalho com a intersubjetividade e com a pintura suscita uma série de constatações paradoxais. A pintura lida com a plasticidade estruturante do pensamento e da ação e realiza suas formas compondo imagens e registros que entram na esfera do visível por misteriosos e complexos caminhos. O ato criador da arte na pintura é um processo de múltiplas experiências com a luz. Nas artes plásticas, a luz é trabalhada nas matérias de construção e expressão, no tratamento das formas e matérias formantes, nos procedimentos que, de modo intenso, prazeroso e misterioso, se apoderam de nosso ser a partir de sua exteriorização numa superfície. Aberto à surpresa e ao desconhecido, este ato abre-se ao acaso e ao tempo. Diante da concretude do não saber, o artista realiza suas formas por meio da especificidade da sua produção material. Relaciona experiências a contatos imediatos, plásticos e a olhares múltiplos. A reflexão entre gesto, forma plástica e visibilidade estética requer, a partir de tais pressupostos, ser pensado a partir de uma filosofia da imaginação e uma pedagogia capaz de problematizar situações perceptivas e percepções alteradas pelo pensamento visual. Instauradora de um pensamento estético, é apresentação ou exposição de figuras que se condensa, na superfície plana e autônoma da obra. Nesta, a camada de tinta une e separa, ao mesmo tempo, a reconstituição do espaço tátil, espécie de imaginário da *pele*, onde se dá a conexão entre o ver e o tocar ao mesmo tempo. Só neste espaço, um traço, uma linha de força, um contorno, funciona como essência de figuras, como circunscrição e cartografia de fluxos e formas.

As dificuldades da práxis exigem total mobilização do iniciante, como a de enfrentar o impreciso, o ignorado (a folha branca, o vazio, o desconhecido). Sabendo disso, ajudei a superar esta travessia, apresentando jogos facilitadores da interação entre forma e não-forma, cor e não-cor, ou cor oposta, mas complementar. A atividade da monotipia é, ao mesmo tempo, um experimento facilitador e gerador de processos de metamorfose. Dobrando-se o papel com tinta dentro (uma só cópia), surgem superfícies que trabalham aleatoriamente sobre si mesmas. O efeito do gesto é imediatamente percebido como interação entre o material e a mão, a mão e o olho, assim como entre o corpo e orgânica

mental (os psicólogos valem-se da técnica dos borrões de Rorschach para detonar associações e automatismos psíquicos).

Da viscosidade e mistura das cores mais conflitantes do espectro cromático, surgiram efeitos orgânicos semelhantes a pulmões, rostos, borboletas, visão espelhada entre direita e esquerda, tão cara às crianças pequenas. Das misturas, nasciam filamentos pelo escorrimento da tinta, o que revela percursos do tempo em impressões aleatórias.

Edith Derdyk afirma que o trabalho com a plasticidade é uma forma de apreender o sentido do tempo e sua relação com o gesto. “Costurar, ligar, cortar, costurar novamente, religar, cortar. Costurar é como modelar, apalpar o ar”.

As vivências da arte e da contextualização do imaginário em saberes estéticos e poéticos são como costurar, entrelaçar o olhar com a arte que é fazer gestos, gestar imagens à altura da plasticidade que os suportes que as sustentam e incorporam concretizam, seja em obras, eventos ou formas de reflexão.

Há interfaces que deixam filtrar energia exterior, interferindo na transformação das imagens enquanto elas agem e reagem umas às outras, sobre todas as suas faces e em todas as suas partes. Inclui-se, nesse processo, a percepção da percepção, o silêncio, “o” entre-forma, a exemplo do grito primitivo, como quando se impõe como registro das energias e forças que interferem na linguagem. O informe, o caos sensível, como o silêncio, repercute nas formas, alterando-lhes o sentido, o ajuste à comunicação, o excesso, o acréscimo ou recorte, agindo como desconstrução e reconstrução em nome de uma essência imanente que é o que imprime diferença ao pensamento em imagens. Isso emana de um processo de abstração seletiva estética, já filtrada pela interação relacional com o mundo externo ao do sujeito.

A visibilidade assume um novo caráter na espessura figurativa das relações feitas com as cores, fazendo o espaço fulgurar como vibração, pulsação de forças plásticas.

Os filtros visuais do cinema, da imagem abstrata, do olhar masculino sobre o corpo e o olhar feminino, diálogos visuais imprevistos foram temas para um trabalho com imagens, na oficina. A idéia de que toda criação envolve lembranças de signos sensoriais, mundanos, sentimentais e relacionais foi sendo reiterada através do discurso, em comentários sobre a relação subjetividade/objetificação de valores expressos em forma. A imagem trazida para o espaço da criação pictórica pode ser processada como experiência intersubjetiva com o ambiente, a política³, as aprendizagens culturais e existenciais, desde

³ Deleuze dá o exemplo do que Glauber Rocha fazia com os mitos do Brasil. Sua crítica interna começava desgarrando, por debaixo do mito, um atual vivido como intolerável (a contingência da vida do miserável nordestino). Mostra a impossibilidade de viver este tipo de vida e, ao mesmo tempo, cria, do invisível, um ato de fala, algo vindo da fábula que não deve ser confundido com a volta do mito, mas como síntese produzida por enunciados coletivos capazes de elevar a miséria a uma estranha positividade, à invenção de um novo povo (Antônio Conselheiro, Cabeças Cortadas). Entrar em transe é fazer a transição acontecer na direção do real e não da alienação. Trata-se de um trânsito para o devir, a criação de algo que interfira no real para torná-lo melhor, mais qualificado. Tem-se, aqui, não uma utopia, mas propostas que, ao mesmo tempo que reafirmam o valor do mito, fazem a crítica do mito ao explorar a crise que ele engendra para o pensamento.

que sua construção comece pela educação do olhar, pelo trivial fazer de um experimento de territorialização e desterritorialização. Tais experimentos constituem um repertório de conceitos sobre a estética do cotidiano e sua relação com diferentes pontos de vista.

Objetos-símbolos de sedução e paixão foram trazidos para a oficina e colados num grande painel sobre a mulher e seus desejos, suas artimanhas para tomar-se desejável segundo o figurino social. O que cada participante tinha a perceber em relação à sua família no tocante ao aspecto da mulher, do papel da mulher na transformação do mundo da vida, na política, na mídia, etc. etc.

No trabalho cotidiano das mulheres, há uma poética a desvelar que, muitas vezes, esconde-se em subterfúgios, mesmo quando se efetua na cozinha, nos trabalhos manuais, na arrumação da casa, do jardim, da dinâmica orgânica das minúcias dos pequenos incidentes domésticos. Rotina cruel quando isenta de sentido e amor. A criatividade, como filosofia de vida, é, para a maioria das mulheres do interior, uma espécie de cultivo vinculado às habilidades de cozinhar, costurar, enfeitar-se a si ou a casa, laboratório de vivências estéticas através do qual realiza suas relações com a sociedade, seus rituais de convivência com a natureza e a cultura, assim como a praça é, para a criança, a arena de combate para incorporação de destrezas. Trata-se de uma criatividade que incorpora reconhecimentos triviais sobre uma ordem sem qualidades de racionalidade prática imediatista. O outro me nega e devo acomodar-me a essa negação, instância que começa no corpo e na plasticidade sem surpresas da relação com os objetos corriqueiros. As mulheres deparam-se com os conflitos como uma ordem imposta de fora para dentro, transpassados por afetos. A paixão desempenha, aí, papel relevante, mas opera mais no plano do possível do que na realização de fato da construtividade capaz de extrapolar o hábito das interações.

Para dar impacto ao marasmo estético que acompanha a vida da maioria das mulheres, desviá-lo de sua dependência dos padrões da cosmética social das mídias, recorri aos mitos e ao sentido do trágico da existência, em negativo, ou seja, a partir do informe, do vazio e do precário.

No que pensa o artista ao fazer o que faz? Qual a diferença entre o lúdico, o experimental e um processo poético que culmina em obra?

Os conceitos, perceptos e afetos transpostos para o plano singularizado do diálogo imagético alimentaram tanto imagens de pensamento como a transfiguração dos fatos observados no momento em que se tornaram formas pictóricas. Criaram a materialização configuradora de uma arte de pensar gestada na relação com o percebido e o sentido de modo intenso e sensorial.

Promovem a educação do olhar: o tratamento da cor, o manuseio dos pigmentos, a interferência em energias lumínicas, a construção de imagens e idéias em imagens ou imagens sobre idéias a partir de uma dada materialidade. A mão sonha, delira, concretiza jogos, apalpalmento plástico e engendramento poético de mundos de sentido. A

experiência da cor é autopoietica, mundo em cor construído mentalmente como ação e reação a interações com a vida como mundo de aparências e formas.

O encontro profundo com o gesto de pintar, como algo que nasce da profunda e fortuita relação entre o criador e o criado, desencadearia mais motivação do que eu pensara obter com tão primária experiência, algo que as crianças apreciam demais pelo seu caráter dramático, de novidade e de beleza plástica e emoção estética.

É impossível trabalhar sem ser trabalhado. O trabalho repete a vida e a traduz em seu psiquismo, onde tudo começa com a matéria, o instrumento e a constatação de que existe trabalho na obra e um trabalho "da" obra. Enquanto o trabalho é subordinado à vida, ele é seu instrumento na obra. A destruição, no trabalho da obra de arte, é integrada à vida, como percebeu Proust, com sangue-frio, pois a obra do artista potencializa a vida.

O espaço modelado pelo tempo gera não só transformação de materialidades plásticas, como o modo com que é feito seu tratamento figurativo, expressivo e construtivo. Converte-se em signos visuais por meio da plasticidade das operações com a forma.

O processo de aprendizagem plástica concentra-se ao essencializar um campo do sensível, articular forças e imagens em dinamismos funcionais e concepções visuais. Para crescer em qualidade e intensidade, o sensível investido em discursos e práticas convencionais é usado como elemento de desconstrução e reconstrução numa outra composição, em outro registro de expressão e formatividade com que os hábitos verbais fixam. Não importa que os elementos constitutivos da construção sejam matérias naturais ou culturais, isto é, já trabalhadas por uma outra produção (a tinta, o papel, as ferramentas, as técnicas, os regimes de visão e ação, o conteúdo semântico), a criação é sempre um engendramento do novo.

Mapa-mundi, atlas de saber, a pintura é percurso de trabalho, mergulho no universo da arte, poética visual que dialoga com imagens cotidianas, alterando a visibilidade dos que a praticam, fruem e compreendem, além de mexer com atitudes e fazeres relativamente a uma filosofia de vida. A orientação pedagógica de uma oficina de arte necessita, por isso, articular-se a partir de eixos práticos, dos quais nascem processos e redirecionamentos das atividades iniciais. Envolve aprendizagens e orientação diferenciadas segundo o ritmo, a forma, as dificuldades de compreensão ligadas a múltiplos interesses dos alunos.

O eixo do fazer da arte, como processo híbrido singularmente vivido na contingência de uma situação pedagógica, confronta real, virtual, pensamento, ação, diálogo do sensível com o factual. Acontece numa zona de fronteira ao mesmo tempo limite e passagem para campos mais gerais da ação de pensar e refletir contextos da maquínica visual na qual estamos imersos.

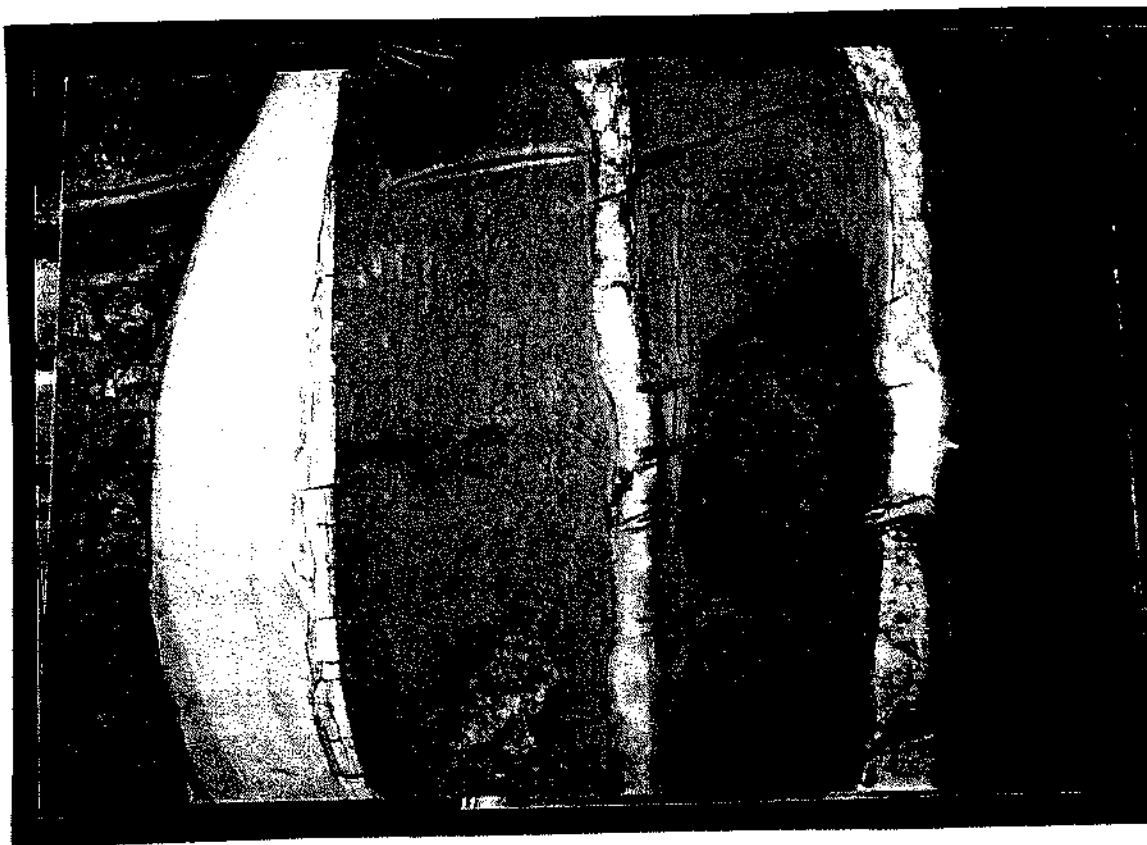


Fig.n.14. Pintura de Oficina. Bernadete Nicoloso Castro.

6.4. CARACTERIZAÇÃO DA OFICINA

Arte não se sabe, se faz para saber.
Edith Derdik. 1997.

*Este fogo que eu estou a consumir, nele consumida,
não mo atearam. De dentro começado, alastrou-se ao corpo e
às redondezas da alma. Tua maneira de olhar as coisas, as
incendeia.*
MariCarpi. 1996.

Antes de descrever o itinerário deste processo, é preciso caracterizar como a arte elabora o cognoscível em formas de atuação. Francisco Varela (2000:73) define a cognição cotidiana como experiência de reconhecimento de formas, cores e propriedades do mundo como resolução de problemas bastante precária. As imagens são incompletas, pois a faculdade mais importante da cognição viva é criar noções pertinentes não predefinidas, mas *enagidas*. Este trabalho demanda criação e fazer emergir, sobre um pano de fundo de recognições, as cognitividades como processos de metamorfose em contexto.

Meu interesse em analisar este experimento é exemplificar noções teóricas e reflexivas sobre a compreensão de arte referida anteriormente. Compreendo seu fazer a partir de indagações sobre sensações, análises dos processos formantes da estrutura de sua composição e relações constitutivas da visualidade da obra dependentes de relações

transubjetivas. Minha produção artística foi afetada por este trabalho pedagógico, a ponto de fazer-me explorar os mesmos temas e procedimentos usados pelos alunos, em minhas obras, assim como investigar a paisagem, o entorno, as imagens que poderiam enriquecer as interações entre as minhas criações e as suas. Tomou manifesta uma filosofia de criação, uma concepção de arte, cultura, educação e comunicação, assim como a geografia ecológica das interações entre o local e universal dos conceitos sobre a vida. Das imagens, formas e procedimentos, foram sendo feitas ilações acerca de intenções políticas, éticas e pedagógicas que lhes são inerentes.

Comparando relatos da propostas e situações com os registros das obras, nota-se a presença de representações, sintomas, imagens que, por si mesmas, manifestam a qualidade das aquisições feitas pelo grupo. Uma vez que o objetivo é relacionar arte, vida, estética do cotidiano de mulheres imbuídas de seu devir/artista, escolhi um eixo ontológico e axiológico para a condução dos atos criadores envolvidos no processo de aprendizagem que a compreensão da arte demanda. Por isso abstenho-me de interpretar este material, na medida em que foram totalmente diferenciadas a cada participante. Adotei como método um diagrama que cruza observações, debate e reflexões integradamente. As imagens tornam-se referenciais que integram saberes, práticas, reflexões, discurso, gesto, objetos e metamorfoses.

A pedagogia da oficina concentra-se em eixos práticos e aprendizagens diferenciadas segundo ritmo, forma, dificuldades de compreensão ligadas a múltiplos interesses dos alunos. Na pintura, desenhos, figuras, tratamentos de forma, cor, interações entre os elementos constitutivos do processo de composição fazem o repertório teórico de compreensão da arte e da cultura sair de suas coordenadas de reconhecimento, representação e aplicação e retornar às fontes de sensação e abstração, à sensibilidade estética de natureza complexa. Os repertórios de formas e pautas figurativas já trazidas pelos alunos constitui o extracampo visual dos estudos a serem feitos.

Os temas geradores criaram sua própria sistemática de aparição em termos de imagens e alianças entre o real e o fictício (sonhado, desejado, imaginado).

Parti da pergunta: que transformações positivas pode a arte trazer para o universo de intimidades e sutilezas dos afetos femininos? Como a estética pode ajudar a compreender a vida, tocá-la em sua aparição mais trivial e simples, no cotidiano vital? Como tornar estas vivências algo mais leve e, ao mesmo tempo, mais rico, intenso e prazeroso?

A Oficina de Pintura do Centro de Arte da Universidade da Região da Campanha, em Bagé, oportunizou-me testar noções sobre poética visual em situações pedagógicas e repensar o trabalho de interação de educação, ecologia e cultura através da arte. Faz parte do programa de extensão e pesquisa e de uma filosofia de trabalho e estudos que vêm sendo articulados pelo CENARTE, desde sua criação. Singulariza um modo de abranger as dimensões mental, social e ambiental através de um trabalho ético-estético e político.

Funciona há vários anos com um grupo de dez mulheres para as quais o ensino e aprendizagem são via de acesso à compreensão da arte como fazer. As teorias e reflexões ligadas a esse fazer, para mim, no entanto, foram sustentação das propostas e observações dos efeitos dos processos de trabalho sobre as imagens e comentários que emergiram das aprendizagens. São mulheres de várias idades, profissões e níveis sociais. Elas vieram com uma vaga idéia do que a arte significa, movidas por diferentes intenções. Houve desistências ao ficar claro que o fazer arte, na oficina seria um processo de educação pela arte, algo mais do que ócio ou cultura, onde o conhecimento sobre arte não teria a finalidade de fazer psicoterapia nem descoberta de aptidão ou desenvolvimento de habilidades e destrezas de rigor profissional. Apesar de a intenção ser a de mera aprendizagem, todos estes aspectos foram emergindo e traduzindo uma idéia de arte como um saber e um campo de experimentos de investigação e aprofundamento estético, ético e político.

A metamorfose produz uma filosofia da mudança e exige pensar o contexto sob múltiplas coordenadas de entendimento (anterioridade, instantaneidade e interioridade).

O trabalho de oficina exige do orientador ordenar uma gramática de formas e processos de criação a partir daquilo que sente e compreende da arte. Além disso, requer domínio de procedimentos da função da arte em situações pedagógicas. O fazer vai delineando as implicações e necessidades teóricas e discursivas através da reflexão contínua, da comparação de obras e fragmentos de obras com configurações visuais obtidas a partir de imagens de arte. Espaço de descobertas, tensão, invenção, o fazer experimental da oficina inverte o processo de análise da teoria para a prática, fazendo da prática um eixo a partir do qual as teorias e reflexões contribuem para a cognoscibilidade que lhe é peculiar. No atuar, consolidam-se operações, referências, capacidades, concepção de arte e estética, trabalho criador e suas implicações para a percepção, a sensibilidade, a cognição e a interação, tendo por base as sensações.

A atividade como experiência de afetividade criadora e vivência da metamorfose manifesta-se de modo mais intenso no gesto cego que responde ao apelo do corpo, do silêncio, das sensações sutis que afloram ao olhar, ao tocar uma matéria. Há todo um movimento de vida empenhado neste exercício. Pensar o ato com intensa concentração, depois meditar sobre seus efeitos na forma, foi o tema da primeira proposta feita ao grupo. Pensar o agir orientando-se por sensações primárias, brutas e multiformes surgindo de um magma informe. Descoberta de ritmo, traço e mistura em gestação de texturas sobre o viscoso material das tintas, algo que se faz e desfaz, organicamente, a cada passo, por tempero do olhar e do emprego dos pigmentos, em adensamento e fluidez.

As perguntas que motivaram a estruturação do primeiro estágio da oficina partiram das questões: o que o olhar tem a ver com a mulher e o homem, nos termos de uma educação afetiva? Que urdiduras práticas cotidianas compõem ou modelam mulheres em seu cotidiano? Trata-se de sonho, ficção, realidade, ou não existe gênero visual? Como

este afeto se manifesta no toque dos materiais, na forma de plasmar as manchas pictóricas? Como errar o gesto, ou seja, deixar que ele procure caminhos que o olhar não conduz e produz?

Com o trabalho de mistura fina dos experimentos radicais da criação coletiva, testei conceitos e modos de ver, concepções de arte, estética, imaginação e imagem para problematizar teorias que, na maioria, aplicam-se a generalidades e não ao cotidiano da existência, às artes do fazer miúdo que nos faz pessoas e cidadãos num coletivo social. O universo visual das práticas cotidianas exige uma redução e escolhas no sentido de compatibilizar olho e gesto. Os signos de arte foram problematizados pelo grupo como informações, signos, mas, igualmente, como sintomas sensíveis em que papéis pedagógicos há muito marginalizados – como os de gerar, cuidar, nutrir a saúde mental, social e cognitiva dos indivíduos – envolveram os participantes numa consentida urdidura comunitária. Inúmeras indagações e experimentos surgiram desta questão: “O que os atos cotidianos e o fazer estético têm a ver com uma filosofia de vida, a compreensão da arte, a melhoria da cidadania e da relação intersubjetiva entre as pessoas?”.

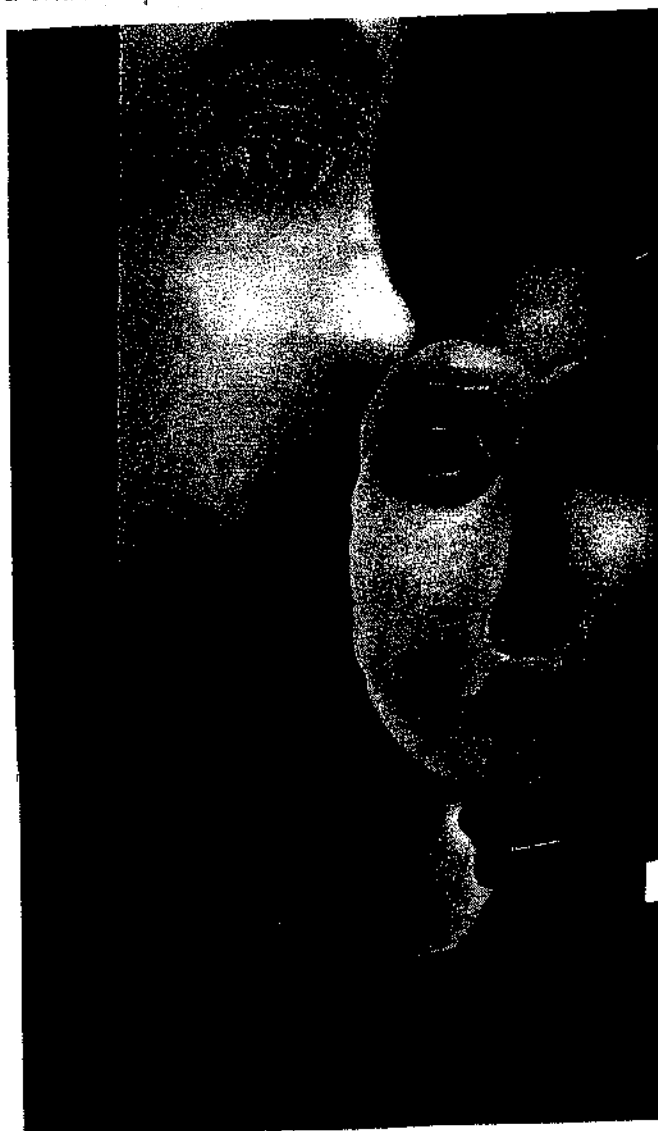


Fig.n.15. Pintura de Oficina. 2000. Amélia Pinheiro.

6.5. TRANÇADOS EM MÃOS E OLHARES

Com noções sobre o gesto, o mito⁴ visual e a interação primordial, começaram os experimentos de tratamento poético das materialidades na oficina. As informações introduzidas no processo de trabalho, no sentido de obra e na criação de soluções novas para velhos problemas artísticos⁵ e estéticos, foram motivo para redescobrir imagens de arte como manifestações históricas e indício de uma psicossociologia figurativa.

Os primeiros passos da descoberta da plasticidade/visualidade deflagraram a descoberta e a especulação para ferramentas e tecnologias milenarmente conhecidas, como as da ativação da sensorialidade do contato com as matérias de expressão e interação e suas densidades de resistência à pressão da mão.

Os começos são tensos e caóticos, mergulho na desordem, em arte. A materialidade constitui um lugar em que as mãos pousam para reencontrar imemoriais lembranças, reentrar no universo dos achados pessoais. A primeira abordagem é sempre reproposta na oficina, como algo que se adensa e aprofunda, em termos qualitativos. Transformar um campo de experimentos lúdicos e procedimentos aleatórios em plano pictórico é refazê-lo em mundo de sensações, dobrar o olhar para o ver com as mãos, fazer o ato de ver ficar a serviço de uma "arte de olhar". Isto requer um ir e vir às matérias de expressão.

Partimos de signos metafísicos como os dos mitos, num nível de generalidade que envolve o grupo, especialmente porque mitos lidam com situações paradigmáticas da condição humana. Usar mitos de visibilidade e personagens femininas como temas geradores do processo de criação deste trabalho permitiu tramar o local com o universal.

Após leitura do sentido do pensamento trágico para o ato de ver, pensar, sentir e agir, desenvolvi experiências coletivas de pintura, de modo que o acaso interferisse na relação com as materialidades e a gestualidade. Duas a duas, as alunas trabalharam em preto e branco, tentando intervir no interstício do espaço e do ritmo de ação deixado uma pela outra. Num segundo momento, juntos os trabalhos, houve novas interferências, agora com tinta vermelha, tentando fazer a leitura de linhas de fuga e linhas de força geradas pela mancha e contorno das formas. Sob tais circunstâncias, é necessário deslocar-se do campo

⁴ O mito da Medusa mostra o papel do artista como educador de si mesmo. Lembra a lenda da *M'Boi ta ta* (dos indígenas gaúchos) que traz a questão da visibilidade para o discurso literário e a experiência estética. A visibilidade contribui para que o artista enfrente o peso do mundo, na concepção de Calvino. As imagens-fantasia são processos analógicos e vinculadas ao simbolismo cultural, ligações entre a psique e a sociologia com as morfologias posturais, sexuais, alimentares, ligadas a necessidades de sobrevivência material e biológica. Estão grávidas de mistério e sensações estéticas. Jung caracterizou-as, assim como Platão, como arquétipos, fato que Freud aliou ao totemismo arcaico. As culturas criam mitos para associações ontológicas a estados de mutações.

⁵ Na pintura ocidental, reinaram dois princípios, do século quinze ao século vinte. Separação da representação plástica do princípio de similitude, separação da referência lingüística da tradição (judaico-cristã), libertação, portanto, das imposições e proposições, das estratégias de poder que só lhe haviam atribuído valor por funções como a utilidade, a pedagogia, a terapia e a eficácia social. Fazer ver pela semelhança é reduzir o olhar ao que dele difere em valor, natureza, função e relação. A pintura começou por livrar-se daquilo que, historicamente, a subordinara, a servir de instrumento para a percepção visual inclusive, além de substitutivo para outros sentidos, para a ciência, para os conceitos filosóficos além dos seus próprios conceitos, funções e sensações. Negou-se a ser suporte visual para mostrar o que os textos sagrados e profanos não queriam, podiam ou sabiam mostrar.

da arte para o da ética, da ação concreta da cidadania, em que a estética passa de uma preocupação *comigo mesmo* para o coletivo grupal, para uma inserção na vida comunitária, ou seja, problematizando de que modo a arte engendra uma estética interativa e factual, passando por perguntas e experimentos que precisam desenvolver um estilo, uma forma de atuar em conjunto, indo além do limite dentro do qual funciona a questão da subjetividade do comportamento humano.

As dificuldades próprias de pensar visualmente em conexão com a experiência plástica revela que, se o construir é minado pelo destruir, a performance parasitada pelo fracasso levada ao extremo, faz refluir o princípio ativo e transitivo da execução ou elaboração estética, não deixando de solidarizar-se com um contraprincípio, o da passiva inquietude.

A análise de imagens fotográficas com imagens reproduzidas em revistas, sejam de fotos, pinturas, desenho, arte publicitária, a comparação com a televisão e o cinema, serviu para perceber o que o movimento e o estático fazem com uma imagem, de que modo diferentes imagens-relação se comportam entre si. A relação entre memória, percepção e imaginação permitiu transformar imagens em outras imagens, imagens em formas pictóricas, formas pictóricas em manchas livres e imagens. Monotipias, recursos diversos podem facilitar tais comparações e interações, alterando a normatividade dos conceitos já dimensionados.

Após um período de desconstrução dos clichês visuais através da alteração de suas formas, forças e figuras não reconhecíveis, propôs-se uma atividade lúdica com materialidades, preparando o grupo para o impacto da visão devoradora, abismal, que o aprofundamento em domínios do inconsciente produz. Tal estágio é imprescindível para sair do estereótipo visual de conceitos habituais de visibilidade, de reconhecimento diante ou dentro de um visível, preso à individualidade egocêntrica cognitiva em relação aos afetos da situação. Para sair da repetição vazia, o jogo com formas e seus desdobramentos e repetições revela-se esclarecedor. Criar módulos e modulações diferenciadas ajuda a sair do impasse dos sistemas repetitivos. O passo a seguir implicaria mergulhar nas matérias brutas da criação como sintomas e signos de expressão e interação com a vida, sua visualidade plástica, imersão no mundo da desordem e caos primitivo e dissolvente. A imitação sensorial deve ser seletiva e auto-orientada, mostrar que há limitações e potencialidades, desmistifica a idéia de que repetir algo em arte seja falta de criatividade.

A Arte ensina que o universal é local, que o poeta pensa os acontecimentos a começar por sua maneira de ser, embora o que valha para um, vale menos que para um coletivo.

O trabalho com imagens, fotos antigas, reproduções industriais e registros foi uma investigação sobre a ação do tempo nas formas de percepção, afeto e ação. Aprender a olhar imagens, paralelamente à invenção como pintar, desenhar, editar imagens em séries

encadeadas, leva à constituição de conceitos visuais, à correlação de afetos, percepções e lembranças.

Uma imagem contingencia o sujeito a escolher ou inventar outra imagem que induza a um interstício entre as duas. O que há por trás dela que a faz desejar um corpo que a sustente, uma pele que a acolha, um *écran* que a projete, um pensamento que a aninhe no espírito? Se procurarmos a conexão de um entre-dois, o interstício aponta para o afeto.

Na dificuldade, a ajuda do grupo torna mais fácil a multiplicação de pontos de vista sobre a mesma imagem e o que não se dá à ver por existir no entre-imagens. As concepções visuais e factuais deveriam versar sobre noções de: pano e plano, veste, casca, superfície total, textura, elementos constitutivos de uma forma no plano pictórico.

As descobertas em imagens reproduzidas e sua comparação com imagens observadas, fotografadas, transformadas pictoricamente em estudos sobre a visibilidade superaram a expectativa. Era outono em Bagé, quando tudo fica extremamente colorido, exacerbado pela proximidade do inverno e mutação da luz. Há uma praça em que plátanos enormes ficam literalmente dourados, vermelhos, verdes pardacentos, com folhas tapizando o chão. A luz descoberta pelo filtro da câmera busca o melhor efeito visual. A procura de fotos guardadas, imagens recortadas em revistas, trouxe um repertório inesperado para o trabalho. Aproveitando o clima, a cor, a relação afetiva com a tradição religiosa, participamos de uma pintura coletiva, na rua, criando o tapete para passagem da procissão de *Corpus-Christi*. Ratreando praças, coletando folhas e gravetos, mandalas foram feitos, espécie de cruzamento intercultural de formas plásticas.

As propostas para compatibilizar o olhar, o gesto, a forma e a concepção de imagem, em relação ao fazer plástico, serviram para enfrentara a tensão da plasmação iniciada no informe e, muitas vezes, *feia*, já que nasce de tentativas inábeis.

Os experimentos de criação em grupo começaram pela descoberta do gesto do outro em relação com o próprio gesto, evoluíram ao dar continuidade do traço e da mancha próprios, ao interferir no trabalho do outro. Desta maneira, foi possível pensar no sentido de obra de arte como algo que vai além de sua visualização, que acontece sempre de modo diverso a cada olhar, com acréscimo de sentido e imagem. Como acontecimento, uma obra não se engendra sozinha, depende de uma série de fatores intervenientes que afetam sua prática, o modo de olhar, a maneira de reprogramar o percurso.

O recurso para conceber e perceber como isso afeta a pintura fez-me recorrer ao uso da monotipia como meio para chegar a esta compreensão. De modo aleatório, as monotipias (uma só cópia) revelam o espelhamento das formas, o sentido da marca e a ação do tempo na matéria física, realizando fusões e escorrimento da tinta, o que provoca simetrias que lembram máscaras. Máscaras surgiram destas monotipias, sendo tema de estudos sobre o corpo e as metamorfoses do corpo na vida das participantes da oficina. Cada leitura da forma foi completada com interferências de modo a acentuar a

expressividade terrível da máscara. A forma reduplicada vai perdendo intensidade, o que é metáfora para compreensão da questão da imagem, quando distanciada do seu lugar de origem.

As vivências com matérias plásticas como o gesso acrílico, amassamento de papéis, modelagem direta das matérias corantes, instauraram uma relação sensível de contato, feita reiteradamente sem comentários, até que sua incorporação se tomasse um manejo lúdico suficiente e uma expectativa de pesquisa. Olho e mão, em esconde-esconde, produziram achados incomuns para o olhar dessas mulheres. A coleta de fragmentos do seu quintal, como areia, sucata, resíduos de vegetação, serviu como agente disparador de feitos e efeitos com diferentes processos, ferramentas e utensílios, experiências com a textura, a cor, a luz e a sombra naturais e artificialmente moduladas como elementos constitutivos do gesto, da forma e da imagem. Das texturas às cores, em caráter de fluxo e densificação da estrutura formante, criaram-se módulos, primeiro com duas alunas, depois individualmente, para, finalmente, juntá-los num grande painel, onde todas intervieram coletivamente, olhando ou agindo sobre as formas e cores.

Concepções visuais e procedimentais foram sintetizadas como: percorrendo e cartografando; o registro em imagem, o uso da imagem em ressignificação de forma, tema, fragmento, dissolução, deformação, reproposição em cor, textura, volume, etc.

A leveza das cores, luzes e formas foi tema largamente explorado pelos integrantes da oficina na medida em que é o suporte que depende de um peso concreto para manuseio das mãos, assim como estas dependem do corpo, o corpo do espaço, o espaço do entorno de uma espacialidade que reflui ao abstrato, ao sutil, em sua dimensão virtual.

A base de reflexão sobre a função da imagem no processo de criação demanda estabelecer nexos entre a visibilidade, a gestualidade e o processo de construção da forma plástica. Estes nexos têm sido historicamente interrogados por artistas e pela filosofia voltada para a instauração criadora de conceitos, percepções e afetos. Esta instauração precisa ser continuamente atualizada segundo o olhar dominante da época.

Tal estudo exploratório foi acompanhado de análises de obras expressionistas, da arte indígena, das imagens de obras modernistas. Foram analisadas com a intenção de formar opinião acerca de diferentes concepções de forma e figuração. Neste trabalho, as leituras e teorias vêm complementar um espaço de interrogações feitas a partir da arte, no sentido de melhor compreender o que vejo e faço, especialmente a respeito daquilo que amo ou aprendi a amar.

As problemáticas nascidas de estética do cotidiano deveriam suscitar propostas que fossem resolvidas com critérios próprios para a compreensão da arte. Na busca de soluções, houve um avanço na compreensão da transformação de vivências corriqueiras em experiências poéticas. As reflexões, correlacionando o plano dos afetos com o das percepções e dos conceitos, vinculando aprendizagem e vida, trouxeram nova perspectiva

para os encaminhamentos pedagógicos. Procurei mostrar que operar com a estética do cotidiano envolve um percurso que oscila entre a ética individual e a condição política de cidadania, opção pouco explorada neste sentido pela educação.

As primeiras idéias acerca do tema "estética do cotidiano" foram orientadas na busca de configurar o campo social, uma vez que está impregnado de expressões do desejo, afetividade, visibilidade e esquemas cognitivos, vulnerável a experiências com imagens.

O cotidiano mostra imagens como entidades de vida efêmera, fazendo parte de nossos sonhos, idéias, ideais, lembranças, formas de relação, reação, ação construtiva e desconstrução. Elas caracterizam-se diferentes, segundo etapas históricas particulares, mas ocorrem e deixam rastros, luzes, arrepios, quando intensas. Procurei mostrar como as imagens geram formas de subjetividade polissêmica, animista e transindividual, encontrando-se em franca concepção na tenra infância, na loucura, na paixão amorosa e na criação artística.

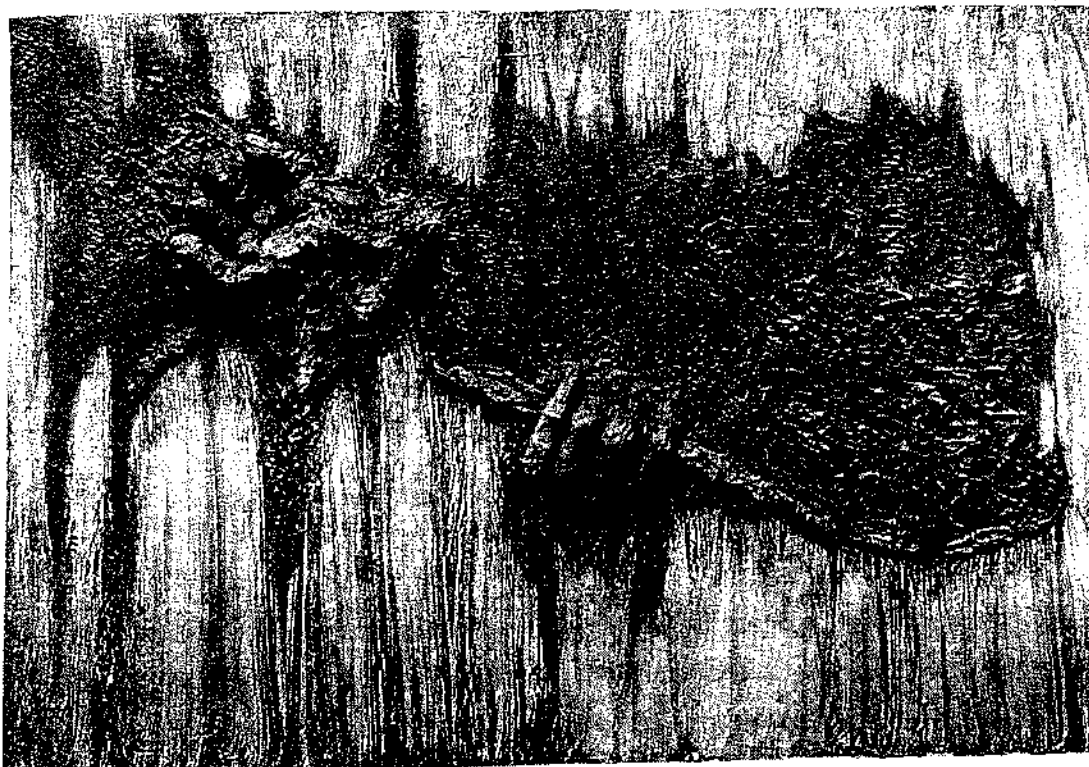


Fig.n.16. Márcia Brum. Oficina de Pintura. Pinturas e relevo acrílico. 80cmx1m. 2000

O grupo trabalhou com imagens familiares dando-lhes um tratamento plástico e semântico que melhor se adaptasse à materialidade, ao gesto e à ação pictórica. O paradoxo dramático do informe tanto quanto a luta com as representações, aparece na figuração, na relação da figura com outras figuras, de muitas figuras entre si e nas configurações em rede de serialização de imagens e espaços. A composição de um plano pictórico gera interfaces e linhas de fuga pelas quais a subjetividade transita. O campo pictórico toma-se território a desbravar em relação a reminiscências, luta contra a figuração corriqueira, ao mesmo tempo que tolerância ao informe para extrair potências novas de imagens que pretendem fixar-se num corpo/campo estático. Animar um plano de composição é reanimar a tensão permanente da vida que pulsa na relação entre o atual e o virtual que ele poderá exprimir. Esta luta é dramática e sincrética, mistura de imagens fictícias e aspectos do real.

A concepção imaginária de uma linha, tecendo ou desfazendo imagens no pensamento textura as idéias, realiza desordens no estabelecido e no estático. A linha é potência vital ideal do caos, elemento e aspectualização que provoca catástrofes na forma, na potência selvagem da espacialidade. Na pintura, funciona como linha de força e contorno, diagrama da composição, desfaz e refaz o espaço como cor, feixes de luz, na medida requerida pela idéia pictórica de modo a escapar à ordem do sensível comum ordinário. A pintura pode reconfigurar o sentido visual do utilitário, do instrumental, do banal, e a idéia da imagem estar a serviço de conteúdos verbais, teorias e função representacional de ilustrar conceitos e estereótipos figurativos. O fio, na pintura, é sempre um virtual inventado, algo a ser constituído por manchas e planos de cor, bordas de fronteiras, antes de surgir como idéia de linha de força. A presença das linhas num espaço construído é sempre percurso de um gesto e ação mental sobre imagens de corpos.

A artista plástica Edith Derdik, por exemplo, realiza instalações com fios e descreve no livro chamado *Linha de costura* (1997), como o corpo, o espaço e a imagem de tempo estão trançados.

"A costura depende de meu corpo: esforço muscular pleno de vontade. Parecendo ser ato indiferente, não é ato mecânico vazio de intenção. O sentido permanece nele mesmo. Me desfaço: meu foco mental de atenção se desmaterializa na condensação do esforço focalizado".

No composto mente/corpo/sistema interacional há sobreposição de tempos.

A função poética assume papel importante como captura destes fragmentos existenciais e catalisa-os em efeitos transformadores. A arte avança além de seus contornos institucionais e transfere-se para o campo criador maior em que se insere, fazendo-se fluxo a combinar-se com outros. O mapa intensivo é devir, constelação afetiva, prolongamento da imagem do corpo. Forças intensivas são motrizes para o imaginário em devir.

Há quatro signos de afecção, na concepção que Deleuze apropria de Espinosa: índices sensíveis, ícones lógicos, símbolos morais e ídolos metafísicos. Signos de

mobilidade afetiva são de crescimento e decréscimo, alegria e tristeza. A característica comum a todos os signos são a associabilidade, a variabilidade, a equivocidade e a analogia. Os convencionais operam sobre os naturais, criando cadeias de conexão. O plano de imanência respectivo à arte é o da composição. Condensa sensações sob a ação de figuras estéticas ao mesmo tempo que a dramática das interações entre os elementos constitutivos da composição. A arte recorta o infinito em agregados de afetos e perceptos num plano de composição. Tudo se passa, inclusive a técnica, entre compostos de sensações. A consciência vai surgindo progressivamente no engendrar o universo plástico dinâmico, pois ele não vem depois da figura, já que a figura é o processo de plasmação. O plano de composição arrasta a sensação numa desterritorialização superior, faz passar os elementos por um desenquadramento que a abre ao infinito.

Dosando teoria e prática, refletimos impressão e expressão em diferentes obras para ver como resolviam a questão da viscosidade, da plasticidade da textura na fatura pictórica. A cor entra nestas rugosidades como um luxo, uma maquiagem, quando se integra ao ato de plasmar. Num segundo momento, a noção de capa, veladura, vestimenta em cor, serviu para comparar o que acontece com ela e sem ela. A proposta foi que, durante a semana, fotografássemos nosso quintal, nossas coisas e trouxéssemos objetos triviais para pensar cor, textura e forma, estrutura em macro e micro tamanho e relações. Os sinais, pistas e marcas foram buscados dentro e fora do grupo, nos indícios e sugestões da concepção de casa/corpo, casa/lar, casa/oficina, casa/escola, casa/mundo. Entorno de vida expresso em rotinas a ressignificar a partir da estética do cotidiano. Neste périplo, foram revividos prazeres e desprazeres lembrados e inventados.

O universo feminino de trabalho, a estética a ele relacionada e as vivenciadas na oficina foram feitas sob múltiplas formas, como tema ou expressão subjacente, surgindo como itinerário de experiências de desvendamento deste universo. O cotidiano feminino, o corpo, a casa, o entorno doméstico foram os recortes para redescobrir o sentido e o valor da manipulação, do gesto das mãos. Criar um jardim, costurar, bordar, tecer em lã, crochê, decorar a casa, cozinhas, etc., foram rastreados como espaço poético de criação. Grandes painéis foram feitos em conjunto com a junção de vestígios do dia, memória efêmera de objetos de uso descartáveis e duráveis, pequenas pontes de afeto com temporalidades múltiplas. A alquimia é realidade no gesto pictórico, assim como alterações sentidas no corpo através de gestos largos e minúsculos, algo que se encolhe e expande nas manchas em busca da configuração dos espaços plásticos. A veladura, em suas multiplicidade de efeitos, funciona como uma pele sensível da interação olho/mão/gesto/materialização do fazer poético. Palavras encaixam-se nesta relação, podendo desencadear mudanças de percurso.

Os experimentos de ajustamento entre olhar/ gesto pictórico foram propostos para tomar consciência da superfície e da relação entre tempo, espaço e ação plasmadora. A

partir de jogos interativos e plásticos, um período de aquecimento do grupo motivou o mergulho nos experimentos com imagem a partir da pintura propriamente dita. As dificuldades foram dosadas segundo as percepções visuais e o confronto com obras de arte e observação do cotidiano visual.

Nos depoimentos de integrantes da oficina, vê-se que houve mudança significativa que não só afetou a concepção de arte, como de conhecimento e relação com a vida.

Quando iniciei com a disciplina de pintura, não tinha idéia de que a pintura interfere na vida da pessoa.

Achei que era fácil e que em seguida ia pintar. Mas não é bem assim, a pintura é um estudo profundo, uma reflexão de si mesmo e uma liberdade de expressão. Sempre digo que a pintura é uma "magia", e como toda magia faz aflorar mistérios e potências.

Pintar é ver e sentir coisas que estão somente registradas na alma e no coração de cada aluno. A pintura faz parte da minha vida, atualmente. Quando não pinto, me questiono e me cobro. Marly, sei que tenho muito a estudar e dedicar-me à pintura, mas agradeço por ter tido o merecimento de conviver e aprender a ver, a sentir e a explorar o meu Eu.

(Márcia Brum, professora de arte. 40 anos.)

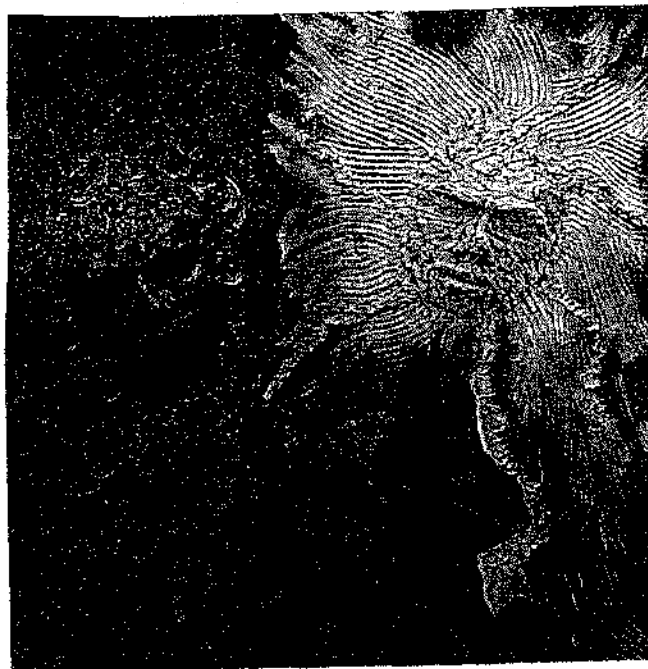


Fig.n.17. Pintura de Oficina. Márcia Brum. 2000

Entre paixões e mortes vivi meus últimos anos. O fio de aço que me deu o equilíbrio e me fez viver momentos de plenitude. Comecei a pintar aos 54 anos. Para quem sempre gostou de arte e carregou a frustração de não Ter cursado a Faculdade de Belas Artes, pintar foi descobrir a magia no mundo e a alquimia encantada que se esconde na fusão das cores e das manchas que se tornam figuras, quase sem querer. Foi descobrir que a luz e a sombra, no quadro como na vida, fazem a grande diferença entre o ver e o não ver e, que o olhar que antes vagava, descobre detalhes, faz tudo ficar diferente: as pessoas, as coisas do mudo e da natureza se distinguem por particularidades que as tornam únicas no coletivo. São os detalhes que fazem a diferença. Este ano a oficina mexeu com nossa memória e fomos levadas a remexer nos baús do passado. Numa terra de "pêlos-duros" como a nossa, não foi tão fácil para a menina e a mocinha, neta de imigrantes, viver. Creio que este sentimento ficou escondido permeando meus passos pela vida afora. Ao descortinar fotos dos antepassados, não vistas por anos a fio, aquelas pessoas saltaram das fotografias e me abraçaram, cercaram meu momento de afeto, ternura, força e sabedoria. Integrei o passado com a terra e me sinto mais feliz. (Bernadete Castro. Professora aposentada, 50 anos).

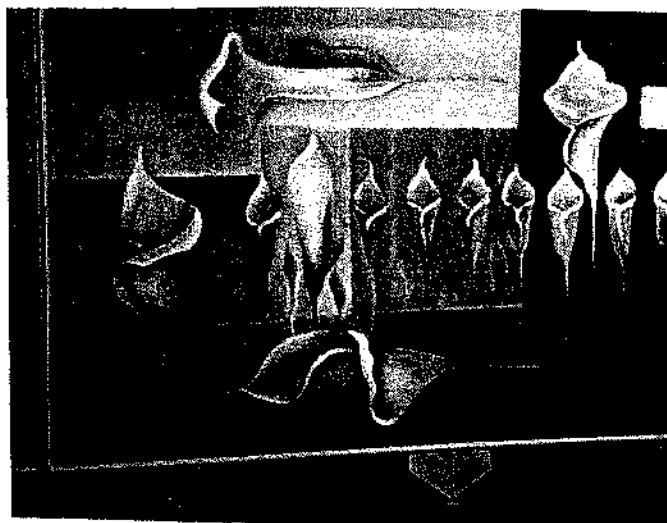


Fig. n. 18. Pintura 60x90. Bernadete Castro. 2001.

Quando comecei a pintar para valer, a construção ou criação de um quadro era muito lembrada, muito pesada em termos de forma e cor, muito experimentada, muito fiel a minha formação acadêmica – composição de florais e frutas que nem sempre apresentavam um colorido de impacto. Uma maçã foi a primeira experiência. Aos poucos estou conseguindo romper com o convencional e buscando novas maneiras de ver: usando uma cor inusitada como, por exemplo, um corpo de mulher verde ou azul; nuas; azuis, de chapéu vermelho; copos de leite de todas as cores e formatos imaginados, com contornos rompidos, insistindo nos temas e passando aos mais ousados. Minha sensibilidade às formas e cores vai se aprimorando cada vez mais. Tenho um pouco mais de domínio estético e criativo. Apesar de procurar sempre o meu caminho estético e artístico, acho que já dei o grande passo para a frente, eu mesma noto. Agora digo sempre que a pintura representa a minha vida, preenche as minhas carências. Vou continuar a perseguição, obstinadamente, enquanto Deus assim permitir. É assim que vejo o meu processo de transformação através da pintura...

(Amélia Teresinha Pinheiro, professora aposentada. 65 anos).



Fig.n.19. Pinturas de Oficina. 1999.

A Oficina desenvolveu uma vivência da mutação, a nível profundo, nos planos afetivo, cognoscitivo e relacional. Os resultados estão impressos nas imagens e seu vigor plástico. Os conceitos foram sendo processados sensorial, estética e praxicamente, tendo por referencial obras de arte do passado e do presente, além de imagens estereotipadas da mídia para confronto com as imagens de arte. Este material de trabalho foi exaustivamente confrontado em termos de vivências pessoais dos participantes, sendo o que realmente definiu um desenvolvimento ético e político através do estético. O estético, vertido para situações locais, coletivas e individuais, tornou-se um processo de interação de forças plásticas obtidas a partir das materialidades.

O que não muda e se move no social representa seu resíduo e sua derivação. O que muda funciona como força de vida que resiste às múltiplas estagnações que a impedem de fluir e funcionar. A estética, portanto, é uma lógica, um estilo de atuar do vivo. O vínculo analógico estético possibilita correlacionar arte e vida ou uma arte da vida, fazendo-se e desfazendo-se continuamente. A leitura analógica é transversal e possibilita compreender o hoje não só mediante a visibilidade, mas também através de práticas, vivência de fatos, eventos, situações, realização de gestos que contêm, também, similaridade com registros de sociedades passadas ou distantes.

Após o acontecimento que permite experimentar conexões entre imagens, formas e gestos, a experiência estética passa a desenvolver um repertório sensível, sendo algo continuamente reciclado a cada nova experimentação. Esta nasce do informe e se liga,

como probabilidade, e formas germinais a configurações arquetípicas fixadas em simbolismos por hábitos culturais, constituindo um material etnográfico valioso.

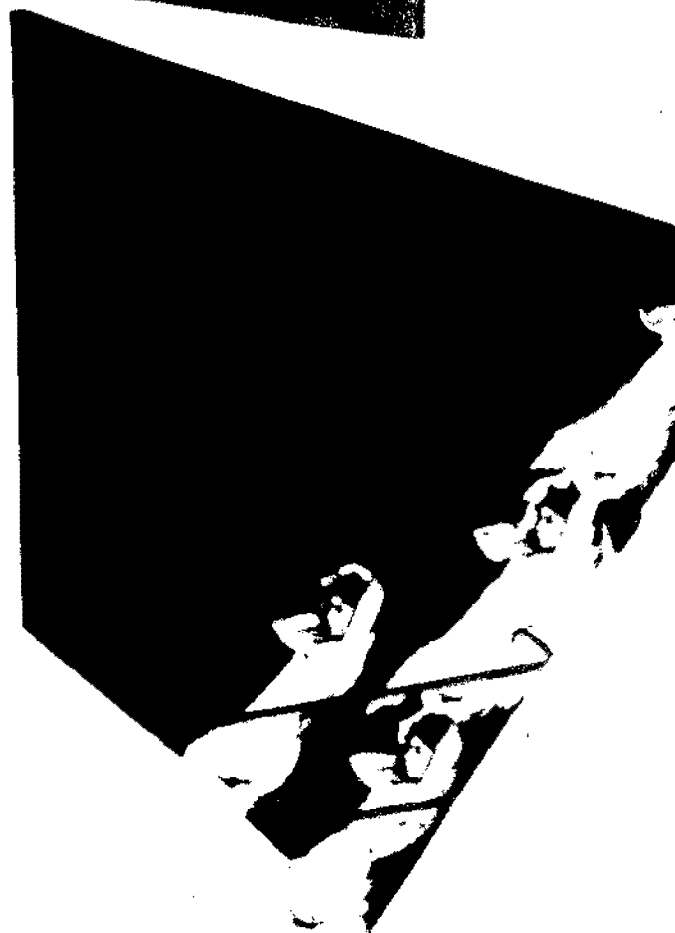
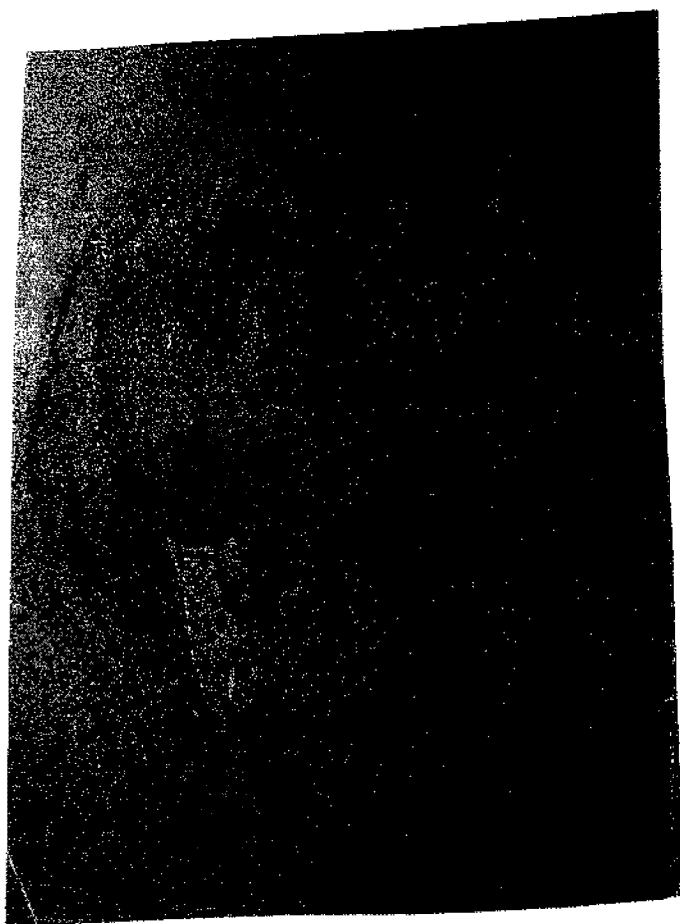
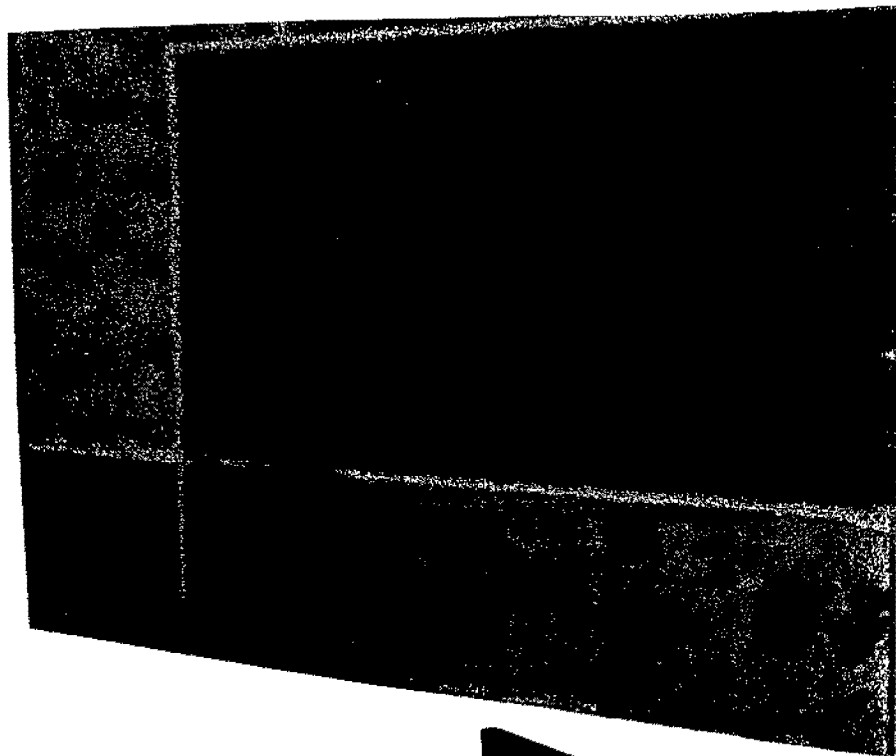


Fig. n. 20. Pinturas de Oficina. Painéis de 2mx1,5 m. Bernadete Nicoloso, Coty Malafaia e Maria de Fátima.

Resumindo as atividades da oficina realizadas para compreender a relação entre visibilidade/tatibilidade/interação, foram desenvolvidos experimentos com:

- Imagem/relação - aleatoriamente e de modo permanente;
- Imagem/pulsão - a partir de propostas com mitos de visibilidade e exploração sensorial bruta tátil/visual;
- Imagem/afecção - signos visuais constitutivos da composição plástica: linhas de força, formatos, cores, texturas, relações entre os elementos, todo/parte, forma/fundo, forma/espaco envolvente visível, forma/espaco envolvente virtual;
- Imagem/percepção - idem acima, aliando-se a noções de arte e formas de tratamento dados pelos artistas e pela cultura visual às imagens visíveis e repertórios de registro (xerox, fotografia, desenho, projeções, instalações, leituras, etc.);
- Imagem/movimento - observação de imagens e suas alterações plásticas segundo agentes internos e externos ao sujeito: memória, imaginação, transformações de tamanho, ritmo, deterioração, interferência do gesto no tratamento da forma, etc;
- Imagem/tempo – composição de experiências estéticas ligando conceitos visuais a formas, gestos e signos. Noções de arte como poéticas visuais e estados estéticos vivenciais. Noção de acontecimento/arte como cruzamento de olhares;

O recurso dos temas geradores e das buscas teórico-filosóficas e reflexões permitiram mapear os itinerários percorridos e os a percorrer, o modo como os afetos, as percepções e os conceitos imbricaram-se na demarcação plástica das obras e processos realizados, criando configurações da ação no tempo e no espaço, permitindo que a criação poética fosse vista como compreensão da arte e discernimento estético/crítico, além de pedagógico, ético e político.

Para discriminar como isso ocorreu em mim e nos participantes, seria preciso realizar uma pesquisa específica, o que foge ao desenho desta cartografia precária.

Fora do contexto de perceptibilidade em que foram feitas as relações entre vivência e experiência estética e concepções visuais, impossível refazer a nível de discurso tais experimentos. Os registros feitos sobre fragmentos deste processo descrevem e questionam, por meu intermédio, tais processos, fato que procuro manter o mais próximo possível das implicações que tiveram para minha própria compreensão da arte em situações pedagógicas.

O dilema da visibilidade lembra contornos, e contornos, fronteiras que limitam diferentes lugares, formas e vivências. A luta política a ser empreendida através da arte pressupõe uma sociedade desejada e democrática que depende:

- do uso ético/sensível da razão e de teorias como horizontes analíticos de ação criadora e transformadora das condições atuais de existência;
- do pressuposto de que o ato criador, como relação transformacional, é sempre político, seja em relação a objetos, seres, lugares, práticas, saberes e querereres. A potência

humana é paixão, atacar e ser atacado por forças existenciais, ser agente e paciente dessas forças;

- da concepção de que todo gesto gera formas, toda forma gera imagens atuais e uma infinidade de imagens virtuais que passam entre o pensar, o sentir e o fazer um gesto.

O discernimento de novas formas de luta política para evitar o sofrimento humano depende da ressignificação do trabalho, da prática afetiva interacional, da aplicação adequada da razão e da capacidade de orquestrar entendimentos gestualizados ética, estética e poeticamente.

Ao apartar-se da vida, o sensível exerce sobre si o julgamento de suas formas e imagens, pois corta-se a conexão com seus processos de atualização. A subjetividade da arte torna-se politicamente emancipatória por dramatizar factualmente a luta entre o sensível e o inteligível.



Fig. n. 21 Oficina de Pintura- CENARTE



Fig. n. 22. Oficina de Pintura- CENARTE .Interferência Urbana e Painel Coletivo.

7. INCONCLUSAS APRENDIZAGENS: RETICÊNCIAS ...

*As palavras, na viagem para o poema,
recebem nossas torpezas, nossas demências, nossas
vaidades.
As palavras se sujam de nós na viagem,
Mas desembarcam no poema filtradas.
O chão tem gula de meu olho
por motivo que meu olho tem escórias de árvore.
Manoel de Barros*

O jovem Nietzsche, gerações atrás, sugeria que o saber humano fosse a capacidade de ver a Ciência com olhos de artista e a Arte pela ótica da vida.

Muitos se dedicaram à reflexão via experiência cognitiva, como a filosofia pragmatista; outros, afetiva, como a Filosofia da Diferença e a Psicanálise; poucos, porém, arriscaram-se, como os artistas, a compreender a filosofia da criação, a problematizar local e intersubjetivamente o conceitual do fazer pedagógico. Ao produzir formas de compreensibilidade em correlação com a vida, inteiraram universos *materiais*, de sensações, emoções, e *imateriais*, ou espirituais, de abstrações e imagens. Para se tornar presença, a experiência intersubjetiva depende de incorporações em uma forma, um acontecimento de sentido que alia a gestualidade à forma plástica e imagens que lhe possibilitem assumir uma *fisionomia* e um *caráter visual*.

Arte e Política são campos de *referência*, repertórios do sensível em que o fazer humano se exprime e manifesta, como lógica de demonstração, indissociável de presença e realização enquanto realização estética, ética e interacional. Ao ser estetizada, a política define uma *Pedagogia*, produz subjetividade, revela uma peculiar maneira de tratamento de problemas sociais, formas de comunicação, estilos de ser, trabalhar e expor-se publicamente.

A padronização estética e tecnológica vem em socorro do *marketing* político, criando um invólucro agradável o suficiente para seduzir e convencer a esfera pública. A opinião e a estética publicitárias definem critérios de propaganda política e formas de difusão cultural de informações, alterando os critérios de eleição das representações sociais.

A crise do discurso crítico pós anos 60 trouxe a indagação sobre o “sensível realizável” como *esteticamente correto* para a política oficial, desde que policiável por instâncias hegemônicas de poder e saber. O discernimento emancipatório, a saída possível para entrar em ato e dele sair, transversalizando-o, depende de uma *visibilidade* sobre o

evento existencial, eixo de todas as implicações. A idéia de enfatizar comunidades virtuais só tem sentido se chegarmos a vias de fato e, corporalmente, constatar o que vale a pena acessar, o que passa por experiências estéticas e pensamento em imagens suficientemente intensos e comprometidos com o interesse humano fundamental, que é o espaço vitalizador ancorado no desejo, no fato, na partilha de um mundo.

Esse mundo, no entanto, não está dado *natural* nem *socialmente*, mas precisa ser *inventado* em parceria, na esfera intersubjetiva, no plano de imanência de práticas comprometidas e solidárias, como instâncias éticas e cognitivas que intensifiquem o discurso e cheguem à prática e à reflexão, o que depende da imagem e da linguagem.

A política emancipatória via consciência estética, desde a modernidade, trouxe a percepção de que os homens, ao interagirem, afetam-se mutuamente, que as paixões e ações minúsculas do cotidiano são motores de mudança. A crítica da cultura visual revela que estratégias políticas do sensível armam-se a partir de táticas de comunicação direta e controle à distância. Conceber uma nova comunidade depende da distinção do sensível e do virtual, ultrapassando discursos e imagens estipulados por poderes de dominação.

Os poderes de uma sociedade podem ser articulados a golpes de força ou de forma argumentativa e poética, não necessariamente opostos. A democracia implica coincidência da forma política e seu ser sensível para que se acredite em simbolismos; do contrário, quando não há congruência entre discurso, imagens, representações, gestos e provas corporeizados, gera-se desentendimento político, cuja culminação trágica é a violência e a guerra. Mulheres corajosas e revoltadas contra uma dominação machista histórica reivindicam novos modos de ver, sentir, pensar, agir, alterando, inclusive o sentido da própria guerra.

Ao instaurar acontecimentos no plano do sensível, as obras de arte multiplicam-se em encadeamentos rizomáticos, enovelados no tempo, espaço, ações, subjetividade e transformações segundo o modo como criam impacto, atenção, agenciamento ou acesso societário, sensibilidade e compreensão por parte de um fruidor, autor, conhecedor .

Segundo a visão de Guattari e Deleuze (2000), idéias vitais precisam ser criadas através de uma visão abrangente e singular, micrológica, associáveis às práticas mediante imagens e enunciações. Sua ordenação em abstrações apóia-se em afetos e perceptos para atingir o conceito e sua ultrapassagem para ligar abstração/concretude e tornar-se objeto mental à altura de seres reais. Ficções e abstrações interligam-se no plano de imanência das situações vitais, dos acontecimentos e sua relação entre o plano virtual e real. O pensamento abstrato mobilizado pela poética é complexo, contingente e distinto, perpassando "através" dos objetos, situações e fatos, fazendo-se umbral estético.

A criação poética não é ilusão, imitação ou representação, mas um modo poético de pensar povoações, afetos, ações e relações, típico do ser sensível que molda seus

conhecimentos em função de uma *responsabilidade existencial e social*. Como *instrumento*, só é admissível como auto-educação e aprendizagem para interações, criação coletiva em composição relacional.

Borges (1989:9) lembra que não se pode desprezar a hipótese de que a Terra, nossa mãe, seja um organismo, um organismo superior à planta, ao animal e ao homem. Nas páginas piedosas do *Zend-Avesta*, lê-se, por exemplo, que a figura esférica da Terra é a do olho humano, que é a parte mais nobre de nosso corpo.

A criação é parte desta Terra e afetada por ela matricialmente e, secundariamente, por interferências de ações culturais, processos transpessoais, intrapessoais e interpessoais. Tecem-se afetos, percepções, concepções, singularidades em imagens e formas, como se tece a manhã, o clarear o dia, o entardecer, quando, à meia-luz, ficam indiscerníveis as formas em seu mistério crepuscular. Cuidar da arte pensando na vida é erigir um manto, como Arthur Bispo do Rosário, para encontrar-se com Deus. Seja manto, tenda ou toldo, esta edificação deve ser acolhedora como o umbu, árvore nativa do sul, de raízes fortes e folhas efêmeras. Cuidar do fundo sensível e do primórdio das ações é igualmente conceber mundos múltiplos em desatadas polissemias, acordar fluxos, forças e paragens indomáveis.

O espaço-tempo torna-se nexos de relações diferenciais no sujeito, fazendo com que o objeto empírico, material, se torne uma parte desse diferencial. As pequenas percepções são condições de visibilidade, têm papel fundamental nas relações e interações cotidianas.

O século XX andou às voltas com o tempo de modo obstinado, em abordagens teóricas para desvencilhar-se da concepção tradicional dependente dos ciclos da natureza e dos encadeamentos lineares ou causais. Pensar em múltiplas imagens de tempos mortos e atuais exige ações e relações dos indivíduos consigo mesmos, os outros e a realidade como um todo. Uma bela definição de *tempo* é a de Platão: "imagem móvel da eternidade".

Para enfrentar contradições é preciso que o professor tenha argumentos convincentes para saber o que propor e como propor, não só aos alunos, suas convicções, mas aos que legislam, administram, convencionam os lugares da ação para a arte. É necessário que observe também a diferença de critérios valorativos atribuída às práticas artísticas e de trabalho técnico-burocrático de exercício *cognitivo*. Basta a comparação dos tempos estabelecidos no currículo escolar para cada uma. O tempo *poético* é regulado por um critério cronometricamente adaptado a tarefas repetitivas que envolvem rapidez de execução e registro; sua aceleração tende a excluir temporalidades subjetivas que demandam ritmos mais dilatados, sincrônicos e imprevisíveis, típicos da arte. Agir contra ou a favor do tempo é resistir a partir do corpo e da sensação, da modulação do gesto para trabalhar uma forma e os afetos que a ela imprimem seus ritmos imaginários e perceptivos. O agir requer esquecimento, incidentes, acidentes e coincidências fora da perspectiva

histórica diacrônica. Se o homem não vive sem lembrança, sem a ruminação histórica do que faz bem ou mal para a vida, também não suporta viver sem o esquecimento, sem a veladura dos fatos que lhe foram nefastos. O tempo é trabalhado de modo plástico em arte. Nietzsche percebeu que a vida, ao privilegiar o presente, opera uma seleção, parcialização e ignorância convenientes a partir do desejo e do querer, constituindo uma atmosfera preservadora, um falseamento da verdade cruel do sofrimento e da terrível experiência de envelhecer e morrer.

Uma visão neutra, objetiva, científica, que pretenda ser *justa, igualitária, e asséptica*, ignora, paradoxalmente, a paixão, a crença, a sombra, a ilusão, a parcialidade, o interesse amante e o instinto. O que a Ciência condena e a Filosofia *tolera* para explicar a vida, na arte é tema e imagem para a poesia; o que especialistas, com sua visão de eficiência, jogam fora como descartável, vício, da virtude, impulsos e desrazões cabe no espaço generoso da arte. Fazer arte é recurso quando faltam outros recursos.

O tempo é real, referência obrigatória para conceber processos criadores da natureza e da cultura. Segundo Serres (2000), a teoria do caos rompeu a barreira disciplinar aproximando Ciência e Arte. A interdisciplinaridade é essencial para abordar os complexos fenômenos da temporalidade atual. O tempo e o caos, há muitos séculos, são concepções levadas em conta na filosofia oriental, especialmente pela ciência egípcia e árabe de onde os gregos trouxeram a geometria, tratadas como *Sagradas*.

Ligar o tempo à pedagogia implica realçar novos espaços de conhecimento acessíveis a processos de aprendizagem. Refere-se não apenas à transformação nos espaços tradicionais, como novas espacialidades às quais não se dava importância maior nos planos pedagógicos. O problema *tempo* mexe com contingências como vida e morte, ritmos de ação pedagógica, condensação e aceleração das formas de ensinar e aprender; pode ser fator de inclusão e exclusão da experiência estética, sua desvalorização, na ótica dos parâmetros de avaliação e proposição de modelos de ensino. A noção de uma educação continuada emerge como essencial na relação pedagógica intra e extra-escolar relativa à cultura visual e à nova dimensão de tempo que apresenta.

Por onde fluem imagens, passam valores e saberes que a sociedade institucionaliza e normatiza, elege, repudia e descarta para dar visibilidade, ou não, a seus poderes e forças, revelando uma arte tecnológica, *aplicada*, de saberes e valores que prioriza via formas e signos visuais capazes de influenciar cidadãos por meio de afetos. Pelas mesmas imagens transitam as relações que, socialmente, interferem no fazer da arte, da cultura e da educação.

Os atuais estudos sobre a imagem e a esteticidade visual revelaram o sentido de tempo na imagem como *virtualização*¹. A experiência estética processa complexamente múltiplos planos de afecção, concepção e percepção, envolvendo o agonístico, dramático, confrontante, encolhimento e dissolução, alterações feitas por imagens nos fatos e objetos e, nestas, por reduções perpassadas pelo sentido e formas do tempo como lembranças, metamorfoses, sutalizações, compactações, mobilidades, incorporações, multiplicações, refrações, processos de virtualização, atualização, contaminação e expansão.

O vocabulário do tempo imprime sua sintaxe às formas de originação da comunicação intersubjetiva. O amor, a beleza, o sentido das ações convertem-se em forças absolutas de subjetivização da experiência. Pessoas não podem alienar-se em práticas que não contemplem o Amor, a Política, a Ciência, a Arte e a Filosofia como ligados a corporeidades.

As imagens demandam *atuação* e *corpo* em formas perceptíveis sensualmente. O mistério do mundo ficcional prende-se a relações com o prosaico mundo das práticas vitais. O mito sustenta-se neste fundo trágico de conexões.

No *fundo do fundo*, diz Nietzsche, há um *sem fundo* mais profundo e cósmico a nos inspirar e absorver, com suas lições de abismo.

Um *pensamento abismal* depende do aprofundamento do olhar em campos de invisibilidades, espaços virtuais sobrevoados por imagens sutis. *Estar abismado* é abrir-se à conjugação de saberes, orquestrar olhares poéticos, imersão nos fatos, reencantar-se com o *maravilhoso*, muitas vezes *terrível*, do que há para ver. O vácuo de sentido é preenchido pelo sopro de vida da realidade, do que se tece à volta, ao lado e dentro de nós. *Ad-mirar* é *recurso* e não ponto final ou de exclamação, mas de vírgula, interrogação, reticências, no discurso e na ação e, possivelmente, nas imagens instauradoras dos sonhos, crenças, delírios, ideologias e utopias.

A Criação é mais ampla que a criatividade e os processos de criação por ela acionados, orienta-se por um pensamento/arte, um saber estético/crítico e seu paradoxal modo de manifestar-se intempestivamente, em que a capacidade de estabelecer diferenças é fundamental. A criatividade é a capacidade do sujeito de realizar associações a partir de vínculos e conexões para desenhar mundos possíveis sob formas atuantes, universos

¹ O termo virtual vem do latim *virtualis*, significando potência, força. O possível está em tudo constituído, mas permanece abstrato. Como um real fantasmático e latente, o possível é como o real, apenas falta-lhe existência material. A criação alia-se a esse possível, dando-lhe uma forma, um corpo palpável, um evento para performatizar-se, o que, em arte, chama-se definição formal ou processo de resolução, a partir de uma configuração dinâmica de forças e finalidades. Pierre Levy (1999) diz que o real assemelha-se ao possível, enquanto o atual responde ao virtual. Problemático por essência, o virtual assemelha-se a uma situação subjetiva, uma configuração dinâmica de tendências, forças, finalidades, coerções que uma atualização resolve. A atualização é um acontecimento, no sentido forte, efetua-se em ações não previsíveis e que modificam a configuração dinâmica na qual ele mesmo adquire significação. Possível, real, virtual e atual são diferentes manifestações da relação entre tempo, gesto e espaço, quatro modos de ser mutuamente implicados. O real subsiste e resiste, o possível está oculto e insiste, o virtual existe, o atual acontece, ocorre.

poéticos interativos, intrigantes, na medida em que as associações estabelecem planos da narratividade e figurabilidade. Estes têm a particularidade de auto-engendrar relações mutantes, fixar ou modificar regimes de visão, portanto, de *formar cultura*. Têm seus limites e poderes, pois o pensamento estético-poético está implicado na constituição caótica da matéria antes de formular-se como organização, ou seja, depende de um tempo oportuno que permita cruzar temporalidades múltiplas, do sujeito e sua vida, seu pensamento, afetos, percepções, a do tempo social e laboral em que se faz *atuação gestual*.

Como configurar modalidades de ser, neste *sem fundo* ? Como tomar-se outro sem integrar-se à abertura incomensurável dos possíveis ? O futuro tem modelo? Certamente, se houver futuros de presente no passado imperfeito de nossa experiência. O possível de utopias, ideologias, filosofias, metafísicas deve recair sobre uma ação que lhes concretize o plano factual e o ficcional. Transitar por entre mundos atuais e virtuais é compor um *mapeamento plástico* numa superfície visual, em um nexos gestual e procedimental.

Relacionada a este tempo abissal, a vida é muitas vidas disparatadas. O *acontecimento*² é, pois, tempo virtual puro, pura forma com que o espírito humano se confronta ao viver corporalmente, conformado em limites do tempo cronológico, cíclico e histórico, relativizado à sociedade e aos planos de existência. Um mesmo acontecimento distribui-se em versões incompatíveis, em pluralidade de mundos, fazendo com que um fato, fragmento de objeto, ser, afeto, percepto ou conceito, apresentem uma curiosa topologia, mobilizando toda uma geografia de pensamento.

Percorremos juntos esta escrita, que aqui está no tempo, tecendo críticas a imagens de pensamento em pensamento sem imagem ou modelo prévio de pensar, desenvolvendo errâncias por entre frases e significações carecendo de presença plena, deixando que a meditação, ao tornar-se ativa, fosse percorrida por sensações imediatas de parcerias na leitura e na escritura, numa composição de forças e formas imaginárias e verbais. Ao invés de pensar o pensamento como verdades com base num modelo prévio, abrir atalhos na aventura de buscar sentido do fato de que *pensar é criar*.

Penso da arte que, o que vale para idéias, deve valer para gestos, formas e imagens, desde que afeitas a invenções, visibilidades em ação e processo de transformação. Nem sempre o que vale para imagens e idéias em geral vale para as vitais, porque estas se devem *criar*. Pensar a arte como *acontecimento* é criar conceitos visuais, configurações integrais no plano dos afetos, ultrapassar idéias e imagens vitais e artísticas já feitas para chegar o mais rápido possível a objetos *mentais* como seres *reais*. *Isto é*

² Alain Badiou (1994:19) define o problema do acontecimento e da diferença dentro e fora da esfera da matemática e da psicanálise, dizendo que a filosofia torna-se necessariamente um pensamento da ação e da relação ao buscar o ser da verdade, quando esta ação é forçada a obedecer a certas configurações matemáticas. A nível complexo, afirma Badiou (1994:19), "...o ser da verdade obedece a certas configurações matemáticas. Mas o processo de uma verdade não se deixa verdadeiramente pensar senão com meios poéticos.

Filosofia de Vida, ético-estética da existência, extração e condensação de práticas, afecções e percepções que afetam um *mesmo* a partir de um *outro*. Criar é também *temperar*, apurar o gosto sobre atos e conceitos, operar um pensamento em rede e ações que se bifurcam e acoplam em interações. Constituir um pensamento de obra, refletir sobre seu sentido e função diz respeito a referenciais visuais e verbais; entendendo-se o que significa, pode-se melhor compreender a importância da arte e da cultura como “fazeres” em perpétua renovação. O que faz com que a um produto seja uma obra é o tipo de trabalho *transformativo* nela investido.

As aprendizagens são reticências, gestam sua natureza inconclusa, perpétua metamorfose a remeter a novas aprendizagens. Dependem de estados e estudos poéticos, seus profetismos, vidências, vivências, germinação perpétua de viagens do olhar por percorridas rotas trilhadas pela humanidade. Retraçá-las fez-me pensar no corpo como inerente à compreensões a serem feitas mais sutilmente enquanto experiência metafísica. Neste plano, opera-se, de modo transpessoal, com concepções cujos procesos são, ao mesmo tempo estéticos e autoformativos. Converter essas ações em palavras deixa na surdina seu cheiro, cor, densidade corpórea, tratamento de luz e forma no plano, redondez, entorno vivencial, correspondência dos elementos matéricos que as constituem em termos de plasticidade, realidade figurativa, acontecimento que nasce do interstício, da dobra do dentro à procura do seu fora existencial e laboral.

As transformações da Filosofia da Criação em situações pedagógicas estão registradas sob várias formas nesta tese, da mais abstrata elocubração até a escolha das ilustrações. Manifestam considerações que assumem valor de conceito por mim, por terem sido experimentadas e caracterizadas numa perspectiva estético/poiética. Em tal circunstância, tornam-se testemunho de uma singularização em ato.

As análises foram encadeadas como percurso de implicações e envoltórios tais que resultaram num enredamento subjetivo.

Não cabe aqui, pois, *conclusão*, mas registro em *notação* musical ou esboço pictórico; vincula-se à mão que engendra desígnios e remete ao escrito que traça a responsabilidade de falar em nome dos gestos e imagens plasmados em calendas mutantes, culminadas em concepções sobre educação *como arte*.

O conhecimento da arte nasce do corpo, suas memórias, sonhos, práticas, olhares, sabedorias investidas na ação de plasmar um cosmos de sentidos. Lygia Clark observa que o sentimento camuflado no ato precisa ser recebido com alegria para ensinar a viver sobre a base do precário; *ab-sorvê-lo* é indispensável para descobrir, na imanência do ato, o sentido da existência.

O conhecimento em arte fala da riquíssima história de uma mão fazendo sua biografia.

Escreve-se.

A vida se libera e sonha vir à luz das percepções, afetos, concepções que celebrem acontecimentos, parcerias de autorias poéticas e figuras estéticas.

Escreve-se.

Escrever foi a surpresa e o encanto que me foi dado experimentar ao finalizar esta tese como ela começou, ou seja, com afeto...

... escreve-se...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLIEZ, Éric. *Deleuze e a filosofia virtual*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- _____. *A assinatura do mundo*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- _____. *Deleuze, uma vida filosófica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- ARGAN, Giulio Carlo. *Arte e crítica de arte*. Lisboa: Estampa, 1988.
- ARNHEIM, Rudolf. *Intuição e intelecto na arte*. São Paulo: MartinsFontes, 1989.
- _____. *El pensamiento visual*. Buenos Aires: Paidós, 1986.
- ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BUGÉ, Marc. *O sentido dos outros*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. *Não-lugares*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CHUMONT, Jacques. *A imagem*. São Paulo: Papyrus, 1995.
- ACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ADIOLU, Alain. *Para uma nova teoria do sujeito*. Rio de Janeiro: Relume/Dumará, 1994.
- ALANDIER, Georges. *O dédalo*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.
- ARBOSA, AnaMae. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- ARILI, Renato. *Curso de estética*. Lisboa: Estampa, 1992.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BARROS, Manoel. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- _____. *Livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- _____. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- _____. *Gramática expositiva do chão*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.
- BATTCKOCK, Gregory. *La idea como arte*. Barcelona: Gilli, 1977.
- BAUDELAIRE, Charles. *Filosofia da imaginação criadora*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BAUDRILLARD, Jean. *O paroxista indiferente*. Rio de Janeiro: Pazulin, 2001.
- _____. Maciel, Katia (org.) *A arte da desapareição*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1997.
- BENVENUTTI, Alice. *Política Educacional: uma ação individual ou coletiva? Boletim arte na escola*. Porto Alegre, 1998.
- BERNARD, Michel. *El cuerpo*. Buenos Aires: Paidós, 1985.
- BORGES, Jorge Luis. *Esse ofício do verso*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- _____. Guerrero, Margarida. *O livro dos seres imaginários*. 6ª ed. São Paulo: Globo, 1989.
- BORNHEIM, Gerd et alii. *Arte e filosofia*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1983.
- _____. *Páginas de filosofia da arte*. Rio de Janeiro: UAPÉ, 1998.
- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- _____. *Reflexões sobre arte*. São Paulo: Ática, 1985.
- _____. *Cultura brasileira*. São Paulo: Ática, 1987.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984

- BRITES, Blanca. TESSLER, Élide. (Org). **Metodologia da pesquisa em artes**. Porto Alegre: Editora JFRGS, 2001 (no prelo).
- BRYSON, Norman. **Visión y pintura**. Madrid: Alianza, 1991.
- BRUM, José Thomaz. **Nietzsche**. Porto Alegre: L&PM, 1986.
- BERGER, John. **Modos de ver**. São Paulo: Martins Fontes, 1972.
- BURN, Lucila. **Mitos gregos**. São Paulo: Moraes, 1992.
- CARDOSO, Ruth (org.). **A aventura antropológica**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- CARRIT, E.F. **Introducción a la estética**. México: FondoCulturaEconómica, 1992.
- CARPI, Maria. **Vidência & acaso**. Porto Alegre: Movimento, 1992.
- CALABRESE, Omar. **A linguagem da arte**. Rio de Janeiro: Globo, 1985.
- _____. **Como se lee una obra de arte**. Madrid: Catedra, 1994.
- CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.
- _____. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Cia Letras, 1991.
- CANCLINI, Néstor García. **Cidadãos e consumidores**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- CANEVACCI, Massimo. **Antropologia da comunicação visual**. São Paulo Brasiliense: 1988.
- _____. **Sincretismos**. São Paulo, Studio Nobel: 1996.
- CASSIRER, Ernest. **Las ciencias de la cultura**. México, Fondo Cultura Económica: 1993.
- _____. **Ensaio sobre o homem**. Lisboa, Guimarães: 1995.
- CASTORIADIS, Comélius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1982.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano. As artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. **A invenção do cotidiano. Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. **A cultura no plural**. São Paulo: Papyrus, 1993.
- CHALHUB, Samira (org.). **Pós-moderno**. Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- CHAUÍ, Marilena et alii. **Política cultural**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- _____. Merleau-Ponty obra de arte e filosofia. in **Artepensamento**. (org. Aduino Novaes). São Paulo: Cia. das Letras, 1994, pp.467-92.
- COELHO, Teixeira. **Arte e utopia**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. **Moderno, pós-moderno**. Porto Alegre :&PM, 1986.
- _____. **Guerras culturais**. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- COSTA, Mirela Meira. **Estudo crítico sobre uma forma alternativa de arte/educação: o caso da Escolinha de Arte de Bagé**. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Cultura, 1987.
- DAMÁSIO Antonio. **O erro de Descartes**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- _____. **O mistério da consciência**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2000.
- DELEUZE, Gilles. **A dobra. Leibniz e o barroco**. São Paulo: Papyrus, 1991.
- _____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- _____. **O que é filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- _____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1990.
- _____. & GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34.
- _____. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

- _____ . *A filosofia crítica de Kant*. Lisboa: Edições 70, 1973.
- _____ . *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BERDYK, Edith. *Linha de costura*. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- DUARTE JR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papirus, 1988.
- _____ . *O sentido dos sentidos*. Curitiba: Criar Edições Ltda., 2001.
- DUCHAMP, Marcel. *O ato criador*. in Batckok, Gregory. *A nova arte*. São Paulo: Perspectiva, 1975. p.71-4.
- DUFRENNE, Mikel. *Estética e filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 1981.
- DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DOMINGUES, Diana(org.). *A arte no século XXI*. São Paulo: UNESP, 1997.
- DROZ, Geneviève. *Os mitos platônicos*. Brasília :Editora Universidade de Brasília, 1997.
- EAGLETON, Terry. *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- _____ . *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- EHRENZWEIG, Anton. *A ordem oculta da arte*. 2ªed. Rio de Janeiro:Zahar, 1977.
- ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- FAZENDA, Ivani (org.) *A academia vai à escola*. São Paulo: Papirus, 1995.
- _____ . *Interdisciplinaridade, um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991.
- FABBRINI, Ricardo Nascimento. *O espaço de Lygia Clark*. São Paulo: Atlas, 1994.
- FARIA, Álvaro Alves de. *Borges o mesmo e o outro*. São Paulo: Escrituras, 2001.
- FERRY, Luc. *Homo Aestheticus*. São Paulo: Ensaio, 1994.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FLUSSER, Vilém. *Pós-história*. São Paulo: Duas Cidades, 1983.
- _____ . *Ficções filosóficas*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- _____ . *Los gestos*. Barcelona: Herder, 1994.
- FORMAGGIO, Dino. *Arte*. Lisboa: Presença, 1973.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____ . *O que é um autor?* Lisboa: Vega, 1992 .
- _____ . *Isto não é um cachimbo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FRANCASTEL, Pierre. *A realidade figurativa*. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- _____ . *Imagem, visão e imaginação* .São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- FRANGE, Lucimar Bello Pereira. *Por que se esconde a violeta?* São Paulo: Annablume, 1995.
- FREIRE, Cristina. *Poéticas do processo. Arte conceitual no museu*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança* . São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- _____ . *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1984.
- _____ . *Extensão ou comunicação ?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____ . *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____ . *Pedagogia da esperança*. 2ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1989.

- GARDNER, Howard. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. *A nova ciência da mente*. São Paulo: EDUSP, 1995.
- GADAMER, Hans-Georg. *A atualidade do belo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- _____. *Verdad y método*. Espanha: Sígueme, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1989.
- GIL, José. *Diferença e negação na poesia de Fernando Pessoa*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GUARESCHI, Pedrinho, Jovchelovitch, Sandra (orgs.) *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUATTARI, Félix. Rolnik, Suely. *Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. *As três ecologias*. São Paulo: Papirus, 1990.
- _____. *Caosmose. Um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- GREIMAS, Algirdas. Fontanille, Jacques. *Semiótica das paixões*. São Paulo: Ática, 1993.
- GUÉRIN, Michel. *O que é uma obra ?* São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- HABERMAS, Jürgen. *Dialética e hermenêutica*. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HAUSER, Arnold. *A arte e a sociedade*. Lisboa: Presença, 1983.
- HEGELL, G.W. *Curso de estética. O belo na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- HEIDEGGER, Martin. *Arte y poesia. El origen de la obra de arte*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- HELLER, Agnes y Fehér, Ferenc. *Dialética de las formas. El pensamiento estético de la escuela de Budapest*. Barcelona: Europe, 1987.
- HERNÁNDES, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque. *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- HUISMAN, Denis. *A estética*. Lisboa: Edições 70, 1994.
- JAMESON, Fredric. *Pósmodernismo*. São Paulo: Atica, 1996.
- _____. *As marcas do visível*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- _____. *Espaço e imagem. Teorias do pós-moderno e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.
- JAMIS, Rauda. *Frida Kahlo*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- JIMENEZ, Marc. *Estética*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1999.

- IOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. São Paulo: Papyrus, 1994.
- KANT, Immanuel. *Dois interpretações à crítica do juízo*. (Org. Ricardo Ribeiro Terra). São Paulo: Iluminuras, 1995.
- KELLOG, Rhoda. *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Cinzel, 1979.
- KEPES, Giorgy. *El lenguaje de la vision*. Buenos Aires: Infinito, 1976.
- KUSCH, Rodolfo. *América profunda*. Buenos Aires: Bonuni, 1986.
- KEARNEY, Richard. *A poética do possível*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- LANGER, Susanne K. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- LAPOUJADE, Marie-Noel. *Filosofia de la imaginación*. México: Siglo XXI, 1988.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- LEMINSKI, Paulo. *Metaformose*. São Paulo: Iluminuras, 1994.
- _____ . *Anseios críticos.2*. Curitiba: Criar, 2001.
- LEVY, Pierre. *O que é o virtual ?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- _____ . *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- _____ . *A conexão planetária*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.
- LÉGER, Fernand. *Funções da pintura*. São Paulo: Nobel, 1989.
- LIPOVESTSKY, Gilles. *A era do vazio*. Lisboa: Relógio d'água, 1983.
- LOCHER, J.L. *The world of M.C. Escher*. New York: Harry N. Abrams Inc, 1988.
- LYOTARD, Jean-François. *Discurso, figura*. Barcelona: Gilli, 1979.
- _____ . *Moralidades pós-modernas*. São Paulo: Papyrus, 1993.
- _____ . *Peregrinações*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.
- _____ . *O Pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: 2ª ed. D. quixote, 1993.
- LUHMANN, Niklas. *A nova teoria dos sistemas*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1997.
- MACHADO, Roberto. *Deleuze e filosofia*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MAFFESOLI, Michel. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- _____ . *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
- _____ . *O conhecimento comum*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____ . *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____ . *A transfiguração do político*. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- MARTINS, Mirian Celeste. *Aprendiz da arte. Trilhas do sensível olhar-pensante*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.
- MARTINS, Maria Helena (org). *Rumos da crítica*. São Paulo: Ed. SENAC/ITAÚ, 2000.
- MASSIRONI, *Ver pelo desenho*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

- MATTELART, Armand. *Comunicação mundo. História das idéias e das estratégias*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MATURANA, Humberto R. e VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Editorial Psy II: 1995.
- MATURANA, Humberto R. *La realidad: objetiva o construída ?* México: Anthropos, 1996.
- _____ . *El sentido de lo humano*. Santiago: Ediciones Pedagógicas Chilenas, 1992 .
- _____ . *Da biologia à psicologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MAX-NEEF, Manfred. *Desarrollo en escala humana*. Chile: UNESCO, 1983.
- MEIRA, Marly Ribeiro(org.). *Educação Artística 1º. E 2º. Graus*. Projeto Melhoria da Qualidade do Ensino. Secretaria de Educação, Porto Alegre: Palotti, 1992.
- _____ . *Educação estética, arte e cultura do cotidiano. A educação do olhar no ensino das artes*. Analice Dutra Pillar (org.). Porto Alegre: Mediação, 1999:119-140.
- MELLO, Thiago. *Borges na luz de Borges*. São Paulo: Pontes, 1992.
- MÉRIDIÉU, Florence. *O Desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____ . *O Primado da percepção e suas consequências filosóficas*. São Paulo: Papyrus, 1990.
- _____ . *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MORAES, Angélica (org.) *Regina Silveira*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- MORIN, Edgar. *O método II*. Portugal: Europa-América, 1980.
- _____ . *Amor poesia sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____ . *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.
- NEUMANN, Erich. *História da origem da consciência*. São Paulo: Cultrix, 1995
- NOVAES, Adauto. (org.). *Artepensamento*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1994.
- _____ . *O desejo*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- _____ . *O olhar*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.
- _____ . *Rede imaginária*. São Paulo: Cia. Letras, 1991.
- NUÑO, Juan A. *Los mitos filosóficos*. México: Fondo Cultura Económica, 1985.
- OITICICA, Hélio. *Aspiro grande labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- OLIVEIRA, Ana Cláudia e Landowski, Eric(eds.) . *Do inteligível ao sensível*. São Paulo: EDUC, 1995.
- ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira & Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- _____ . *Sensibilidade e intelecto* Rio de Janeiro: Campus, 1998.

- PANOFSKY, Erwin. *A perspectiva como forma simbólica*. Lisboa: Edições70, 1993.
- PARENTE, André(org.). *Imagem-máquina*. 2a.ed.Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- _____. *O virtual e o hipertextual*. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.
- _____. *Narrativa e modernidade*. São Paulo: Papirus, 2000.
- PAREYSON, Luigi. *Conversaciones de estética*. Madrid: Visor, 1987.
- _____. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *Estética, teoria da formatividade*. Rio de Janeiro: Vozes,1993.
- PELLANDA, Nize M. C., Pellanda, Luiz Ernesto (orgs.)*Psicanálise hoje. Uma revolução do olhar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- PELBART, Peter Pál. *O tempo não reconciliado*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- PESSOA, Fernando. *O eu profundo e os outros eus*. 15ªed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PILLAR, Analice (org.). *A educação do olhar*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- _____. Denyse Alcalde Vieira. *O vídeo e a metodologia triangular no ensino de arte*. Porto Alegre: Palotti, 1992.
- PORCHER, Louis. *Educação artística. Luxo ou necessidade ?* São Paulo: Summus, 1982.
- PRADO, Adélia. *Cadernos de literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, n.9-jun.2000.
- _____. *Bagagem*. 4ªed.Rio de Janeiro: Imago, 1986.
- _____. *Oráculos de maio*. São Paulo: Siciliano, 1999.
- READ, Herbert. *A natureza criadora do humanismo*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.
- _____. *Las raíces del arte*. Buenos Aires: Infinito, 1971.
- _____. *A arte de agora agora*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- _____. *As origens da forma na arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- _____. *Arte e alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- _____. *A redenção do robô*. (Trad. Fernando Nuno).São Paulo: Summus, 1986.
- _____. *Imagen e idea: la función del arte en el desarrollo de la consciencia humana*. México: Fondo de Cultura, 1993.
- REBOUL, Olivier. *Filosofia da educação*. São Paulo: EDUSP, 1985.
- RICHTER, Ivone. *Parâmetros, standarts e avaliação para o ensino das artes. Melhoria da qualidade ou globalização?*(Mimeo, s/d).
- RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. São Paulo: Globo, 1994.
- RODRIGUES, Augusto. *Santo Antonio da Patrulha- a cidade é o homem. Arte & Educação*. Rio de Janeiro: SOBREART/ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL. Ano 4.n.18.1976.
- ROLNIK, Suely. In LINS. *Uma insólita viagem à subjetividade*. in Daniel(org.). *Cultura e subjetividade*. Campinas: Papirus, 1997. pp.25-34.
- RORTY, Richard. *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos, 1996.
- SANTOS,Milton. *Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

- ANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANTAELLA, Lúcia. *Estética. De Platão a Pierce*. São Paulo: Experimento, 1994.
- BARLO, Beatriz. *Paisagens imaginárias*. São Paulo: EDUSP, 1997.
- BARTRE, Jean-Paul. *A imaginação*. São Paulo: DIFEL, 1982.
- SCHILLER, Friedrich. *Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos*. Lisboa: Estudos Gerais, s.d..
- SCHNITMAN, Dora (org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 .
- SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte*. Tradução de Gisela Domschke. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.
- SENNETT, Richard. *Carne e pedra. O corpo, a cidade na civilização ocidental*. São Paulo: Record: 1997.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 1997
- SERRES, Michel. *Atlas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- _____. *Filosofia da ciência*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- _____. *O terceiro instruído*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- SILVA, Tadeu Tomaz. (org.) *Pedagogia dos monstros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. Gentili, Pablo. *Escola s.a*. Brasília: CNTE, 1996.
- _____. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVESTER, David. *Entrevistas com Francis Bacon*. Itália: Cosac & Naify Edições Ltda. Reedição 1995 .
- SONTAG, Susan. *Sob o signo de saturno*. Porto Alegre: L&PM, 1986.
- _____. *Contra a interpretação*. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- SOSNOWSKI, Saúl. *Borges e a cabala*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- STRECK, Danilo (org.) *Paulo Freire. Ética, utopia e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- TEIXEIRA COELHO. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- _____. *Guerras culturais*. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- TERRA, Ricardo(org.). *Kant*. São Paulo: Iluminuras, 1995 .
- TREVISAN, Armindo. *Como apreciar a arte*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- _____. *Reflexões sobre a poesia*. Porto Alegre: InPress, 1993.
- THIOLLENT, Michel. *Metodología da pesquisa-ação* . São Paulo: Cortez, 1985.
- TODOROV, Tzvetan. *A vida em comum* . São Paulo: Papirus, 1996.
- VALÉRY, Paul. *Discurso sobre a estética. Poesia e pensamento Abstrato*. Lisboa: Passagens, 1995.
- _____. *Variiedades*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- WALLON, Henri. *Do Acto ao Pensamento*. Lisboa: Moraes, 1970.
- VARELLA. Francisco. *Conhecer*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- _____. *Sobre a competência ética*. Lisboa: Edições 70, 1992.
- _____. *De cuerpo presente*. Barcelona: GEDISA, 1997.

- ARELLA, Noêmia. *A arte no processo educativo. Arte & Educação*. Rio de Janeiro: JOBREART/ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL. Ano 6.n.20. jul.1977.
- ATTIMO, Gianni. *La sociedad transparente*. México: Paidós, 1996.
- _____. *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos, 1994.
- _____. *As aventuras da diferença*. Lisboa: Presença, 1980.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- VEIGA-NETO(org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- VERNANT, Jean-Pierre. *A morte nos olhos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- VIGOTSKI.L.S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIRILIO, Paul. *A arte do motor*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- _____. *O espaço crítico*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- _____. *Velocidade e política*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- _____. *A bomba informática*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

LEIS, RELATÓRIOS, PARECERES, DOCUMENTOS

- ASSOCIAÇÃO GAÚCHA DE ARTEDUCAÇÃO- AGA- *Boletim n.1*.out.1991
- CONGRESSO NACIONAL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. N. 9394 de dezembro de 1996 - apresentação Ester Grossi - Casa Editorial Pargos, 1997
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer 179/79*. Educação Artística, 1979
- FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL-*Documento final do IV Congresso Nacional da FAEB*. 23.ago,1991
- FUNDAÇÃO DE ARTE DE MONTENEGRO. *Relatórios dos seminários de Arte e Educação* - anos de 1985 a 2001
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Proposta de reconstrução curricular*. Diretoria Pedagógica. Departamento de Ensino do 1º e 2º graus, Regular e Supletivo: *Relatório de Projeto*. Porto Alegre,1998
- _____. *Caderno de orientação- Educação Artística-* Porto Alegre: S/D
- _____. *Reformulação curricular da Educação Artística para o 1.º,2.º.graus, com inclusão de uma ação cultural integrada e interdisciplinar* Comunicação e Expressão. Coord. Marly Ribeiro Meira, 1989
- _____. *Projeto de Atualização e Aperfeiçoamento de Recursos Humanos*. PAARH. Educação Artística. Marly Ribeiro Meira (Org. e Coord.). Porto Alegre:Palotti, 1991

ARTIGOS , FOLHETOS, ANAIS

- ADERNE, Laís. *Espaço nacional das associações. Fazendo artes*. Rio de Janeiro: FUNARTE/MINISTÉRIO DA CULTURA. N.12.1988.
- AVANCINI, José Augusto. *A arte-educação cria elos com o cotidiano?* in VIEIRA DA CUNHA, Susana (org.). *Arte-educação e a construção do cotidiano*. Bagé: CECOM./URCAMP. 1995.pp.20-27.

MEIRA, Marly Ribeiro. *Reflexões sobre a arte na escola. Fazendo artes*. Rio de Janeiro: FUNARTE/MINISTÉRIO DA CULTURA. N. 15.1989:8-11.

_____. *Cultura e visibilidade. Guia do dirigente municipal de cultura II*. Porto Alegre: Assembléia Legislativa. FAMURS/CODIC. 2000, 71-5.

_____. *Educação estética e subjetividade*. in Vieira da Cunha, Susana. *Arte-educação e a construção do cotidiano*. Bagé: CECOM/URCAMP, 1995. pp. 36-74

_____. *Oficinas de criação. Laboratório de possíveis. Saúde mental coletiva*. Fórum Gaúcho de Saúde Mental. Bagé: CECOM/URCAMP. Ano I.n.1.dez:1992. pp. 28-31.

_____. *A experiência da visibilidade. Revista Coletâneas*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS. Vol. 6, núcleo temático n.2, dez: 1968:9-22.

SCHNEIDERS, Alexandre. *Espaço nacional das associações. Jornal Fazendo Artes*. Rio de Janeiro: FUNARTE. N. 11.1987.

ZOLADZ, Rosza. *O sonho que fez florescer realidades. Fazendo Artes*. Rio de Janeiro: FUNARTE/MINISTÉRIO DA CULTURA.N.12.1988.

TESES

PEREIRA, Marcos Villela. *A estética da professoralidade. Um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. São Paulo: Tese de Doutorado PUC/SP, 1996.

PERIÓDICOS

PORTO ARTE. *Revista de Artes Visuais*. Porto Alegre: PPAV/UFRGS v.8.n.15,nov.1997.

_____. v.9.n.17,nov.1998.

_____. v.10.n.18,mai.1999.

_____. v.10.n.19,nov.1999.

Anais ANPAP. *Pesquisa em Artes Plásticas*. São Paulo, EDUSP: 1993.

ARTE & EDUCAÇÃO em Revista. Porto Alegre, Arte na Escola/PoloUFRGS:1996.

_____. Ano I, n.1.(out 1995).

_____. Ano II, n.2-3 (jul-dez 1996).

ARTE NA ESCOLA. São Paulo, Publicação Rede ARTE NA ESCOLA. Fundação lochpe.

Jornal ECOARTE. Publicação semestral de CENARTE. CECOM/URCAMP. De 1985 a 2001.

Boletins Associação Gaúcha de Arte-Educação. S/N.

Boletins Centro de Arte Maria de Lourdes Alcalde - URCAMP, Bagé. S/N.



Impressão: Gráfica UFRGS
Rua Ramiro Barcelos, 2705 - 1º andar
Fone: 3316 5083 Fax: 3316 5445 - Porto Alegre - RS
E-mail: grafica@vortex.ufrgs.br