



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

Greice Cohn



PEDAGOGIAS DA VIDEOARTE: A EXPERIÊNCIA DO
ENCONTRO DE ESTUDANTES DO COLÉGIO PEDRO II
COM OBRAS CONTEMPORÂNEAS

Linha de Pesquisa: Currículo e Linguagem

Rio de Janeiro
2016

Greice Cohn

PEDAGOGIAS DA VIDEOARTE: A experiência do encontro de
estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas

Tese de doutorado apresentada no
Programa de Pós-Graduação em
Educação, Universidade Federal
do Rio de Janeiro, como requisito
parcial à obtenção do título de
Doutora em Educação

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Adriana Fresquet
Co-orientadora: Prof^ª Dr^ª Anita Leandro (ECO/UFRJ)

Rio de Janeiro
2016

CIP - Catalogação na Publicação

c678 cohn, greice
Cohp PEDAGOGIAS DA VIDEOARTE: A EXPERIÊNCIA DO
 ENCONTRO DE ESTUDANTES DO COLÉGIO PEDRO II COM
 OBRAS CONTEMPORÂNEAS / greice cohn. -- Rio de
 Janeiro, 2016.
 397 f.

 Orientadora: Adriana Fersquet.
 Coorientadora: Anita Leandro.
 Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
 de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
 Graduação em Educação, 2016.

 1. ensino da arte. 2. videoarte. 3. Colégio
 Pedro II. 4. cinema e educação. 5. arte
 contemporânea. I. Fersquet, Adriana , orient. II.
 Leandro, Anita, coorient. III. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “Pedagogias da videoarte: A experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas”

Doutorando(a): Greice Cohn

Orientador(a) pelo(a): Profa.Dra. Adriana Mabel Fresquet (UFRJ)

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 30 de março de 2016.

Banca Examinadora:

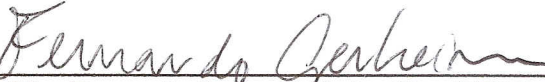
Presidente:



Prof. Dra. Adriana Mabel Fresquet (UFRJ)



Prof. Dra. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ)



Prof. Dr. Fernando Souza Gerheim (Eco-UFRJ)



Prof. Dra. Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)



Prof. Dra. Anna Mae Tavares Bastos Barbosa (USP/Univ. Anhembi)

Morumbi)

AGRADECIMENTOS

Aos Professores da infância, que imprimiram em minha afetividade e memória o amor pela escola, mantido tão vivo e presente, que precisei a ela retornar profissionalmente;

Aos meus pais, por tudo, sempre; que transcende as capacidades da memória e as possibilidades de citação;

A meu marido Antonio, amor e companheiro de vida, pelo apoio imenso, pela generosidade, paciência (com todas as crises que essa escalada provocou); pelo incentivo de sempre, por acreditar quando eu esmorecia, e, não posso deixar de citar, pela disponibilidade para dedicar sua experiência profissional à realização de inúmeros registros videográficos que se tornaram documentos de pesquisa, material precioso e indispensável que me possibilitou, no momento da escrita, reencontrar os momentos vividos, reativar os processos, e compreender de outra forma as experiências realizadas;

A meu filho Lucas, que ilumina meus dias com sua existência, por sua doçura, sensibilidade, cumplicidade, compreensão, generosidade e por todos os abraços;

À minha irmã Leila, parceira atenta, exigente e afetuosa na jornada da vida, por sempre acreditar e incentivar meu crescimento;

À Adriana Fresquet, que me recebeu, com sua generosidade, sabedoria e sensibilidade, e teve a grandeza de acolher uma pesquisa que a princípio se mostrava um pouco distante dos projetos do laboratório, abrindo, com essa atitude, diferentes caminhos e conexões para meus estudos; sem se furtar de alertar para possíveis tropeços ou desvios (contestando-os, com firmeza e delicadeza, incansavelmente), Adriana trouxe luz para o desenvolvimento dessa escrita, descobrindo, junto comigo, novas rotas e soluções para os desafios encontrados;

À Anita Leandro, que desde o início de uma jornada de pesquisa da qual eu ainda nem tinha me apropriado e cujo alcance não podia então sonhar, me apresentou novos olhares para as imagens em movimento, pondo a mim mesma e as minhas práticas, como professora e pesquisadora, em movimento; e agora, nesse novo encontro e parceria, novamente iluminou, com sua lucidez, precisão, perspicácia, rigor, conhecimentos e sensibilidade, os rumos e cada um dos recantos da trama que aqui se apresenta;

À Prof^a Françoise Parfait, que com entusiasmo e generosidade me aceitou como aluna e orientanda na Université Paris 1, abrindo portas e horizontes no contato com o universo artístico e teórico das imagens em movimento da arte contemporânea;

À Prof^a Ana Mae Barbosa, estrela guia no meu fazer profissional, que tão generosamente se mostrou parceira, trazendo todo seu saber e experiência para a avaliação dessa tese;

Às Prof^{as} Carmen Gabriel, por acompanhar e incentivar minha jornada desde o início desse curso de doutorado, contribuindo com seus conhecimentos e assertividade ao longo de toda essa pesquisa;

Às Professoras Ana Ivenick e Aline Cury, que avaliaram essa pesquisa nas etapas do Exame Especial e de Qualificação, trazendo importantes contribuições para o trabalho que agora se conclui;

Aos Professores Giseli Barreto da Cruz e Fernando Gerheim, pela generosidade de aceitar a incumbência de avaliar e contribuir para a conclusão desse estudo;

À Sonize, que de seu cubículo francofônico me abriu o mundo;

À Enaide, porto seguro e farol, na imensidão do mar;

À Patricia Canetti, amiga e eterna consultora, por acompanhar e iluminar meus passos, antes mesmo que a vida acadêmica fizesse parte de meus (e seus) planos de vida;

Ao grande amigo, mestre e conselheiro, Prof. Wilson Cardoso Junior, pelos ensinamentos, compartilhamentos, disponibilidade e cumplicidade de longa data, e por fazer do paralelismo que a vida nos trouxe (como professores e pesquisadores) uma possibilidade de entrecruzamento;

Às queridas Verônica, Ana Lucia, Cris, Regina, Glauber, Dina, Gisella, Andrezza e demais amigos do CINEAD, que desde o início dessa jornada, me apoiaram e acolheram, com seu carinho e incentivo;

A Daniel Santana, pelo trabalho de buscar, copiar e editar o conjunto de obras que são nesse texto citadas e analisadas, permitindo sua disponibilização para a banca examinadora;

À querida amiga Fernanda Omelzuck, irmã de alma, a quem tive a alegria de acompanhar e de ser acompanhada nos mergulhos e solavancos dessa corredeira;

Às amigas-irmãs Bia, Pauline, Suzana, Rosane, Malu e Tânia, por estarem por perto, sempre;

A meu sogro Eladio Perez Gonzalez, pela cumplicidade, pelo afeto, pelos livros, doces e chocolates;

À Nilda e Ana Poubel (professoras de alongamento e yoga), por me ajudarem a respirar e voltar pro meu corpo durante esse sacerdócio intelectual;

Aos amigos Osmar, Igor, Nicole, Patricia, Luiz, Bruno, Béatrice, Nicolas, Mireille, Solange e Claudia, que coloriram com seu carinho minha jornada parisiense, apacando a solidão e trazendo calor e alegria aos meus dias em terra estrangeira;

À Sol e aos demais funcionários da Faculdade de Educação da UFRJ, pelo apoio, paciência e estrutura;

A todos aqueles que, sem que eu sequer viesse a saber os nomes, me ajudaram a superar os pequenos e grandes obstáculos do dia-a-dia da vida parisiense (e foram muitos!), por me trazerem gotas de humanidade em meio à tantas situações desconhecidas e desafiadoras;

Aos amigos professores do CPII/Centro, que com seu carinho e incentivo, iluminam o dia-a-dia escolar;

À Arilda, que, com sua eficiência e lealdade, me deu tranquilidade para me distanciar de minha casa por tanto tempo;

Aos Professores e funcionários do NUDOM (Núcleo de Documentação e Memória do CPII), pela ajuda e prontidão;

Aos Professores Claudia Mauad, Marli Rodrigues, Vera Maria Ferreira Rodrigues, Eduardo Lannes, Ana Céli, Beatriz Medeiros e Yolanda Dutra de Medeiros, que com os depoimentos, entrevistas e informações dadas, trouxeram preciosas contribuições para essa escrita;

À Andrea Ribeiro e Sandra Barata Gomes, que compreenderam a necessidade de distanciamento para o desenvolvimento da pesquisa, me concedendo, generosamente, como diretora e chefe de departamento do CPII, o retiro necessário para essa escrita;

Ao Colégio Pedro II, instituição que me acolhe profissionalmente, desde 1994, que é, ao mesmo tempo, suporte, chão, estrutura e horizonte infinito para os voos, descobertas e experimentações do exercício da arte-educadora, professora e pesquisadora que me tornei;

À CAPES, pela oportunidade de realizar os estudos na França;

Aos artistas Dias & Riedweg, Ana Vitória Mussi e à curadora Lu Interlenghi, pelos materiais fílmicos e informações concedidas;

Aos meus alunos de 2012 e 2013, que me permitiram fazer de suas experiências e trabalhos, material de pesquisa, confiando e compartilhando suas vivências em prol desse estudo;

Aos alunos da Oficina de Arte/2014 e à Ingrid Hauer, minha querida ex-aluna e estagiária, que, juntos, com seu entusiasmo, perseverança e vontade criaram novas realidades no dia-a-dia escolar;

A todos os alunos do CPII, aos que já vieram e aos que ainda virão; que mantêm em mim o entusiasmo e a vontade de dar sempre o melhor que posso, e o sentimento de humildade em me perceber como parte de um fluxo, cujas águas já corriam antes e continuarão a correr após a minha passagem;

Agradeço a D'us, pela proteção, saúde e luz ao longo desse caminho e por ter me proporcionado o encontro com todas essas pessoas.

COHN, Greice. Pedagogias da videoarte: A experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas. Tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

RESUMO

Essa tese investiga as potencialidades pedagógicas da videoarte, a partir de uma experiência de ensino da arte no Colégio Pedro II, em que os alunos do Ensino Médio, após visitar exposições e entrar em contato com diversas obras contemporâneas, realizam um trabalho autoral de criação, estabelecendo um verdadeiro diálogo com os artistas e as obras estudadas. Analisamos, aqui, as obras de videoarte vistas em exposições e em sala de aula entre 2012 e 2013, bem como a produção plástica dos próprios alunos. Ao nos debruçarmos sobre esse conjunto de obras de artistas e estudantes, articulamos à abordagem estética o relato da recepção das obras estudadas por parte desses mesmos alunos. Partimos da hipótese de que a videoarte, pelos deslocamentos que provoca, tem uma pedagogia singular. O tratamento diferenciado que os videoartistas dão às imagens e as especificidades desse tipo de objeto são capazes de produzir transformações na atitude dos alunos em relação ao fazer artístico e interferem na construção do olhar, na elaboração de pensamento sobre a arte e, ousamos afirmar, sobre a vida, de uma maneira mais ampla. Depois de um resgate da história do ensino da arte no Brasil e no Pedro II, sob o ponto de vista da inclusão da imagem nos processos de ensino-aprendizagem, a tese se dedica à construção da ideia de uma pedagogia da videoarte, com o intuito de teorizar uma experiência e compartilhar metodologias de ensino e aprendizagem da arte contemporânea.

COHN, Greice. Video art pedagogies: the meeting of students at Colégio Pedro II and contemporary work. Doctoral thesis developed at the Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação at Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

ABSTRACT

This thesis investigates the pedagogical potentialities of video art based on a teaching experience at Colégio Pedro II in which Secondary School students created authorial works after visiting art exhibitions and getting in touch with diverse contemporary art, establishing a dialogue with the artists and the work they had studied. It analyses video art works that were presented to students both in art exhibitions and in the classroom between 2012 and 2013, as well as students' own plastic production. The analysis of this set of works articulated students' report of the reception of the studied work with an aesthetic approach. The assumption was that video art has a singular pedagogy due to the movements it provokes. The differentiated treatment video artists give to images and the specificities of this kind of object are capable of producing transformations in students' attitude towards the making of art and interfering in the construction of look, elaboration of thought about art, and about life itself, in a more general way. The thesis presents the history of the teaching of art in Brazil and at Colégio Pedro II from a perspective of inclusion of images in the teaching-learning processes and focuses the construction of a video art pedagogy which aims at theorizing an experience and sharing teaching and learning methodologies in contemporary art.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1. O percurso | 14 |
| 2. A videoarte como objeto | 19 |
| 3. Referenciais teóricos e abordagem metodológica | 22 |
| 4. A estrutura da tese | 25 |
| | |
| CAPÍTULO 1. Entre a galeria e a escola: deslocamentos da videoarte e do ensino da Arte | 30 |
| 1.1 A televisão como catapulta: Jacquinet e a videoarte | 32 |
| 1.2 Duchamp e a pedagogia do deslocamento | 36 |
| 1.2.1 Videoarte: Duchamp e outras ancoragens | 39 |
| 1.3 A imagem no ensino da arte no Brasil | 52 |
| 1.3.1 O olhar para dentro e o olhar para a arte: entre a expressão e a cognição | 55 |
| 1.3.2 Abordagem Triangular: modernidade e pós-modernidade no ensino da arte | 62 |
| 1.4 Imagens em sala de aula: a “terceira coisa” de Rancière | 68 |
| 1.5 Imagem em movimento e ensino da arte: a Hipótese-Cinema, de Alain Bergala e o ensino da arte no Brasil | 74 |
| 1.6 Audiovisual e Educação no Brasil: entrecruzamentos, práticas e pesquisa | 80 |
| | |
| CAPÍTULO 2. Pedagogias da videoarte: diferentes operações nas formas contemporâneas e o convite a um espectador participante | 88 |
| 2.1 Montagem: na produção e na apreensão das obras | 92 |
| 2.1.1 Imagens de imagens: apropriação, deslocamento, montagem e ressignificação reeditam a pedagogia duchampiana | 98 |
| 2.2 A espacialização da obra e a ativação do olhar | 116 |
| 2.3 O corpo como lugar político nas imagens em movimento | 132 |
| 2.3.1 Enquadrar para desenquadrar: ação, registro, ação | 136 |
| 2.3.2 Gestos repetitivos do corpo-sofrimento e do corpo-denúncia convocando o corpo de quem vê | 139 |
| 2.3.3 O “ao vivo”, a tela como espelho e a inclusão do corpo do espectador na imagem produzindo aproximações e distanciamentos | 146 |
| 2.3.4 (Auto)bio-videografia: subjetividades, identificações e valorização da própria | |

| | |
|---|------------|
| Experiência | 150 |
| 2.3.5 O corpo-objeto como possibilidade de aproximação e afetação | 159 |
| 2.4 Ponto de vista: um trabalho de <i>mise-en-scène</i> que instaura visões e questionamentos | 164 |
| 2.5 A estética da incompletude e a convocação do imaginário | 175 |
| 2.6 Arrematando | 180 |
| CAPÍTULO 3. A aprendizagem da Arte no CPII | 182 |
| 3.1. Colégio Pedro II: quase dois séculos de ensino | 184 |
| 3.2. O ensino da arte no Colégio Pedro II: transformações políticas e conceituais | 191 |
| 3.3. O ensino da arte no <i>campus</i> Centro: metodologias e experiências | 203 |
| 3.3.1. A imagem como ponto de partida | 205 |
| 3.3.2. A experiência no Ensino Médio | 214 |
| CAPÍTULO 4. O encontro com a videoarte: pedagogias do deslocamento | 224 |
| 4.1. Exposições vistas/Exposições realizadas: ver e fazer, um movimento pendular | 226 |
| 4.1.1. O Museu imaginário e o espaço entre o ver e o fazer | 239 |
| 4.2. Diante das imagens: as exposições, os trabalhos e os processos ali implicados | 243 |
| 4.2.1. Grupo 2012-2: <i>Até que a rua nos separe; Transperformance 2 / Ca-ótica</i> | 245 |
| 4.2.2. Grupo 2013-1: <i>ELLES: Mulheres artistas da coleção do Centre Pompidou/</i> <i>Beleza - Morte – Manifestações – Por que não?</i> | 267 |
| 4.2.3. Grupo 2013-2: <i>Desenlace/ Um olhar extraordinário para o ordinário</i> | 298 |
| 4.4. O que nos mostram todos esses trabalhos? | 333 |
| 4.5. Desdobramentos | 334 |
| 4.6. Pedagogias da videoarte | 343 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 357 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 362 |
| ANEXOS | 375 |

Introdução

A presente pesquisa se insere nas investigações sobre cinema e educação, em curso na Linha de Pesquisa Currículo e Linguagem, delimitando o campo investigativo na aproximação das imagens em movimento e da arte¹ contemporânea com o ensino da arte, campo de atuação da autora. Analisaremos aqui obras contemporâneas de videoarte – e também do cinema experimental e documental – que foram vistas pelos alunos do Ensino Médio do Colégio Pedro II, em exposições ou em sala de aula, ao longo dos anos 2012 e 2013, sob o ponto de vista das pedagogias que nelas identificamos. Além das obras, analisaremos também sua recepção pelos alunos, e, principalmente, a produção plástica dos estudantes a partir desse encontro. Acreditamos que há pedagogias na videoarte. Elas se manifestam no tratamento diferenciado que os videoartistas dão às imagens e nas especificidades desse tipo de objeto, capaz de produzir transformações na atitude dos alunos em relação ao fazer artístico, interferindo na construção do olhar e de seu pensamento sobre a arte e, ousamos afirmar, sobre a própria vida. Esse estudo se situa, portanto, entre as obras dos artistas/cineastas e as dos estudantes – conjunto que, somado aos depoimentos desses últimos sobre a experiência de encontro com a videoarte, compõe o *corpus* empírico dessa tese.

Partimos da hipótese de que a videoarte, modalidade da arte contemporânea que opera com imagens temporais, tem, em sua própria forma de apresentação, um alcance pedagógico. E que ela pode trazer contribuições ao ambiente educativo, ao abrir novas perspectivas de aprendizagem dentro do ensino da arte. Esse campo, como detalharemos mais adiante, opera na aproximação dos estudantes com as obras de arte e a cultura visual, objetivando a construção de novos olhares para as imagens do mundo, olhares que sejam sensíveis, emancipados e críticos. Já há algumas décadas a mediação entre a arte e a escola – preocupação central do ensino da arte – se baseia no encontro com as próprias imagens, uma vez que se compreendeu que essas, por si só, trazem, nos seus modos expressivos, ensinamentos significativos; e que a criação ou expressão plástica está profundamente vinculada com os acervos imaginários que a própria arte e as culturas alimentam. Nas imagens da arte contemporânea, e, mais especificamente, nas imagens em movimento dentro da arte contemporânea, há muito a se investigar no que diz respeito aos ensinamentos ali

¹ Usaremos o termo arte com inicial minúscula quando nos referirmos à área de conhecimento humano, e com maiúscula quando nos referirmos ao componente curricular. Mas respeitaremos, nas citações, a grafia utilizada pelos autores.

suscitados. Entretanto, as imagens em movimento são ainda pouco abordadas no âmbito do ensino da arte e nas pesquisas que têm como objeto esse campo específico.

Procuramos entender aqui o que poderíamos chamar de uma pedagogia da videoarte, tanto a partir da análise de obras – como *Funk Staden* (2007) e *O Espelho e a tarde* (2012), de Dias & Riedweg (Rio de Janeiro, 1964 e Suíça, 1955); *Bang* (2012), de Ana Vitória Mussi (Santa Catarina, 1943); *La Piñata* (2003), de Teresa Serrano (México, 1936); *Art is beautiful, artist must be beautiful* (1975), de Marina Abramovic (Sérvia, 1946), *Je vous salue, Sarajevo*, de Godard (Paris, 1930), *Rua de mão dupla*, de Cao Guimarães (Belo Horizonte, 1965), entre outras –, como de sua recepção, que se torna visível nos depoimentos e nas produções artísticas dos alunos. A existência de uma pedagogia no ato de criação e no de recepção é reconhecida tanto pela Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, principal referência teórica para as práticas do ensino da arte aqui descritas, como pela “hipótese-cinema” de Alain Bergala, na França, que propõe o cinema como arte dentro da escola, propostas que, como mostraremos no primeiro capítulo, convergem em muitos aspectos.

Apesar do encontro entre cinema e educação vir se afirmando nos últimos anos e conquistando, inclusive, espaço nas pesquisas acadêmicas, a particularidade da pesquisa que propomos reside na escolha de outro cinema como objeto e sua apropriação pelo espaço escolar: a videoarte. Verificamos a escassez de estudos formalizados sobre a relação da escola com essa modalidade das imagens em movimento², o que nos coloca diante de um caminho com poucas rotas e parâmetros preestabelecidos e, ao mesmo tempo, muito nos estimula a contribuir com o ainda tímido universo de pesquisas sobre a arte contemporânea no espaço educativo, sob o ponto de vista do ensino da arte³.

A videoarte é um campo que hibridiza cinema e arte, imagens em movimento e estáticas, imagens documentais e ficcionais, sons, mídias diversas e modos espectatoriais variados. Um campo híbrido por natureza que, apesar de se afirmar cada vez mais nos espaços

² O vídeo na escola é frequentemente abordado como “meio externo” ou “mero trampolim” para outros fins. Esses termos são abordados por Dewey em sua análise sobre a diferença entre *meio* e *media* nas representações da arte (DEWEY, 2010, p. 354-355).

³ Destacamos a pesquisa *Arte contemporânea e produção de sentidos no ensino da arte: a experiência estética dos alunos na Bienal do Mercosul sob o olhar da semiótica discursiva*. – Tese de Doutorado em Educação escrita por Rejane Reckziegel Ledur e orientada pela Prof^a Dra. Analice Dutra Pillar no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013; e a Dissertação de Mestrado *Arte contemporânea e experiências: um diálogo com professoras de educação infantil e ensino fundamental*, defendida por Mariana Maria do Nascimento Ferreira e orientada pelo Prof Luiz Fernando Lazzarin (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Maria, 2012), sendo que essa última não se situa no campo do ensino da arte, mas tem, como uma das professoras pesquisadas, uma licencianda de Ed. Artística.

expositivos museais e das galerias, ainda permanece muito distante do universo escolar, mais afeito a abordar as imagens estáticas, ou, quando muito, o cinema.

No que diz respeito à abordagem das imagens em movimento no âmbito específico do ensino da arte, o que predomina são as práticas com animação, integrando as tecnologias digitais. Sabemos que a visualidade é, na atualidade, um espaço de significação que confere ao ser humano maior poder de atuação e transformação na sociedade, considerando, por exemplo, o uso da fotografia e do vídeo nas redes sociais, no jornalismo e nos aparelhos eletrônicos integrados à vida cotidiana. A percepção da produção imagética como uma possibilidade de contestação, descoberta de novos olhares e subjetivação, tem levado os arte-educadores à defesa da inclusão das imagens tecnológicas e dos produtos da cultura visual no espaço escolar, e também ao aumento de pesquisas sobre essa relação. Mas não é esse o nosso enfoque. O que nos interessa não é nem o vídeo, como meio tecnológico, nem o desenvolvimento de um olhar crítico para os produtos audiovisuais, de forma generalizada (programas de TV, publicidade, cinema comercial, videoclipes, etc.). Nosso interesse se concentra na investigação da inclusão, na escola, da produção imagética resultante de um encontro específico: do cinema com as artes plásticas. Interessa-nos pensar sobre as possibilidades pedagógicas das imagens em movimento da arte contemporânea no espaço escolar.

O cinema é ainda pouco visto pelos profissionais do ensino da arte como objeto a ser incluído em seus programas, mesmo com a incorporação da cultura visual e dos novos paradigmas que se abrem a partir daí. Possivelmente, essa distância reflete a própria distância tradicionalmente existente entre os campos do cinema e da arte, que possuem circuitos e produções teóricas diversas (entretanto, a arte contemporânea vem, com suas obras, promovendo confrontos e interpenetrações que desestabilizam o paralelismo existente, trazendo transformações para as duas áreas). Como tentativa de minimizar essa distância e resistência, no universo do ensino artístico, Jurema L.F. Sampaio organizou o livro *Usando filmes nas aulas de arte* (2013), prefaciado por Ana Mae Barbosa e apresentando dez artigos escritos por treze experientes arte-educadores – na maioria, brasileiros⁴, doutores ou mestres – que atuam em diferentes regiões do país. Nessa publicação, cada autor escolheu um filme do circuito comercial internacional pré-selecionado pela Revista Digital Art&⁵, também dirigida por Sampaio, para desenvolver os artigos que analisam os filmes e sugerem práticas a serem

⁴ Um dos autores, Ricardo Reis, é português e reside em Lisboa.

⁵ Disponível em: <http://revistadigitalart.blogspot.com.br/>. ISSN: 1806-2962.

desenvolvidas em sala de aula. Segundo Barbosa, essa iniciativa se mostra como uma reafirmação da necessidade de os arte-educadores não esquecerem que o cinema é arte.

Em conversa com a organizadora do livro, manifestei meu desconforto em relação ao termo “usando” no título escolhido, por acreditar que esse indicaria uma terceirização, uma separação entre enunciado e enunciação, podendo sugerir uma visão conteudista de abordagem da imagem. Justifiquei meu estranhamento argumentando que, embora o uso das imagens da arte (ou da cultura visual), no contexto de outras disciplinas, seja comumente apoiado numa concepção representacionista da linguagem – como alerta Gabriel (2010) –, onde a imagem é vista apenas como uma ilustração de algo exterior a ela (situações, épocas, tensões sociais, fatos históricos), essa abordagem não deveria ser bem-vinda nas aulas de Artes, onde o próprio objeto de estudo é a arte e suas manifestações, onde não se separa forma e conteúdo, pois a forma é o próprio conteúdo a ser estudado. Argumentei, em minha conversa com a autora, que não “usamos” imagens em sala de aula – sejam elas de pinturas, esculturas, fotografias, ou fílmicas –, mas, as apresentamos, pois elas são o nosso próprio assunto. Em resposta, a autora esclareceu que o título foi elaborado justamente como uma provocação, com a intenção de denunciar o estrangeirismo do cinema no universo do ensino da arte⁶ e a não parceria entre esses dois campos. Uma crítica que procede. Os dez artigos dessa compilação são sensíveis à forma-cinema como arte e, com certeza, inspirarão boas reflexões a seus leitores, contribuindo para enriquecer as discussões sobre as relações entre as imagens em movimento e o ensino da arte.

Pretendemos com o testemunho de nossas práticas e com sua análise, nessa pesquisa, trazer contribuições para a aproximação da videoarte com a escola e para o ainda tímido⁷ universo de pesquisa sobre esse encontro. A escassez de estudos com esse enfoque aponta para a necessidade de inovação dos estudos sobre o ensino da arte e sobre as relações entre as imagens em movimento, a arte contemporânea e o ambiente escolar⁸.

⁶ Ana Mae Barbosa, ao analisar as contribuições que a escritora Cecília Meireles trouxe ao universo educativo, ressalta a paixão da escritora pelo cinema, “que muitos arte/educadores esquecem que é Arte” (BARBOSA, 2015, p. 239).

⁷ No Capítulo 1 apresentamos o estado da arte do universo de pesquisas que aborda as relações entre o vídeo e a escola.

⁸ Apesar de haver ainda poucos estudos dedicados ao encontro da escola com a videoarte, alguns professores de Arte já estão incluindo essa modalidade artística em suas práticas de ensino-aprendizagem, como veremos mais adiante.

1. O percurso

Essa pesquisa surgiu de minha prática com o ensino da arte no Colégio Pedro II, onde confirmei uma vocação que já se anunciava desde as ingênuas e fundamentais experiências lúdicas da infância, no brincar de ensinar e na experimentação com as artes. Desde muito cedo, as artes plásticas, as artes cênicas e a dança, e sua articulação com projetos de educação informal habitaram meu dia-a-dia, e hoje, no momento em que me aproximo dos trinta anos de exercício profissional no ensino da arte – e que me dedico a escrever e teorizar sobre a prática desenvolvida –, percebo que essa trajetória permeada pelo trânsito e articulação entre campos diversos, e a conseqüente (e às vezes desconcertante) sensação de múltiplo pertencimento foram fundamentais para o exercício profissional em que se baseia essa tese.

Hoje, nesse exercício de revisão histórica em que mergulho para contextualizar essa pesquisa, o passado, como bem sabe Benjamin (2012), se preenche do tempo de agora e vejo-me compreendendo e valorizando escolhas e vivências anteriores. Nessa revisão, percebo que, mais do que os palcos ou as galerias, o que sempre me instigou foi a possibilidade de criar e recriar no exercício de provocação e estímulo à criação alheia. Esse interesse me levou à graduação no curso de Licenciatura em Educação Artística (UFRJ, 1981-85), e ao exercício profissional no ensino da arte, na educação formal. Percebo, ao revisar essa trajetória, que a experiência do fazer artístico sempre me habitou e continuará a habitar, mas, é no espaço da Arte/Educação que o pensamento poético criou asas e me permitiu maiores voos. É da experiência nesse campo, e das inquietações que as decolagens e aterrissagens ali vivenciadas trazem, que emerge o trabalho aqui apresentado.

O ensino da arte atua como um espaço de mediação, aproximação e interação entre a arte e a escola, com vistas ao desenvolvimento perceptivo, cognitivo, afetivo e crítico dos estudantes, buscando fazer com que a escola seja um lugar de recriação e politização da vida social. Partindo da premissa de que não se separa cognição e corpo, e ética de estética, como bem sinalizam, respectivamente, Efland (2005) e Anita Leandro (2001), o ensino da arte possibilita o contato com a subjetividade, a imaginação, a reflexão, a criação e a alteridade, a partir do encontro mediado com a própria arte e dos ensinamentos que essa traz.

Foi o encontro com a arte contemporânea e sua inclusão nos programas de ensino-aprendizagem da arte no Colégio Pedro II, no início dos anos 2000, que desencadeou mudanças em minhas práticas na escola. Retornando a lecionar Arte após um isolamento de

quase oito anos no ensino compulsório de Desenho Geométrico no Colégio Pedro II⁹, eu necessitava, em 2001, de atualização profissional. Tal carência me levou a algumas buscas. A primeira delas foi o curso *O Processo Criativo*¹⁰, ministrado pelo Prof. Charles Watson na Escola de Artes Visuais do Parque Lage, a segunda foi uma maior aproximação com a arte contemporânea (em espaços expositivos e por meio de leituras), e a terceira foi a reaproximação com o espaço acadêmico e o Mestrado¹¹ no laboratório de cinema e vídeo educativo do Núcleo de Tecnologia Educacional para as Ciências da Saúde (NUTES/UFRJ).

O curso de Watson na EAV se baseava na desconstrução de conceitos preestabelecidos para proporcionar um verdadeiro contato com o processo criativo. O professor propunha dinâmicas nas quais nos interrogávamos sobre as diversas e inimaginadas possibilidades de utilização dos objetos comuns, objetos do cotidiano, proporcionando uma ressignificação desses objetos, o que já constituía em si o pensamento e a prática inventiva. Hoje percebo claramente a relação dessa dinâmica pedagógica com o pensamento de Duchamp, que, com seus *readymades*, faz do deslocamento uma possibilidade de ressignificação. Nessa formação, na minha própria aprendizagem já se anunciava então, e sem que eu o percebesse, a problematização do fator deslocamento como uma pedagogia, questão que abordaremos mais adiante.

Paralelamente ao curso da EAV, a minha aproximação com a arte contemporânea – e aí é preciso destacar a assessoria e incentivo da grande amiga e fundadora do Canal Contemporâneo, Patrícia Canetti – ressignificou meu entendimento e relação com a arte. Movimentos, tendências ou práticas artísticas como a *Pop Art*, o Minimalismo, a Arte Conceitual, a *Land Art*, os *happenings* e *performances*, a *Body Art*, a *Arte Povera*, o grupo *Fluxus*, a arte conceitualista da América Latina (Cildo Meirelles, Lygia Clark e Hélio Oiticica) engendraram a transição da modernidade para a pós-modernidade na arte, fazendo das práticas artísticas espaços, ao mesmo tempo, pedagógicos e políticos. A arte

⁹ O escasso contingente de professores de Desenho Geométrico aprovados em concursos para professores efetivos na década de 1990, no Colégio Pedro II, gerou uma lacuna que resultou na requisição de professores de Artes Visuais para lecionar essa disciplina, por pertencerem ao mesmo departamento pedagógico. Assim, após minha aprovação no concurso de 1992, iniciei meu exercício no magistério dessa instituição como professora de Desenho Geométrico, deslocada, portanto, de meu campo de atuação e formação, e assim permaneci até 2001, quando retornei, aliviada, ao ensino da arte.

¹⁰ É importante mencionar aqui que esse curso foi patrocinado pela direção da Unidade Centro do Colégio Pedro II, então chefiada pela Professora Vera Maria Ferreira Rodrigues, que, compreendendo a necessidade de formação que naquele momento se apresentava para uma professora, investiu ali recursos para a efetivação de uma formação continuada.

¹¹ Resultou dessa pesquisa a Dissertação *O construtivismo da montagem godardiana e da videoinstalação: uma investigação teórico-prática para o ensino da arte*, defendida em 17 de setembro de 2004. 195 f., no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde, NUTES/UFRJ, Rio de Janeiro, e orientada pela Prof^a Dra. Anita Leandro.

contemporânea vem subvertendo padrões e desafiando a narrativa modernista da história da arte, ressaltando seu aspecto relacional, processual e mental, aproximando arte e vida e diluindo fronteiras, ao contemplar o múltiplo, a fusão e a diluição de gêneros. Nesse conjunto de transformações, a relação com o espectador assume protagonismo e é radicalmente afetada. E é justamente nessa relação que se revela, a nosso ver, a pedagogia da arte contemporânea. A percepção de aspectos pedagógicos nos *modos operandi* das obras contemporâneas, me fez perceber que a própria arte me sugeria e inspirava o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem da arte. Que era na arte que eu deveria buscar subsídios para aprofundar o pensamento metodológico para o ensino da arte.

Finalmente, no NUTES/UFRJ, o encontro com a professora e orientadora Anita Leandro, provocou uma experiência transformadora e redirecionadora no exercício profissional que fundamenta essa pesquisa. O Nutes tinha, na época, uma proposta de estudo e pesquisa de natureza interdisciplinar, desenvolvida por uma equipe multiprofissional, que integrava contribuições de diferentes campos de conhecimento, dentre os quais se destacam a educação, o cinema, as ciências naturais e da saúde e a informática. Foi, portanto, no campo do cinema e do vídeo educativo que se desenvolveu a pesquisa do mestrado, já abrindo caminhos para a investigação presente. No Laboratório de vídeo educativo do Nutes, o encontro com o cinema e com a pedagogia dos cineastas, além da descoberta da história da arte cinematográfica, abriram novos horizontes em minha percepção do ensino da arte. A montagem dialética de Eisenstein, e, principalmente, a montagem associativa de Godard, que articula conceitos e universos diversos ao relacionar duas ou mais imagens, transformaram minha prática de ensino.

Deleuze, analisando a montagem de Godard, me fez compreender o caráter inventivo do espaço fronteiro e relacional, abrindo meu pensamento para novas formas de ver as imagens. O filósofo¹² e o cineasta me ajudaram a compreender que há uma potência na apresentação de duas (ou mais) imagens simultaneamente, e que a análise comparativa e relacional das imagens potencializa a percepção, a imaginação e o pensamento crítico.

¹² Deleuze também reflete sobre a pedagogia das imagens do cinema, quando afirma que vê “no último período de Rossellini uma grande tentativa de uma nova pedagogia da imagem. Eu penso que em todo período que nós poderíamos chamar de o período médio de Godard, que vai, a meu ver, até *Sauve qui peut la vie*, que vai ser consagrado a uma fantástica pedagogia da imagem. Eu penso nos Straub, atualmente e depois talvez um dos maiores, em Ozu, todos eles, todo seu cinema é inseparável de uma atividade dessa pedagogia da imagem que nos ensina a estar vendo” (Gilles Deleuze vérité et temps cours 53 du 24/01/1984 - 1 transcription : Erolia Alkali., em livre tradução da autora. Disponível em: http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/article.php3?id_article=322. Acesso em 31 de outubro de 2015).

Posteriormente, relendo os estudos de Barbosa, tive conhecimento de que Edmund Feldman já propunha um método comparativo de análise de obras de arte, quando a alfabetização visual e estética começou a chegar aos livros de orientação didática para os professores, ainda na década de 1970¹³. O método de leitura de obra de arte proposto por Feldman propicia ao estudante tirar conclusões ao relacionar elementos e problemas visuais de diferentes fontes imagéticas. Foi preciso, portanto, que eu me aproximasse do cinema para descobrir e compreender o que as teorias sobre o ensino da arte já problematizavam uma década antes de minha formação inicial, o que nos mostra que os caminhos da aprendizagem e da construção do conhecimento não se dão linearmente, mas, de forma mais espalhada, envolvem memória, seleção, subjetividade – processos anacrônicos por natureza – e deslocamentos (espaciais e temporais), que serão compreendidos no próprio desenrolar dos caminhos. Posso dizer, portanto, que as imagens em movimento puseram minha própria prática em movimento, possibilitando estabelecer novas relações com as imagens, com a arte e, principalmente, com o seu ensino. Esse aparente desvio de campo de estudo, do ensino da arte para o cinema – que se constitui, como já mencionamos, como um campo à parte nos estudos sobre as imagens, por sua complexidade e especificidade –, se mostrou significativamente potente para a reconfiguração das práticas que motivam a presente pesquisa.

No âmbito do mestrado se deu, portanto, uma mudança paradigmática na minha trajetória profissional. Ali ficou claro para mim que as próprias imagens são portadoras de uma pedagogia, devendo partir, portanto, do contato com elas, qualquer proposta de ensino-aprendizagem no ensino da arte. Sendo conteúdo e forma inseparáveis na arte, se quisermos aprender e ensinar com as imagens não podemos negligenciar sua potência enunciativa, abordando-as apenas de maneira representativa e minimizando sua forma e suas relações com os contextos. Tanto a escolha das imagens a serem abordadas como a maneira de abordá-las trazem ensinamentos. Isso significa que para uma imagem justificar sua inserção num contexto de aprendizagem ela deve ser capaz de provocar um questionamento ao mesmo tempo ético e estético, como bem ressalta Leandro (2001, p. 32). Essa tomada de consciência operou como um divisor de águas no meu entendimento sobre o ensino da arte, me dando subsídios para repensar minhas práticas.

Buscamos, então, na ocasião do mestrado, referências em obras exemplares do cinema e da videoinstalação – a videoarte se mostrava como o ponto de encontro entre os dois

¹³ FELDMAN, Edmund Burke. *Becoming Human Through Art*. New Jersey: Prentice Hall, 1970 (*apud* BARBOSA, 2007, p.43).

universos teóricos e artísticos nos quais eu buscava formação: a arte contemporânea e o cinema – para a elaboração de materiais educativos em vídeo destinados ao ensino da arte. Inspiramo-nos no construtivismo dos métodos de montagem utilizados por Jean-Luc-Godard na série *História(s) do Cinema*, assim como em três videoinstalações contemporâneas – *Caixa Número 4* (Bruno de Carvalho, 2003), *Tutti Veneziani* (Dias & Riedweg, 1999), *Turbulent* (Shirin Neshat, 1998) – com o objetivo de produzir materiais educativos que partissem das próprias imagens e de sua pedagogia, para propiciar uma apreensão ativa e pensante por parte dos estudantes.

Pretendendo caminhar no sentido contrário ao da maioria dos materiais disponíveis em vídeo na época, nos quais predominavam a prevalência do discurso, a subordinação das imagens a um conteúdo prévio e autoritariamente estabelecido e a sua consequente relegação a uma função ilustrativa, concentramo-nos no método de montagem proposto por Godard que, ao fazer do cinema uma forma que pensa, transforma definitivamente o cinema em espaço de aprendizagem (LEANDRO, 2003). Ao mesmo tempo, buscamos subsídios nas propostas poético-estéticas das videoinstalações, que provocam no espectador uma apreensão ativa e construtivista. Resultou dessa pesquisa a produção da videoinstalação educativa *Ruptura e Tradição: Passagens pelo século XIX e XX* (16 min), que apresenta, por meio de duas telas, o conjunto de transformações nas artes visuais nos séculos XIX e XX, da invenção da fotografia ao desenvolvimento do modernismo.

Ruptura e Tradição... traz comentários do artista e professor Ricardo Maurício¹⁴, sobre as rupturas ocorridas nas artes nos dois últimos séculos, em diálogo com imagens variadas de reproduções de obras de arte, de fotografias e de citações de teóricos da arte e do cinema, convocados por meio de inscrições gráficas. Na pista sonora, ouve-se músicas, efeitos sonoros e locuções em *off*. Esse conjunto de elementos se apresenta de forma articulada, ora complementar ora dialética, mas sempre dialógica. A intenção desse trabalho era provocar uma atitude emancipada no espectador/aluno, tal como propõe Rancière em *O Mestre ignorante* (2002) e *O Espectador emancipado* (2010). Sua apresentação pretendia suscitar questionamentos que permaneceriam em aberto, a serem abordados e discutidos ao longo das aulas. Para Rancière, o poder que emancipa os espectadores é o poder que cada pessoa tem de traduzir à sua maneira o que percebe, sendo a percepção uma aventura intelectual singular que torna cada um semelhante a todos os outros e, ao mesmo tempo, não se assemelha a nenhuma outra. A chave dessa proposta está no poder comum da igualdade das inteligências e o

¹⁴ Artista plástico, professor associado do Departamento de Artes Visuais e professor adjunto do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

significado da palavra emancipação reside no dismantelamento da hierarquia implícita na imposição de uma fronteira entre os que agem e os que veem, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo, seja esse corpo formado por estudantes na escola ou espectadores em uma galeria de arte. A inserção da videoinstalação educativa *Ruptura e Tradição* na escola pretende provocar novas formas de apreensão da arte e de sua história, nas quais os alunos tenham uma postura ativa, crítica e emancipada, tal qual propõe Rancière.

Esse material videográfico tem sido utilizado nas aulas de Artes Visuais do *Campus Centro* do Colégio Pedro II desde 2004, com resultados significativos na aprendizagem dos alunos, contribuindo para a construção de um olhar diferenciado sobre as imagens em movimento e sobre a arte, e trazendo subsídios para o desenvolvimento da presente pesquisa, como detalharemos mais adiante. O convite à participação e à construção de sentidos propostos na arte e no cinema de montagem, aliados à incorporação do estranhamento como potência perceptiva, inspiraram o desenvolvimento de práticas que, a exemplo da videoinstalação estudada pelos alunos, fizessem também um convite à participação dos alunos na construção de sentidos, transformando gradual e profundamente minha metodologia de ensino. Desde então, por exemplo, incorporei as saídas para exposições como parte indispensável do processo de ensino-aprendizagem, ciente de que o encontro com as obras nos espaços expositivos é fundamental para a percepção e compreensão da arte. Observamos, durante esse período que compreende o fim do mestrado e o início do doutorado – especificamente, entre setembro de 2004 e março de 2012 – que os comentários dos alunos após as visitas às exposições revelavam um interesse crescente pelas obras videográficas. A percepção dessa afinidade, somada aos resultados do encontro dos alunos com a videoinstalação educativa por nós produzida, intensificou a inquietação que nos trouxe à presente pesquisa: a investigação sobre a potência pedagógica da videoarte.

2. A videoarte como objeto

Nessa pesquisa de doutorado pretendemos, portanto, avançar na investigação iniciada no mestrado, mas sob outro ponto de vista. Apesar de continuarmos no campo das imagens em movimento e da educação, diferentemente da primeira pesquisa (quando buscamos referências no cinema e nas artes para o desenvolvimento de materiais educativos), nosso objetivo agora é investigar as possibilidades pedagógicas da própria arte a partir da análise de obras videográficas e do encontro dos estudantes com elas. Não pretendemos mais realizar vídeos educativos para intermediar as relações entre escola e arte, mas investigar a introdução

da própria arte na escola, especificamente da videoarte, por acreditar que ela própria traz ensinamentos que merecem ser estudados. Perguntamo-nos, então: o que a videoarte tem a ensinar aos jovens estudantes de arte? Como ela opera transformações nos seus modos perceptivos das imagens e do mundo? O que ela provoca no processo de ensino-aprendizagem da arte e na formação dos alunos? Há na videoarte ensinamentos? Pretendemos, ao longo dessa tese, responder a essas perguntas, partindo da hipótese de que a videoarte é pedagógica, por possibilitar e provocar olhares diferenciados que resultam em novas formas de percepção e entendimento da arte e do mundo.

O hibridismo das formas, característico da própria constituição da videoarte, como veremos mais adiante, já sinaliza em si um alcance pedagógico, uma vez que a diluição de fronteiras entre as técnicas ali implicadas aproxima os estudantes dessa modalidade artística e facilita o acesso à sua produção. Mas, a experiência que tive como professora nos últimos anos nos mostra que há nessa aproximação questões que ultrapassam a facilidade de acesso e a familiaridade com as novas tecnologias. O que se destaca, especialmente, em nossa percepção, a partir dessa experiência de ensino-aprendizagem com a videoarte, é a existência, ali, de uma pedagogia inerente aos deslocamentos que esse encontro proporciona, deslocamentos de ordem espacial, estética e política. Tanto as obras vistas em museus com os alunos, quanto os comentários desses e os trabalhos feitos a partir do encontro com as obras foram, pouco a pouco, sugerindo, cada experiência a seu modo, reflexões que problematizavam deslocamentos de ordens variadas.

A origem etimológica do termo deslocamento remete à palavra migração, do latim *migro*, que significa "ir de um lugar para outro". "Des-locar" é mudar de locação, é sair de um lugar e ir para outro lugar, possibilitando a quem se desloca mudar de pontos de vista e vivenciar novas experiências: é, portanto, se transformar, se reinventar. Há uma relação íntima entre o deslocamento espacial e a abertura para novas configurações mentais e afetivas, como nos mostram as experiências pessoais de viagem, por exemplo, conhecidas por todos nós. Novos espaços e novos pertencimentos proporcionam reinvenções das formas, dos sentidos, e dos sujeitos ali implicados, o que no ambiente pedagógico é necessário e muito bem-vindo.

Analisaremos, portanto, ao longo dessa pesquisa, as mudanças ou deslocamentos que se operam nas diversas instâncias pertencentes ao encontro entre videoarte e escola: em primeiro lugar, na constituição das próprias obras que serão analisadas (na forma de apresentação e articulação entre as imagens – tanto no interior das projeções como na espacialização e multiplicação das telas, onde migrações e associações provocam

ressignificações de ordem ética e estética); em segundo lugar, no processo de apreensão dessas obras pelos alunos (nas movimentações e transformações tanto espaciais – no trânsito entre escola e museus/galerias, e dentro dos próprios espaços expositivos e instalativos – quanto conceituais, na aquisição de conhecimentos e no exercício intelectual e sensível proporcionado pelo encontro com as obras); e, finalmente, no trânsito entre a posição de aluno/espectador para aluno/produzidor de arte, que emerge na experiência do fazer artístico, movimentação fundamental nesse processo de ensino-aprendizagem da arte. Essa última instância observada (a transição do aluno/espectador para produtor de arte) desemboca na constituição de novas formas (as obras criadas pelos alunos), que por sua vez, se apresentam também como formas instigantes e provocadoras de sentidos para seus espectadores, conferindo a esse movimento um aspecto cíclico e retroativo.

Pretendemos mostrar como a videoarte e o encontro dos alunos com ela, ao operar deslocamentos estéticos, éticos, espaciais e temporais, possibilita transformações nas relações do estudante com a arte, com o espaço escolar e social, e também consigo próprio, se constituindo como uma experiência pedagógica que contribui para a construção de novos olhares e novas construções de sentido, objetivo principal do ensino da arte na contemporaneidade (BARBOSA, 2005).

Dentre as obras que vamos analisar, nos ateremos mais demoradamente nas que foram vistas pelos alunos em exposições – em centros culturais ou museus cariocas – e/ou em sala de aula¹⁵. Percebemos que essas obras trazem ensinamentos nos seus modos de apresentação, montagem e concepção, ensinamentos que se manifestam nos deslocamentos estéticos, espaciais e políticos que elas suscitam (esses diferentes deslocamentos podem ser, por motivos didáticos, analisados separadamente, porém, na realidade, se imbricam e se interpenetram continuamente).

Numa breve antecipação da análise dessas obras, podemos destacar, por exemplo, os deslocamentos das imagens operados por *Bang*, videoinstalação composta apenas de imagens fotográficas capturadas de filmes veiculados na televisão. Ao destituir as imagens fílmicas de seu suporte original (os filmes) e transpô-las para outro contexto (a videoinstalação), Mussi transforma imagem em movimento em imagem estática, imagem fílmica em instalação, movimentando a percepção do espectador – assim como Duchamp faz com seus *ready-mades* – e proporcionando novos olhares para o já visto.

¹⁵ Como as exposições são itinerantes nos museus e centros culturais da cidade, e nosso campo estudado envolve três semestres letivos, uma obra visitada por um grupo, já não podia mais ser conferida por outro nos espaços expositivos, sendo apresentada somente em sala de aula, a partir de vídeos disponibilizados pelos próprios artistas ou pela internet.

Em *La Piñata*, para dar mais um exemplo, o posicionamento do espectador diante da obra é um dos grandes responsáveis pelas reflexões ali suscitadas. Nessa videoinstalação monocal, os espectadores não entram na sala, mas veem as imagens por meio de duas pequenas janelas na parede oposta à projeção, onde se vê um homem golpeando uma boneca pendurada no teto (como uma *piñata*) até sua total destruição. Deslocar o espectador para fora do ambiente da obra é realçar sua exterioridade aos fatos ali mostrados, uma forma de denunciar a passividade da sociedade diante do crime ali apresentado. Esses são alguns exemplos de como a figura do deslocamento se manifesta de forma estética, espacial e política nas próprias obras, podendo engendrar transformações perceptivas nos espectadores/alunos.

De certa forma, a curadoria de sala de aula¹⁶ já se baseava, ainda que intuitivamente, nessa percepção, mas, foi ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa que os deslocamentos foram se revelando como uma pedagogia que perpassa as obras que compõem o conjunto aqui eleito para análise. Durante o processo de leitura dos depoimentos dos alunos e de análise dos seus trabalhos plásticos, novas obras foram sendo acrescentadas a esse conjunto. Outros fatores são determinantes para a escolha das exposições e dos artistas, de ordem mais operacional: a disponibilidade de mostras em cartaz na cidade no período de desenvolvimento dos cursos e as possibilidades de aproximação entre essas e os alunos – que dependem também dos horários da grade escolar e da distância entre museu e escola. Apesar desses condicionantes, as oportunidades que se apresentaram no período que concerne aos cursos analisados (2012-2013) foram muito ricas, do ponto de vista da qualidade das exposições em cartaz e do potencial pedagógico das obras ali mostradas. Entre as obras que analisaremos mais detalhadamente, apenas *Bang* não foi vista pelos alunos *in loco*, nos espaços museais – por não estar ali disponível na ocasião de nenhum dos três cursos observados –, mas, assim como outras, foi vista em sala e provocou muitas reflexões nas aulas, justificando sua inclusão nessa seleção.

3. Referenciais teóricos e abordagem metodológica

Analisaremos nessa tese as obras videográficas à luz dos estudos de Deleuze (1985; 1990; 1992), Parfait (2001) e Duguet (1981;1988), como também de Bellour (1997; 2009; 2012) e Dubois (2009; 2011), apesar desses últimos verem o cinema como principal referência e matriz fundadora das imagens em movimento. Na trama que tentaremos aqui

¹⁶ Chamamos de curadoria de sala de aula o conjunto de obras selecionado pelo professor que, a partir de critérios e objetivos previamente estabelecidos, elege obras e artistas para serem apresentados em suas aulas.

tecer, buscamos desierarquizar pontos de partida, descentrando e dinamizando referências. Para a análise das obras e sua contextualização na trajetória da videoarte no cenário artístico, ressaltamos que os estudos realizados em Paris, com a bolsa sanduíche fornecida pela CAPES¹⁷, foram fundamentais, trazendo importantes contribuições teóricas. Complementando a análise das obras, entrevistas e escritos dos próprios cineastas/artistas e dos curadores das mostras também são incorporados como fontes teóricas nessa pesquisa.

Na escolha das obras comentadas foram levados em conta alguns aspectos construtivos que nos sinalizavam, já no início desse processo investigativo, haver ali alguns ensinamentos. São eles: a simultaneidade das imagens no espaço/tempo da obra e a pedagogia da montagem; o deslocamento como potência de criação: do artista, das imagens, do espectador; a espacialização das obras (que envolve questões arquitetônicas e a participação do espectador no espaço instalativo); a performatividade e o encontro entre os corpos (de quem filma; de quem é filmado e habita a imagem; e do espectador); a alteração de pontos de vista na fabricação das imagens; a abertura ou incompletude das narrativas evocadas pelas imagens.

Para analisar esses aspectos e como eles provocam deslocamentos na postura espetatorial, refletimos sob a luz dos ensinamentos trazidos por Duchamp, Parfait, Duguet, Deleuze, Bazin, Bellour, Dubois, Godard, Aumont. Além dos estudiosos das imagens em movimento, filósofos e historiadores da arte – como Bachelard e sua poética do espaço, Benjamin e suas reflexões sobre a arte, a memória e a percepção do tempo, Didi-Huberman e as análises sobre o anacronismo das imagens (baseadas nos estudos de Aby Warburg) – nos ajudam também a analisar as obras. Para pensarmos a participação do espectador na construção de sentidos e como a recepção integra subjetividade e exterioridade, recorreremos, principalmente, a Dewey, Barbosa, Leandro, Bergala, Fresquet, Efland e Rancière.

Analisamos as produções artísticas profissionais e dos estudantes de forma não hierarquizada, como manifestações estéticas e discursivas que se mostram como acontecimentos que presentificam o ato criador no momento da recepção. Para o estudo sobre a recepção da videoarte, analisamos os depoimentos escritos e os gravados em vídeo pelos alunos, e, principalmente, os seus trabalhos plásticos, realizados a partir do encontro com as obras dos artistas. No que diz respeito à produção dos alunos, são dois os tipos de trabalhos a

¹⁷ O período da bolsa sanduíche (Processo nº 99999.004559/2014-02) foi compreendido entre setembro e dezembro de 2014, no qual frequentei os seminários da Prof^a Françoise Parfait, na *Université Paris 1, Panthéon Sorbonne*, além de vários colóquios sobre as imagens em movimento na arte contemporânea. A orientação da Prof^a Françoise Parfait, as leituras empreendidas, os colóquios assistidos, o acesso aos arquivos videográficos em museus e centros culturais parisienses, e a visita a diversas exposições, abriram novos caminhos reflexivos para essa pesquisa.

analisar: os realizados imediatamente após as visitas às exposições, nos quais lhes era solicitada a elaboração de uma forma que traduzisse a experiência vivenciada na galeria, e os trabalhos finais do curso. Nos primeiros, os alunos tinham total liberdade para escolher qualquer forma expressiva como suporte, como desenho, pintura, fotografia, colagem, incluindo também outras linguagens, como a musical, performática, etc.; o importante ali era eles se expressarem esteticamente e não descritivamente. Um trabalho, portanto, explícita e diretamente referenciado nas obras dos artistas, uma tradução estética da experiência de um encontro específico com a arte.

O segundo conjunto de trabalhos que analisamos é fruto de outra etapa do processo de ensino-aprendizagem, quando os alunos, já no final do curso, e tendo visto muitas obras, partem de um conceito – escolhido por eles, a partir de todas as experiências vivenciadas no curso e também de seu momento de vida – para a construção de uma forma visual, um projeto desenvolvido em grupo que é a culminância do curso de Artes Visuais da primeira série do ensino médio. O desafio da realização do trabalho final, para os alunos, reside na construção de uma forma que traduza, em sua própria abordagem estética, um conceito, uma forma que pense o próprio conceito desenvolvido. Entre os trabalhos que analisamos aqui, a maioria se desenvolve em vídeo¹⁸, mas consideramos também alguns que, mesmo não operando com as imagens em movimento, apresentam reverberações do encontro com a videoarte e dos gestos e ações ali realizados.

A recepção da videoarte no ambiente escolar é aqui investigada, portanto, tanto do ponto de vista da observação do aluno/espectador (análise dos depoimentos) como do aluno/produtor de arte (análise de seus trabalhos artísticos). Para tal, além das reflexões de Parfait sobre os modos perceptivos implicados na videoarte, nos baseamos no conceito de arte como experiência, desenvolvido por John Dewey. Recorremos também aos estudos de Ana Mae Barbosa, que defende a associação do fazer artístico à apreciação da obra de arte, fundamentando as metodologias desenvolvidas em nossas práticas; e à experiência de Bergala com o ensino do cinema como arte, na escola. Tentamos também estabelecer um diálogo entre essas fundamentações teóricas e o pensamento de Jacques Rancière sobre a emancipação intelectual no processo de aprendizagem e na apreciação da arte, para afirmar o encontro entre a escola e a videoarte como uma experiência estética e pedagógica. Dessa forma, esses autores nos acompanham em todo o corpo dessa tese.

¹⁸ A exposição visitada no curso, que dura um semestre, é determinante para o desenvolvimento dos trabalhos, uma vez que o contato com as obras nos museus provoca um impacto muito maior do que as reproduções vistas em sala de aula. Sendo assim, o trabalho apresentado pelo(s) artista(s) visto(s), direciona, de certa forma, os rumos da exposição a ser realizada na escola.

Investigamos aqui as pedagogias da videoarte, conforme anunciado no título desse trabalho. Segundo a etimologia, o termo pedagogia vem do grego antigo *paidagógos*, e era, inicialmente, composto por *paidos* – “criança” – e *gogía* – “conduzir” ou “acompanhar”¹⁹. Entretanto, o sentido de pedagogia com o qual trabalhamos nessa tese se identifica com o conceito de pedagogia da imagem – tal qual abordado por Deleuze (1984), Jacquinet (2012), Leandro (2001) e por cineastas como Bergala (2008), Daney (2007) e Godard (1989) – e com o de arte como experiência, tal qual propõe Dewey (2010). Aproximamos esses conceitos do pensamento rancieriano sobre a igualdade das inteligências e a emancipação intelectual (RANCIÈRE, 2002; 2010; 2012) com a intenção de mostrar que a pedagogia da arte emerge da condição da imagem como presença e como experiência, condição essa que pode ser potencializada pelo educador. Dessa forma – e fazendo uma referência ao conceito etimológico –, de mãos dadas com a experiência artística, o arte-educador é visto aqui como aquele que prefere propor, problematizar, incentivar e acompanhar o estudante no encontro com a arte, mas que, assim como a própria arte, não tem intenção de conduzir.

Essa é uma pesquisa documental, que analisa produtos artísticos e de sua recepção a partir de documentos diversos que se apresentam em quatro modalidades: 1- obras dos artistas; 2- textos escritos (provas, questionários, anotações feitas durante as aulas pelos alunos); 3- gravações em vídeo (depoimentos gravados em aula, registros das visitas às exposições, registros do processo de construção dos trabalhos em sala de aula, registros de montagem das exposições na escola; registros dos trabalhos performáticos e das exposições abertas para visitação); 4- trabalhos artísticos dos alunos. Vejamos a seguir como essas análises se distribuem ao longo da escrita.

4. A estrutura da tese

No primeiro capítulo, “Entre a galeria e a escola: deslocamentos da videoarte e do ensino da arte”, contextualizamos os dois campos aqui abordados – o artístico e o do ensino da arte – anunciando o problema central, os deslocamentos propostos pela videoarte, (espaciais, estéticos e políticos), em articulação com sua inserção no ambiente educativo. Para pensar os deslocamentos suscitados pela videoarte, é necessário compreender que ela se apresenta como uma busca formal e expressiva, um trabalho sobre o significante e a materialidade do discurso visual e sonoro, como enfatiza Duguet (1981). Suas imagens se

¹⁹ In: Conceito.de. Disponível em: <http://conceito.de/pedagogia>. Acesso em: 5 de agosto de 2015.

inserir numa história contínua das imagens, para além de categorizações em campos específicos, uma vez que ela encarna hibridizações que impedem encarceramentos classificatórios.

No rompimento de fronteiras e na convocação de questões ópticas e cinéticas já presentes ao longo da história da arte – como identifica Michaud em sua análise sobre as relações entre o cinema experimental e a arte contemporânea (Informação verbal)²⁰ –, a videoarte carrega anacronismos, possibilitando aos seus espectadores e, especificamente aos estudantes de arte, deslocamentos temporais, espaciais e políticos que convidam à criação de novos olhares para a história da arte e das sociedades, de forma mais ampla. Abordaremos, portanto, nesse primeiro capítulo, de forma sucinta, o surgimento da videoarte e sua trajetória, ressaltando suas relações com os diversos campos com os quais dialoga (cinema, artes plásticas, fotografia, televisão, imagens de síntese, teatro e música), desde seu anúncio, na década de 1960, até nossos dias. Essa trajetória nos permite anunciar como essa modalidade artística opera deslocamentos conceituais nos modos de apreensão das imagens em movimento, nos próprios sistemas de representação da arte e, conseqüentemente, nas relações com os espectadores, o que nos sinaliza seu potencial pedagógico.

O outro campo abordado nesse primeiro capítulo, o ensino da arte, é analisado sob o ponto de vista da inclusão das imagens nos processos de ensino-aprendizagem da arte, dos estudos de Ana Mae Barbosa sobre a trajetória do ensino da arte no Brasil, seu legado teórico e histórico. A Abordagem Triangular se apresenta como um divisor de águas para as relações entre ensino da arte e imagem no Brasil e envolve, inclusive, a inclusão da cultura visual na aprendizagem da arte, que abre portas para a inserção do audiovisual em sala de aula. Estabelecemos uma comparação entre as práticas realizadas no contexto do ensino da arte no Brasil, hoje, baseadas na Abordagem Triangular, e a “hipótese-cinema” de Alain Bergala, que introduz o cinema como arte nas escolas francesas. Esse paralelo, ao revelar as convergências e divergências entre os dois contextos, se mostra como uma importante reflexão teórica sobre a aproximação entre as imagens em movimento e o ensino da arte e, principalmente, sobre a pedagogia da imagem, abrindo caminho para o desenvolvimento do tema central dessa pesquisa: o estudo das pedagogias da videoarte e de sua relação com a escola.

No segundo capítulo, “Pedagogias da videoarte: diferentes operações nas formas contemporâneas e o convite a um espectador participante”, analisamos algumas operações (a montagem; a espacialização das obras; a escolha do ponto de vista) e “entradas” (o uso do

²⁰ Palestra no evento *Animations: Carte blanche à Mark Lewis et Laura Mulvey*, realizado no auditório do Museu do Louvre, Paris, entre 21 e 23 de novembro de 2014.

corpo como lugar político; a estética da incompletude) realizadas em trabalhos que remetem a diferentes gêneros (obras de memória, obras feministas, performances, obras interativas, obras autobiográficas). A maioria das obras selecionadas para essa análise foi vista pelos alunos em exposições museais ou em sala de aula, porém, algumas foram apenas vistas por nós, durante o processo de estudo.

No terceiro capítulo, “A aprendizagem da Arte no CPII²¹”, contextualizamos o campo observado, apresentando um breve histórico do Colégio Pedro II e a trajetória do ensino da arte nessa instituição. Pretendemos com esse panorama esclarecer as condições de trabalho determinadas por essa realidade específica do ensino público brasileiro, e para tal, daremos especial atenção às metodologias e experiências desenvolvidas, por nós, em Artes Visuais no *campus* Centro, local onde se deu o encontro com a videoarte e se desenvolveram os trabalhos que serão analisados.

No quarto e último capítulo, “O encontro com a videoarte: pedagogias do deslocamento”, relatamos, num primeiro momento, as experiências em que se baseou essa pesquisa: o encontro dos estudantes do Ensino Médio com as obras de videoarte nas aulas e exposições visitadas em 2012 e 2013. Desse relato partimos para a análise da recepção das obras pelos estudantes e de sua produção artística. A partir dessas análises, ousamos responder às perguntas levantadas por nossa hipótese.

Não seria possível expor uma análise minuciosa de todos os trabalhos realizados pelos três grupos que compõem nosso recorte (2012-2; 2013-1; 2013-2), uma vez que em cada um desses semestres, se produz entre quinze e vinte trabalhos. Optamos, então, por questões de ordem metodológica, tecer uma análise mais detalhada de quatro ou cinco trabalhos de cada um dos grupos observados, e – para não incorrerem no erro de ocultação de resultados – confeccionamos quadros analíticos que permitem (de forma esquemática) uma visualização do panorama geral dos trabalhos realizados em cada semestre. Nesses quadros, as produções dos estudantes são analisadas em relação aos critérios avaliativos eleitos pela pesquisa (as mesmas operações estéticas e “entradas” observadas na análise das obras dos artistas), proporcionando uma apreciação da totalidade. Acompanha também essa tese um dispositivo de armazenamento de imagens no qual copiamos, em ordem de citação, as obras analisadas e comentadas ao longo dessa pesquisa (obras dos artistas, vídeos educativos mostrados em sala de aula, trabalhos dos alunos)²². Pretendemos, assim, possibilitar ao leitor o acesso às imagens e a oportunidade de fazer sua própria avaliação sobre os processos detalhados.

²¹ Faremos uso da sigla CPII ao longo dessa tese, para nos referirmos ao Colégio Pedro II.

²² A lista das obras é disponibilizada no Anexo O.

Ambas as etapas produtivas (analisaremos tanto os trabalhos inspirados diretamente na exposição vista como as produções finais dos alunos) sempre superaram minhas expectativas como professora proponente. O entusiasmo dos alunos diante das exposições vistas, sua curiosidade sobre os artistas e os processos de criação e, principalmente, a articulação do trabalho do artista com a experiência vivida nesse encontro e com sua própria vida pregressa faz com que eles se debrucem sobre a produção dos trabalhos com uma dedicação e interesse surpreendentes. É justamente nessa articulação, entre o olhar para fora e o olhar para dentro (entre a alteridade e a identidade) que se dá o processo criativo/elaborativo da arte. Os trabalhos dos alunos revelam um ir e vir constante entre a obra do artista (ou o conjunto de obras vistas na exposição) e suas próprias experiências de vida, e desse coeficiente emerge o produto criado.

Para finalizar esse capítulo, relatamos os desdobramentos que essa experiência provocou em dois desses grupos, para além do espaço/tempo dos cursos. Raramente, podemos observar, nas escolas, as reverberações, o que se deu após o processo de ensino-aprendizagem, pois os alunos se vão e não temos oportunidade de acompanhar experiências que poderiam fornecer subsídios para pesquisas enriquecedoras. Mais de uma vez, em congressos e encontros de pesquisadores do ensino da arte, participamos de discussões que assinalavam a relevância de investigações sobre o que vem depois das experiências vividas na escola. A necessidade de pesquisar, de forma mais contínua e vertical, um grupo específico de alunos, para que se percebam os efeitos provocados pelos processos de ensino-aprendizagem. Não foi exatamente isso que aqui se realizou, porém, a continuidade do convívio com esses alunos após as experiências curriculares nos permitiu observar algumas reverberações que consideramos relevantes para nossa análise, alguns desdobramentos vivenciados no dia-a-dia da escola que dão subsídios para a reflexão sobre a experiência estético/pedagógica do encontro com a videoarte.

Finalmente, a partir de todas essas análises, pretendemos responder às questões levantadas em nossa hipótese. Para tal, voltamos aos teóricos que nos acompanharam ao longo dessa escrita e tecemos uma reflexão sobre os resultados expostos nas experiências descritas, incluindo nesse momento, os depoimentos dos alunos emitidos no final dos cursos, quando eles também têm uma visão mais ampla do que vivenciaram.

Nas considerações finais fazemos um balanço de todo o percurso vivido na pesquisa e das transformações que essa provocou em nós, pesquisadores e professora, manifestando o desejo de poder contribuir com nossas apostas e experiências para futuros desdobramentos no ensino da arte e nos campos de pesquisa a ele relacionados.

Esperamos, com essa tese, poder mostrar como a videoarte opera com deslocamentos que se manifestam de forma estética, espacial e política, a partir das operações efetuadas nas próprias obras. Estética, devido aos próprios modos expressivos ali explorados: a manipulação e associação entre as imagens e os sons; a desconstrução e reconfiguração dos modos representativos tradicionais com as imagens em movimento e a provocação sensorial e poética que isso suscita. De forma espacial, pela multiplicidade de projeções e pela exploração de variadas possibilidades de suportes, que acontece, principalmente, nas videoinstalações que se espraiam nos espaços expositivos, convidando o espectador a se deslocar no espaço e a ver imagens onde não está habituado a ver obras de arte, como por exemplo, no chão ou no teto da galeria. Espacial também pelo próprio deslocamento entre escola e galeria/museu/centro cultural, pelo trânsito entre o espaço escolar e os espaços da arte, percorrido tanto pelas obras (que saem dos museus para a sala de aula), pelos alunos (que saem da escola para as galerias), e ainda, quando possível, pelos artistas, que são convidados a ir à escola para conversar com os alunos. Finalmente, de forma política, pela percepção do encontro com a videoarte como um acontecimento transformador para as relações dos estudantes com a arte, com a escola, com o mundo à sua volta e com suas próprias vidas; pelas reflexões que ela suscita e por sua contribuição para uma atitude discente crítica e ativa dentro da escola.

Pretendemos com essa pesquisa – e com o testemunho que ela traz sobre o ensino da arte que realizamos no Colégio Pedro II nesse início do século XXI – mostrar que a videoarte é um acontecimento artístico/pedagógico que pode trazer contribuições para os processos de ensino-aprendizagem que se baseiam na arte como experiência, nas escolas. Esperamos, com nossas reflexões, poder contribuir para o desenvolvimento de renovações curriculares no ensino da arte e, ao mesmo tempo, aproximar os campos de pesquisa da arte e de seu ensino.

CAPÍTULO 1. Entre a galeria e a escola: deslocamentos da videoarte e do ensino da arte

Nosso objetivo nesse estudo é investigar o alcance pedagógico da videoarte, mais precisamente, a(s) pedagogia(s) que os deslocamentos ali implicados (espaciais, estéticos, temporais e políticos) inscrevem no ensino da arte, tanto nos seus modos de apresentação como de recepção, uma vez que observamos também nos seus espectadores movimentos cognitivos, conceituais e políticos, a partir desse contato. Notamos, ao longo da pesquisa, que o encontro da videoarte com a escola se revela como uma prática emancipatória na aprendizagem da arte, por estimular e convocar, no próprio processo de apreensão e fruição das obras, um comportamento diferenciado dos estudantes, que alguns chamariam de “emancipado” (RANCIÈRE, 2010), ou seja, um comportamento ativo, participativo, crítico e sensível capaz de deslocar os espectadores/alunos da habitual posição de meros consumidores de imagens para a de construtores de sentidos. Mostraremos, ao longo desse texto, que esse movimento é provocado, justamente, pelo caráter pedagógico do próprio objeto videoarte, da maneira como ele inscreve no espaço e torna disponível uma ideia de arte. Mas qual seria, exatamente, a pedagogia da videoarte? Como e o que uma imagem, disposta de certa maneira no espaço, pode ensinar? Que campos de estudo esse problema da videoarte convoca? Para investigar os deslocamentos que a videoarte suscita no ambiente educativo, é preciso que nós também nos desloquemos no tempo e entre os espaços implicados.

Nos basearemos na observação dos efeitos provocados pelas obras aqui estudadas. Assim como os espectadores de uma videoinstalação alternam sua atenção e olhar entre projeções distintas, vamos concentrar nossa atenção em dois campos: o educativo e o artístico. Num vai e vem pendular (porém, nem sempre simétrico), entre esses dois polos da situação de aprendizagem, desenvolveremos, nesse primeiro capítulo, uma reflexão sobre as origens e trajetórias da videoarte e do ensino da arte no Brasil. Não faremos um estudo exaustivo nem sistemático de cada um desses campos. Ao contrário, sem ceder à tentação enciclopédica e inspirando-nos no método de análise anunciado por Parfait (2001, p.11) para analisar a trajetória da videoarte, privilegiaremos em nossa análise realçar aproximações, filiações ou rupturas entre as práticas da arte e de seu ensino, a partir de ancoragens entre os próprios objetos artísticos ou movimentos político-pedagógicos implicados no ensino da arte. Ambos os campos (a videoarte e o ensino da arte) serão aqui revisitados, portanto, em função da relação entre imagem e a pedagogia.

Discorreremos sobre as pesquisas desenvolvidas por Jaquinot e Bergala a respeito da pedagogia das imagens em movimento, na França, e, no Brasil, por Ana Mae Barbosa em sua Abordagem Triangular (que se baseia na pedagogia da própria imagem para defender sua inserção em sala de aula). Paralelamente, analisamos como a videoarte, desde o seu surgimento e nos diálogos estabelecidos com a própria história das imagens, opera com deslocamentos conceituais, estéticos e políticos que trazem ensinamentos ao ambiente artístico e social. A partir desse paralelo²³, retomaremos o problema da convergência entre os campos educativo e audiovisual, com ênfase no processo de introdução das imagens em movimento – e da videoarte, em particular – no ambiente educativo.

Os estudos de Jaquinot sobre a pedagogia da imagem já foram por nós aproximados do ensino da arte na pesquisa que realizamos no mestrado, onde buscamos construir materiais educativos audiovisuais para o ensino da arte. Desde então, suas pesquisas nos apontaram para caminhos contrários à tradicional exploração do vídeo para a construção de materiais educativos que se limitavam a traduzir em imagens um conteúdo pedagógico, qualificada por Jaquinot de “pedagogia do transporte” (JACQUINOT, 2012, p. 16). Essa abordagem ignora a potência da forma, desconsidera a própria expressividade das imagens em movimento, passando ao largo da máxima de MacLuhan, que, mesmo utopicamente, ilumina a compreensão sobre as relações entre forma e conteúdo nas imagens em movimento: “o meio é a mensagem”²⁴. Essa ideia, não por acaso, é resgatada tanto por Jaquinot, quanto por Parfait, que, respectivamente, ressaltam que “as mídias podem servir não somente a veicular uma informação, mas também como instrumento de pensamento” (JACQUINOT, 2012, p. 20), e que “é difícil compreender os jogos e as significações dos primeiros gestos artísticos relativos às tecnologias eletrônicas sem retornar ao comentário que MacLuhan fez na mesma época” (PARFAIT, 2001, p. 18).

Na pesquisa do mestrado, para pensar e desenvolver materiais educativos em vídeo para o ensino da arte que integrassem forma e conteúdo, em que meio e mensagem fossem inseparáveis, os estudos de Jaquinot e o pensamento de alguns cineastas sobre a pedagogia do cinema foram importantes referências. Ao construirmos a videoinstalação educativa *Ruptura e Tradição: Passagens pelo século XIX e XX*, fortemente ancorada na pedagogia godardiana, já trazíamos para o ensino da arte a problematização sobre a pedagogia da

²³ Referimo-nos apenas ao paralelismo temporal da simultaneidade das análises que aqui desenvolvemos, pois, espacialmente, essa figura não procede nesse estudo, uma vez que consideramos os cruzamentos entre os campos analisados, o que contradiz ou subverte a própria noção de paralelismo.

²⁴ MacLuhan se refere em seu *Understanding Media* - McGraw-Hill Book Company, New York, 1964- à televisão, meio que, na metade da década de 1960, já era amplamente utilizado.

imagem, relacionando-a, especificamente, com a videoarte, abrindo caminhos para a presente pesquisa. Vejamos a seguir, a pedagogia da imagem, segundo Jacquinet, e nas histórias da videoarte e do ensino da arte no Brasil.

1.1 A televisão como catapulta: Jacquinet e a videoarte

O livro *Image et Pédagogie*, de Geneviève Jacquinet, é um marco para os estudos sobre a pedagogia da imagem na França. Sua primeira edição foi em 1977, e se baseia na tese defendida por Jacquinet em 1975²⁵, cujo objetivo era pensar os materiais audiovisuais educativos e seus meios de produção. Sua tese emerge dos questionamentos provocados pela experiência de elaborar programas televisivos didáticos na Radio-Télévision-Scolaire (RTS), na França. Isso acontece ainda no início dos anos 1960²⁶, quando a televisão estava se tornando popular nos lares. A autora defende que os pedagogos e os pesquisadores não deveriam se contentar em seguir as evoluções dos progressos tecnológicos de nossa sociedade, mas deveriam vivenciá-los, habitá-los, se apropriar deles, questioná-los, pensar sobre eles para orientar o futuro desses processos²⁷, atuando, eles próprios, na elaboração e produção dos materiais audiovisuais educativos. Jacquinet encontra, então, na semiologia e nos estudos de Christian Metz, subsídios para construir a hipótese de que há uma relação entre “o grau de elaboração da escrita fílmica (grau de performatividade) e o eventual trabalho cognitivo operatório daquele que aprende” (JACQUINOT, 2012, p. ii). Seu objetivo, então, era contribuir para “modificar o processo de aprendizagem daquele que aprende pelo filme, substituindo um produto a ser consumido por um trabalho a ser produzido pelo leitor, que considera a especificidade do meio de expressão” (*ibid*, p. 17).

Situada no auge das críticas à alienação supostamente provocada pelas imagens (especialmente as televisivas) e em meio às resistências que essa crítica suscitava, especificamente, no meio educativo, a autora responde com uma questão fundamental: “a incapacidade da imagem suscitar um verdadeiro processo cognitivo do tipo operatório se deve a sua natureza ou ao seu mau emprego, ou seja, à forma como ela é construída e utilizada?” (*ibid*, p. 16). A partir dessa indagação, Jacquinet enumera algumas críticas aos modos de

²⁵ *Structures spécifiques du message audiovisuel didactique*, dirigida por Christian Metz e co-dirigida por Jacques Wittwer, na Universidade Paris 8, em fevereiro de 1975.

²⁶ A autora deu continuidade à sua pesquisa, como pode se verificar em publicações mais recentes: Geneviève Jacquinet, *Cinéma de la connaissance: écran au plaisir de savoir?*. *Revue CinémAction, Lascience à l'écran*. Paris : Cerf, n°38, 1986 ; Geneviève Jacquinet – Delaunay et Laurence Monoyer. *Dispositif, entre usage et concept*. *Hermès* n° 25, CNRS Editions décembre 1999.

²⁷ Paráfrase de extrato do texto de apresentação do livro, na contracapa.

produção de materiais audiovisuais pedagógicos que se afirmam, por exemplo, apenas como transmissores de mensagens, constituindo a já mencionada “pedagogia do transporte” (*ibid.*). Diferenciando os modos operacionais implícitos na apreensão de textos e das imagens fílmicas, Jacquinet reconhece que essas últimas possibilitam mais liberdade de leitura²⁸, devendo ser exploradas no ambiente pedagógico por se mostrarem próprias a servir a um modelo didático

generativo, e não mais estrutural – que faz do ato didático um processo de produção de sentido. Nessa perspectiva, o discurso didático de cuja elaboração os destinatários são chamados a participar se define como um discurso aberto, sem excluir a ambiguidade, onde questões e respostas são geradoras de outras questões (*ibid.*, p. 16-17).

Assim, acreditando no potencial pedagógico das imagens em movimento, e a partir da própria experiência com a televisão educativa, Jacquinet marcava seu lugar na defesa da inserção do audiovisual no ambiente educativo, a despeito da suposta ideia de deseducação atribuída à televisão e aos seus produtos.

Paralelamente às inquietações de Jacquinet, o ambiente artístico também vivia um momento de questionamentos, em meio à efervescência cultural, social e estética que então se apresentava. A videoarte surge na década de 1960 como uma estética de contracultura, um meio de criação de novas formas e conceitos que provocou deslocamentos e desconstruções nos modos apreciativos das imagens em movimento e também, mais amplamente, na tradição representativa da própria história da arte. Isso se dá, justamente, a partir de seu caráter

²⁸ O termo leitura de imagem vai ser empregado algumas vezes nessa tese. A ênfase na palavra leitura (assim como em todos os outros termos que são apropriações do campo da linguagem verbal, como por exemplo, “alfabetização visual”, “sintaxe da obra”, “gramática visual”, etc.) e sua filiação a uma tradição literária incomodam muitos arte-educadores, professores e pesquisadores desse campo. Identificamo-nos com essa posição, pois consideramos que o estudo das imagens, por sua especificidade e operação por modos perceptivos, deve buscar uma terminologia própria, diferente da que ordena o letramento. Pimentel (2010, p. 224) admite que “a linguagem não substitui o pensamento em imagem, é apenas uma forma de comunica-la. Portanto, há que se fazer distinção entre o que seja o pensamento e a comunicação via imagens, uma vez que a arte e comunicação são duas áreas de conhecimento distintas, embora concomitantes às vezes. A linguagem refere-se à comunicação. Ainda que a arte busque a semelhança via percepção, deve ser compreendida como um meio de destruir automatismos perceptivos, indo além da proposição da linguagem”. Nesse mesmo texto, a autora afirma que “contemporaneamente, estudos e pesquisas apontam o deslocamento da linha de arte como sendo linguagem para arte como imagética. Assim, seu ensino não se daria por comunicação, mas sim por metáfora. Sairemos do campo da semiótica para o campo específico da arte como área de conhecimento autônoma e mais determinada, onde os estudos transdisciplinares ganharão força” (*ibid.*, p. 223). Esse futuro talvez já esteja se esboçando, como comprova a decisão, por votação, na 1ª assembleia do mais recente CONFAEB (Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil, Fortaleza, 5 a 9/11/2015.), pela saída de Arte da área de Linguagem para compor uma área de conhecimento específica, que abarque as Artes Visuais, a Música, a Dança e as Artes Cênicas. Bem, como essas transformações ainda estão em processo, embora não nos sintamos confortáveis com os termos linguageiros, recorreremos, mesmo sob rasura, aos termos da linguagem verbal para descrever e pensar o ensino da arte nessa tese.

pedagógico, da chamada à participação na construção de sentidos que ela provoca, do seu discurso aberto e pleno de ambiguidades, que gera mais perguntas do que respostas, enfim: de sua abordagem “generativa”, para nos aproximarmos de Jacquinet. Há ainda outra convergência dos questionamentos que levaram á tese de Jacquinet com o momento do surgimento da videoarte: ambos nascerem do diálogo com a televisão. É no enfrentamento do monopólio alienante das emissoras de TV e na apropriação de seus modos operacionais (como por exemplo, as emissões ao vivo) que a videoarte emerge no cenário artístico.

Analisando a fase inicial da videoarte, Parfait²⁹ afirma que

as produções artísticas eletrônicas se desenvolvem sempre em relação à distância que elas estabelecem entre elas e a televisão-meio ou a televisão-mídia, quer dizer, em relação à mais ou menos importante lacuna formal e ideológica que elas manterão com a ‘casa mãe’ (PARFAIT, 2001, p. 18).

A pesquisadora justifica, então, a ligação que se verifica desde o início entre a televisão e a arte eletrônica na própria ontologia desses diferentes lugares de produção de imagens, ao lembrar que o sinal do vídeo está na base do sistema da televisão, e que os primeiros gestos realizados pelos artistas com esses meios técnicos

são dirigidos em direção e contra a televisão. Dizendo de outra forma, para apagar a televisão (a difusão dos programas) para ver as fitas de vídeo, os artistas começaram por desregular o sinal, o aparelho e seus programas (Paik, Vostell), depois eles tentaram trabalhar dentro e com as ferramentas da televisão (Averty, Schum...) e enfim regraram o emprego do aparelho sobre o canal de vídeo (*ibid.*, p. 21).

Os vídeos de artistas começam a se realizar com o grupo *Fluxus*, movimento neo-dadaísta criado em 1958 por Jorge Maciunas cuja palavra de ordem era “*tudo é possível, fazer da vida a arte e vice-versa*” (THÉLY, 2005, p. 9). De espírito zen-dadaísta (DUGUET, 1988, p. 221), o *Fluxus* questiona e contraria os modos de relação das artes com suas instituições e com a noção de mercado, refutando totalmente a separação entre arte e vida. Apresenta-se assim como uma proposta de desconstrução dos modos tradicionais de atuação da arte, ou, como defende Nam June Paik, mais como “um modo de vida do que um conceito artístico” (*ibid.*). De acordo com o *Fluxus*, a arte, para além do objeto, é um acontecimento que pode integrar diversas linguagens e meios, como a música, a dança, as artes plásticas, a poesia. Foi no seio desse movimento que Nam June Paik e Wolf Vostell começaram a integrar o vídeo às suas performances e realizaram suas primeiras instalações com aparelhos de televisão.

²⁹ Todas as citações de publicações francesas no corpo dessa tese são fruto de tradução livre da própria autora.

Maciúnas coloca à disposição dos artistas do grupo câmeras de 16 mm para a realização dos *Fluxus films*, nos quais se destaca *Zen for Film*, de Paik, cujo princípio consiste em projetar trinta metros de película de filme de 16 mm virgem, onde o desgaste da película é o que se tem a ver, definindo o caráter da obra. No mesmo ano, Wolf Vostell realiza *Sun in Your Head*, filmando a televisão com uma câmera de 16 mm e enfatizando nessa operação as “descolagens”³⁰ ou desprendimentos das imagens, resultantes da diferença de ritmo entre as imagens cinematográficas (24 imagens por segundo) e televisuais (30 imagens por segundo no sistema NTSC e 25 imagens por segundo no sistema PAL/SECAM). Nessas duas operações o próprio dispositivo (televisivo e/ou fílmico) e seu funcionamento é posto em evidência e questionado, sendo os modos de funcionamento (ou de desfuncionamento) do aparelho o processo responsável pela revelação dos jogos de representação aí implícitos e o objeto principal de interesse dos artistas. Cinco anos após essas iniciativas fílmicas, Nam June Paik expõe *Treze televisores preparados*, uma obra na qual o artista manipula 13 aparelhos de televisão (numa clara referência aos pianos preparados de John Cage), modificando seus sinais eletrônicos, causando o aparecimento de ranhuras e zebruras, e declarando que acaba de inventar a televisão abstrata. Segundo Thély (2005, p. 9), com essa obra de Paik, em 11 de março de 1963, nascia a videoarte.

Assim, ao mesmo tempo em que alguns pedagogos investigavam as possibilidades de construir materiais educativos com os meios eletrônicos e com a própria televisão, os artistas também se apropriavam desses meios e, ao fundi-los e subvertê-los em suas práticas, ensinavam a ver a arte, os sistemas representativos e o próprio mundo de outra forma. Pedagogias que se desenvolviam em campos diversos, fundadas na própria imagem e em suas possibilidades, tendo como intersecção as imagens eletrônicas e o dispositivo televisivo (ironicamente, meio e mídia que atraía grande parte das críticas do campo educativo nas décadas de 1960 e 1970). Essa convergência confirma o pensamento de Metz, de que “a didaxia sempre foi e ainda é um projeto que habita as pessoas e que marca a sua relação com o mundo. Figura de seu desejo”³¹.

A pedagogia da videoarte já se anunciava, portanto, na subversão e na resignificação dos próprios meios ali utilizados, e nos deslocamentos conceituais daí resultantes. Não podemos falar em deslocamento e resignificação, no contexto da história da arte, sem abordar o pensamento de Duchamp e a reconfiguração teórica e estética trazida por sua obra. Essa ancoragem nos mostra que a videoarte, assim como toda e qualquer manifestação

³⁰ Vostell designa essa operação como “*décollages*” (THÉLY, 2005, p. 9).

³¹ Prefácio de Metz em JACQUINOT, 2012, p. 9.

artística, se insere na “história contínua das imagens” (Informação verbal)³², e se revela como um acontecimento que, ao mesmo tempo, ecoa e anuncia outros acontecimentos. É o que acontece, no terreno da história, com o enunciado, que abre “para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro” (FOUCAULT, 2008, p. 31-32)³³. Para Foucault, o acontecimento é único, “mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação [...] está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem” (*ibid.*). O pensamento de Foucault sobre as unidades discursivas, suas repetições e reincidências ao longo da história ajudam a pensar o contexto histórico da arte e em suas reverberações, uma vez que vemos a arte e suas irrupções como enunciados que inauguram uma existência remanescente no campo de memórias e imaginários que remetem uns aos outros, continuamente. A videoarte, como veremos, evoca diversos momentos da história da arte, tanto a partir dos conceitos que norteiam seus modos de elaboração e apresentação, como na reapropriação de imagens já existentes ou na citação de outras obras. Para analisarmos esses processos de reativação e memória na irrupção artística videográfica, retomaremos, agora, o pensamento de Duchamp, com atenção para as transformações que ele suscita na história da arte.

1.2 Duchamp e a pedagogia do deslocamento

O pensamento e a arte de Marcel Duchamp se destacam no cenário artístico do início do século XX, quando as vanguardas modernistas se comunicavam por meio de manifestos, reivindicando estilos originais, afirmação de verdades e utopias artísticas de progresso (MOLDERINGS, 2014, p. 13). Em direção contrária, Duchamp não interrogava metafisicamente a essência da pintura, mas buscava compreender os modos pelos quais a invenção e a construção determinavam as formas artísticas nos séculos anteriores, revelando um pensamento histórico que baseava sua atitude intelectual em relação à arte. Ao invés de proclamar uma “pintura pura”, como seus colegas modernistas, Duchamp se interessava por uma arte não retiniana, mas mental, fundamentada nas ideias, e não simplesmente nos

³² Extrato da palestra de Philippe-Alain Michaud no ciclo de debates *Animations – Carte blanche à Mark Lewis et Laura Mulvey*. Projections et débats. Musée du Louvre, du 21 au 23 novembre/2014, na qual o teórico analisa a obra de Mark Lewis.

³³ Foucault se refere nesse texto (*Arqueologias do saber*) sobre as unidades discursivas e suas repetições e reincidências ao longo da história.

produtos visuais, “uma pintura a serviço do espírito” (*ibid*, p. 21), uma arte conceitual. Outra singularidade das concepções estéticas *duchampianas* é que elas não se restringem ao domínio artístico, mas abarcam pontos de vista de campos teóricos diversos, resultando num pensamento complexo e abrangente que enxerga a arte como “um sistema experimental móvel e aberto” (*ibid*, p. 25). Ao invés de se propor a inventar um novo “ismo” – um sistema estético presumido definitivo – Duchamp constrói uma obra (composta por trabalhos plásticos em diversos suportes e linguagens, escritos e anotações) na qual “a ideia do devir se mostrava mais importante do que a obra de arte acabada” (*ibid*, p. 25-26), uma obra baseada na ideia de arte como processo.

A proposição de arte como conceito e como processo são mudanças paradigmáticas suficientes para destacar a singularidade de Duchamp no contexto modernista, mas, as revoluções conceituais e estéticas que esse artista “embreante” (CAUQUELIN, 2005, p. 87)³⁴, a partir de “sua dupla qualidade de teórico e de artista” (VELESCU, 2014, p. 13), provoca não param por aí: há ainda a convocação a uma postura espectral ativa e participativa, assumida no próprio discurso *duchampiano*, quando “ele diz que uma obra de arte é completada pelas pessoas” (CAGE, 2014, p. 51). A esse tema o artista dedica o texto “*Le processus créatif*” (DUCHAMP, 1994, p. 189), afirmando que “somos todos, o artista não é o único a realizar o ato da criação, porque o espectador estabelece o contato da obra com o mundo exterior ao decifrar e interpretar suas qualificações profundas e por adicionar a ela sua própria contribuição ao processo criativo” (*ibid.*).

Além da convocação à participação do espectador Duchamp propõe a integração de práticas visuais não artísticas no domínio da arte, como desenho de construção técnica, modelos matemáticos, anúncios publicitários, experiências ópticas, próteses corporais e objetos industrializados de uso cotidiano. Esses últimos são a base de seus *ready-mades*, obras que fazem do deslocamento e apropriação de objetos ordinários uma proposição poética, se mostrando como estratégia e operação decisiva para os artistas da segunda metade do século XX, e ainda largamente utilizada nos dias de hoje. O dispositivo de apropriação e deslocamento transfere o valor da obra para o gesto³⁵, que pressupõe a participação do espectador, agora participador, resultando numa visão fenomenológica da arte, característica

³⁴ Cauquelin usa esse termo para enfatizar a presença de Duchamp no pensamento artístico contemporâneo, no qual sua influência é crescente, porém, o próprio Duchamp tinha consciência de seu poder anunciativo e visionário, quando, em conversa com John Cage, afirma que “bem, eu acho que eu estava cinquenta anos à frente de meu tempo” (CAGE, 2014, p. 20).

³⁵ Duchamp pretendia subtrair a existência física do objeto em favor do ato de escolha, propondo que a obra fosse o gesto e não o objeto (FARIAS, In: ITAÚ CULTURAL, 1999, p. 49).

do que poderíamos chamar de uma pedagogia duchampiana. Ao deslocar os objetos de seu habitat funcional e transpô-los para o espaço da arte, Duchamp transforma e desestabiliza suas relações com o espectador, provocando nesses um novo olhar que ressignifica os objetos, agora transmutado de objeto utilitário para objeto simbólico e poético. A operação duchampiana partiria, então, da constatação do crescimento virtual de um objeto ao deslizá-lo para longe de seu contexto habitual, onde “os objetos como que se agigantariam, insuflados pelo teor insólito” a eles acrescentado (FARIAS, In: ITAÚ CULTURAL, 1999, p. 49), resultando também numa atitude de resistência frente às instituições de arte.

A criação de *readymades* como *Roda de bicicleta* (1913) e *A Fonte* (1917) é uma estratégia de provocação que intenciona um colapso no meio artístico, ao demonstrar que “a produção de sentido, o interesse estético, não é coisa que se esgote no objeto instituído como artístico, e que a arte é uma prerrogativa de quem olha, não necessariamente de quem faz” (*ibid*, p. 44). Duchamp desloca, com essa proposição, o centro do fazer artístico das mãos para o cérebro, chamando atenção tanto para quem faz arte, como para quem a frui, transformando definitivamente a postura do espectador diante de uma obra de arte, pois o trabalho mental é tanto do artista, como do espectador em sua relação com a obra. Dessa forma, o artista se mostra como a própria interrogação do fazer artístico sobre si mesmo, uma vez que faz do pensamento artístico “um caminho em que a reflexão sobre a arte substituiu o que denominava de pintura retiniana”³⁶.

Duchamp pretendia, com seus *ready-mades*, subtrair a existência física do objeto em favor do ato de escolha, propondo que a obra fosse o gesto e não o objeto (FARIAS, In: ITAÚ CULTURAL, 1999, p. 49). Nós mantemos uma relação seca e rotineira com os objetos, devido à sua ubiquidade, ao seu ar doméstico e à conseqüente banalidade a ele associada. Ao ser deslocado de seu habitat funcional e transposto para o espaço da arte, um mictório no museu se torna *A Fonte*, deixando sua função primordial para trás e adquirindo novos valores e sentidos.

Não podemos deixar de considerar o caráter irônico do ato de Duchamp, (característico do Dadaísmo), enfatizado por Ribeiro³⁷ que, ao recorrer à matriz grega, vincula ironia à interrogação. Essa vinculação se revela preciosa para nossa reflexão, pois reconhecemos na interrogação, na abertura para o não definido, na presença da pergunta que permanece no ar, o cerne da pedagogia duchampiana. É justamente no questionamento provocado pela obra e na transformação da postura do espectador, agora decifrador e

³⁶ RIBEIRO, Maria Isabel Branco. Nelson Leirner. In: ITAÚ CULTURAL, 1999, p.56.

³⁷ In: ITAÚ CULTURAL, 1999, p.52-61.

significador, na transmutação do contemplador em participador, que residem essa pedagogia. Mas há ainda outro fator a ser observado, a postura de resistência contra as instituições conservadoras, uma estratégia política de negação às convenções e às formas tradicionais de se entender a arte. Duchamp foi pioneiro no processo de “dessublimação da arte” (ABREU, 2011, p.22), no qual esta desce de uma posição elevada em direção ao solo, “para onde a gravidade empurra as coisas, por onde circula o espectador” (*ibid.*). Na operação de apropriação e deslocamento, o objeto comum é literalmente elevado ao tradicional pedestal destinado às obras de arte, questionando-se o poder do artista e das instituições em decidir o que é arte, ou melhor, *quando* algo é arte. É, pois, na junção da provocação de um espectador ativo, questionador e pensante, com a atitude política de resistência, que residiria a pedagogia duchampiana, materializada na prática de apropriação e deslocamento de objetos para o universo da arte e na proposição da arte como pensamento, para quem faz e para quem vê.

1.2.1 Videoarte: Duchamp e outras ancoragens

A trajetória do vídeo no cenário artístico se apresenta como um conjunto de irrupções resultante de múltiplas iniciativas, acontecimentos, ideias e experimentações. Partimos do princípio de que esse engajamento se insere no fluxo da(s) história(s) da representação nas artes, fluxo esse que, embora seja organizado tradicionalmente, por motivos filosóficos e/ou didáticos, de forma linear e setORIZADA, aqui será analisado a partir de uma visão rizomática, identificada com a “arqueologia crítica da história da arte” proposta por Didi-Huberman (DIDI-HUBERMAN, 2000, p. 12)³⁸. Os entrecruzamentos muitas vezes se apresentam de forma atemporal, a partir de ancoragens que sugerem anacronismos (*ibid.*, p. 15), um fluxo no qual emergem sintomas (DIDI-HUBERMAN, 2013). O *modelo sintomal*, mencionado por Didi-Huberman, se inspira na proposta de Warburg, na qual “os tempos já não se calcavam na transmissão acadêmica dos saberes, mas se exprimiam por obsessões, sobrevivências, remanescências, reparações das formas. Ou seja, por não saberes, por irreflexões, por inconscientes do tempo” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 25).

Warburg, e na esteira do seu método, Didi-Huberman, assim como Foucault, no campo da história, ajudam a perceber que gestos advindos de temporalidades e contextos

³⁸ Com a proposição de uma arqueologia crítica da história da arte Didi-Huberman questiona o postulado panofskiano da história da arte como disciplina humanista, e verdades que têm como pano de fundo uma longa tradição teórica que vai de Vasari a Kant. Nessa proposição, o filósofo defende que se deter diante da imagem implica ir além da interrogação sobre o objeto de nosso olhar, é se deter diante do próprio tempo (DIDI-HUBERMAN, 2000, p. 12-13).

diversos geram novos gestos, permitindo associações e ancoragens que não se submetem a análises lineares e categorizações rígidas, mas, ao contrário, estimulam um processo de análise repleto de movimentos de ir e vir, espacial e temporalmente. Dessa forma, analisamos agora como alguns gestos assumidos em duas obras específicas de Duchamp – *Étant donnés: 1° la chute d'eau, 2° le gaz d'éclairage* (1946-1966)³⁹ e *La Mariée mise a nu par ses célibataires, même*, vulgo *Grand Verre* (1913-1923) – abrem caminhos para novos gestos que se materializam hoje em obras de videoarte contemporâneas. Vejamos esses gestos. *Étant donnés*, último e secreto trabalho de Duchamp, construído ao longo de vinte anos, é uma instalação que foi assim descrita por Molderings:

[...] o espectador se vê diante de uma velha porta de madeira, de cerca de 2,40m de altura, incrustada numa parede; não há ali nem maçaneta nem fechadura, essa não é uma porta que se abre. Perto da altura dos olhos, percebe-se dois furos por onde se pode visualizar o outro lado, suscitando sua curiosidade.

Olhando pelos buracos [...] vê-se uma cena fortemente iluminada, curiosamente longínqua e inacessível, uma impressão produzida por um segundo obstáculo: um tipo de câmara escura, um quarto negro revestido de um veludo sombrio à frente de um muro de tijolos, no qual se descobre uma abertura. Atrás desse muro está estendida sobre uma pilha de ramagens secas a figura que parece viva de uma mulher nua, as pernas largamente abertas, o púbis depilado, de forma que nosso olhar cai diretamente sobre seu sexo nu. Seu rosto está fora do campo de visão, percebem-se somente algumas mechas louro-escuro sobre seu pescoço e sob seu sovaco. Diríamos que o sexo aberto está machucado ou mesmo mutilado, o que faz supor que um crime foi cometido atrás do muro [...], considera-se a morte, um crime sexual ou qualquer suplício de fogo provocado por bruxaria [...], enquanto que esses pensamentos sinistros são contraditos de maneira inquietante por um sentimento exatamente inverso, o tom rosado da carne, a tensão muscular e, sobretudo, a pose provocante do modelo dando uma impressão de um corpo absolutamente vivo. [...] Essa mulher segurando com a mão um simulacro de um pênis incandescente não se oferece sem rodeios ao coito? Mas, [...] porque sua vulva evoca mais uma ferida aberta do que carnes macias e desejáveis? As incongruências que se apegam a essa figura de mulher estendida numa pose lasciva encontram eco na atmosfera da paisagem [...] idílica das rochas que se vê ao fundo no quadro [...]: as árvores verdejantes que se destacam sobre um céu de um azul luminoso, a cadeia de rochas e – à direita, na altura da mão que segura o bico de gás – uma pequena queda d'água, em cuja superfície brilha reflexos luminosos, como se a água fluísse aí verdadeiramente (MOLDERINGS, p. 102-103).

³⁹ Essa instalação está exposta, assim como o *Grand Verre* (1913-1923), no *Philadelphia Museum of Art*, a pedido do próprio artista antes de morrer, mas foi representada por uma maquete confeccionada pelo crítico de arte e fã de Duchamp Ulf Linde (autor também da primeira cópia autorizada do *Grand Verre* em 1961) na exposição *Marcel Duchamp, la peinture même*, no *Centre Pompidou*, Paris, de setembro de 2014 a janeiro de 2015.



Figura 1: Fotografias da instalação *Étant donnés : 1° la chute d'eau, 2° le gaz d'éclairage* (Marcel Duchamp, 1946-1966, Philadelphia Museum of Art). Fonte: Fotografias (1 e 2) extraídas dos sites do Philadelphia Art Museum (<http://www.philamuseum.org/copyright.html>) e (3) ARQUITECTURA UNO/CATEDRA PEDEMONTE (<https://pedemonte1.files.wordpress.com/2010/08/presentacion-022.jpg>)

Com o “aparelho óptico” (*ibid.*, p. 106) *Étant donnés*, Duchamp retoma a tradição ocidental da tela ilusionista que tem o objetivo de enganar o olho (o *trompe l'oeil*) e os sentidos. Os estudos sobre a teoria visual da perspectiva central e seus reflexos na técnica já interessavam a Duchamp há algumas décadas, tendo motivado, inclusive, o desenvolvimento de sua grande pintura sobre vidro *La Mariée mise a nu par ses célibataires, même*, ou *Grand Verre*, como ficou conhecida essa obra de mais de dois metros de altura, que já se apresentava como uma instalação. Contrariamente a seus colegas cubistas, Duchamp não desconstruía a perspectiva tradicional e ilusionista para representar os objetos no espaço plano e bidimensional da pintura, mas se interrogava sobre um novo gênero de pintura, “capaz de dar visibilidade a esse hiperespaço invisível em quatro dimensões, do qual falavam as novas geometrias não euclidianas” (*ibid.*). Para tal, o artista viaja no tempo e recorre aos tratados clássicos sobre a perspectiva de Leon Battista Alberti e Leonardo da Vinci, “descobrendo a importância da janela como paradigma da ideia moderna de quadro” (*ibid.* p. 108.). Alberti foi o primeiro a comparar um quadro a uma janela aberta, o que, na visão de Da Vinci, era uma parede de vidro, pois “a perspectiva não é nada além da visão de uma cena atrás de um vidro plano e bem transparente, sobre a qual se marca todos os objetos que estão do outro lado desse vidro”⁴⁰. O quadro dos tempos modernos se transforma metaforicamente numa janela pela qual o espectador olha o espaço tridimensional, uma vez que o procedimento de projeção da

⁴⁰ CHASTEL, André. *Léonard de Vinci, Traité de la peinture*. Paris: Calmann-Lévy, 2003, p. 186-187 (*apud* MOLÉRINGS, 2014, p. 108).

perspectiva nega a superfície material da tela, sobre a qual as formas dos objetos e figuras se desenham, para reinterpretá-lo como um plano visual imaterial, transparente sobre o qual se projeta o espaço que se situa atrás dele (*ibid.*)⁴¹. Duchamp toma essa metáfora da janela ao pé da letra quando desenvolve o *Grand Verre*, uma tela de vidro, sem frente nem avesso, a partir da qual

não só revelava as várias metáforas que compunham a concepção moderna do quadro e que o quadro, uma vez realizado, faz geralmente desaparecer, devido a seu caráter ilusionista, mas ele dava também um passo decisivo para integrar o espaço real do espectador ao espaço imaginário da representação sobre o suporte da pintura (*ibid.*).



Figura 2: Fotografia da instalação *La Mariée mise à nu par ses célibataires, même*, vulgo *Grand Verre* (Marcel Duchamp, 1913-1923), em exposição no Centre Pompidou. Fonte: fotografia de Greice Cohn.

Molderings sublinha nessa reflexão o que consideramos ser o grande pulo do gato dado por Duchamp, onde identificamos o caráter visionário dos dois trabalhos citados: a espacialização da pintura e os deslocamentos que isso traz à postura espectral. O *Grand Verre* foi concebido para ser acompanhado das anotações feitas pelo artista ao longo de sua elaboração, devendo esses dois elementos, “vidro para os olhos e texto para as orelhas e o entendimento, se complementar de maneira a se impedirem mutuamente de ser uma forma

⁴¹ Essa ideia de plano como transparência nos estudos sobre a perspectiva se relaciona, inclusive, como fundamento para a “estética da transparência”, pensada por Aumont no campo do cinema.

estético-plástica ou literária”⁴². Atrás do vidro, numa parede da galeria, ainda deveria ser colocada uma fotografia de paisagem, que fosse vista através do vidro para potencializar a função da transparência, elemento fundamental na integração entre espectador, espaço circundante e pintura, uma vez que o que está atrás é visto e transformado continuamente a partir dos movimentos traçados pelo espectador no espaço. E mais, sendo de vidro, o trabalho permite ao espectador perceber a si próprio enquanto contempla o quadro, pois sua imagem se reflete na superfície da obra. Segundo Jean Clair, o *Grand Verre* é “um projeto complexo e impossível, jogando com geometrias pluridimensionais, com as leis de perspectivas e de referências científicas... um quadro que tenta capturar o que escapa à retina... o último quadro”⁴³.

Étant donnés opera de forma diferente com a espacialização, ali, tudo está dado no interior da instalação e, ao contrário do espaço livre no qual o espectador circula em torno do *Grand Verre*, só existe um único e pré-determinado ponto de vista para o espectador, que é exterior ao espaço da obra⁴⁴. Ele expõe com essa instalação todos os elementos que compõem a construção perspectiva a partir de um ponto fixo, oferecendo ao olhar do espectador uma cenografia concreta e ilusionista e, ao mesmo tempo, explicitando o próprio dispositivo que permite produzi-la e sem o qual nada seria visto. Duchamp evoca nessa obra outros dispositivos⁴⁵ construídos ao longo da história da arte, confirmando as ancoragens e os anacronismos mencionados por Didi-Huberman. Essa é a última obra duchampiana, e foi, a pedido do próprio artista, exposta apenas postumamente, para se endereçar a “uma instância histórica anônima que chamamos de ‘posteridade’” (*ibid*, p. 101). Duchamp se sentia insatisfeito com seus contemporâneos, pois considerava a relação estabelecida entre arte e público, e entre artista e público, desde o pós-guerra, corrompida por razões comerciais e mercadológicas. Essa insatisfação o leva a afirmar “que seria preciso esperar cinquenta ou cem anos para atingir (seu) verdadeiro público” (*ibid.*). Bem, cinquenta anos depois é

⁴² Marcel Duchamp, 1949. Extrato do texto informativo sobre a obra na exposição do Centre Pompidou.

⁴³ CENTRE POMPIDOU. *Marcel Duchamp – l'Exposition*. Catálogo da mostra Marcel Duchamp, la peinture, môme. Éditions du Centre Pompidou, 2014, p. 54.

⁴⁴ Velescu ressalta que as duas obras têm muito em comum no que diz respeito à sua significação, sendo, porém, “totalmente opostas do ponto de vista da linguagem plástica que o artista constrói” (VELESCU, 2014, p. 20), do registro expressivo no qual foram realizadas. Para o autor, “*Étant donnés*... deve ser imaginada como uma forma de pré-instalacionismo, e, ao mesmo tempo, um duplo do *Grand Verre*” (*ibid.*).

⁴⁵ O manual *Instruction sur la manière de mesurer à la règle et au compas*, escrito em 1538 por Albert Dürer contém a gravura *Le Dessinateur du modele féminin*, na qual se pode observar os mecanismos de observação da modelo a partir de uma janela de vidro quadrada, dispositivo largamente utilizado pelos pintores do Renascimento e evocado nessa obra de Duchamp. Outro exemplo é o estereoscópio, instrumento destinado ao exame de pares de [fotografias](#) ou imagens vistas de pontos diferentes resultando numa impressão mental de uma visão tridimensional de uma única imagem, inventado pelo físico [Sir Charles Wheatstone, em 1838, também evocado na construção duchampiana, que apresenta dois orifícios ópticos para visualização da cena.](#)

praticamente o período que atravessamos agora, quando as instalações e videoinstalações invadem os museus e galerias, mostrando que as imagens temporais, processuais, espacializadas e efêmeras, onde o espectador participa intelectual e fisicamente do processo de apreensão, dialogam intensamente com o público, com as instituições artísticas de nosso tempo e, principalmente, com as produções dos artistas da atualidade, confirmando a tese de Duchamp. Assim como Coquelin (2005, p. 89-102), que o identifica como artista embreante, Molderings reconhece que

Duchamp aparece como o inventor de quase todas as inovações que vão além da pintura na arte do século passado: a *assemblage* e a arte do objeto, o cinetismo e a instalação, o accionismo e a arte processual, a fotografia conceitual, o gênero *performance*, a *body art* e a apropriação. Se sua influência era já considerável na época do dada e do surrealismo, num momento que, depois da Segunda Guerra Mundial sua obra iria se tornar a pedra basilar de movimentos tão opostos como a pop art e o minimalismo, a op art e a arte conceitual, o discurso pós-moderno dos anos 1970 terminou por fazer de Duchamp o artista maior do século XX (*ibid*, p. 13).

Apesar de Molderings não mencionar pontualmente as obras de videoarte no contexto pós-moderno, os questionamentos profundos sobre os modos representativos da arte sugeridos nas obras de Duchamp são, como ressalta o autor, a base do seu surgimento e desenvolvimento, reverberando em obras videográficas contemporâneas, como por exemplo, *La Piñata* (Teresa Serrano, 2003), uma das obras que analisaremos no segundo capítulo.

La Pinãta é uma videoinstalação monocanal situada numa sala escura, na qual os espectadores estão impedidos de entrar, tendo acesso às imagens por meio de duas pequenas janelas existentes na parede externa à instalação. No interior da sala um vídeo mostra um homem golpeando, com um bastão de madeira, uma boneca pendurada no teto, como uma *piñata*. As relações entre as duas obras se revelam, desde o início, pela própria forma de apresentação ali empregada: as duas impõem regras restritivas ao processo de visualização das imagens. Nas duas instalações a obra se situa num ambiente onde o espectador não pode entrar, onde a atitude *voyeurista*, a exterioridade e o distanciamento de quem contempla são explicitados e se revelam como condições dadas. Enquanto que em *Étant donnés...*, através dos dois minúsculos orifícios na porta de madeira somente se encaixam os olhos de uma única pessoa, sendo a obra visualizada individualmente, em *La Piñata* há duas pequenas janelas na parede que encerra a instalação, permitindo a contemplação do vídeo, simultaneamente, por, no máximo, quatro pessoas. As duas obras se apresentam como cofres, espaços prenhes de ambiguidades, nos quais tesouros e segredos estão encerrados, remetendo à “topoanálise dos espaços de intimidade” (BACHELARD, 2008, p. 98).

A condição de exterioridade imposta ao espectador nas duas obras também nos remete à “dialética do exterior e do interior” de Bachelard (*ibid*, p. 215-233), a partir da qual não se deve sucumbir às oposições geométricas, que apenas reforçam as barreiras e registram intuições definitivas, mas é preciso seguir “as audácias dos poetas, que nos convidam às sutilezas da experiência da intimidade, às escapadas da imaginação” (*ibid*, p. 219). Sob a perspectiva da dialética de Bachelard, o dentro e o fora se multiplicam e se diversificam em inúmeros matizes, podendo ser ambos, de diferentes formas, libertadores ou aprisionantes, e “os dois espaços, do interior e do exterior permutam a sua vertigem” (*ibid*, p. 224). Segundo o filósofo “só a fenomenologia se coloca, por seu princípio, antes de qualquer redução para examinar, para experimentar o ser psicológico de uma imagem” (*ibid*, p. 222) e uma filosofia da imaginação deve seguir o poeta até o extremo de suas imagens. Bem, seguindo os artistas Duchamp e Serrano percebemos as vertigens imaginativas provocadas por suas obras, resultantes, tanto do desconforto inerente à própria espacialização, como das relações que essa espacialização estabelece com os temas abordados. Bachelard nos lembra que “a imaginação nunca pode dizer: é só isso. Sempre há mais que isso [...], a imagem da imaginação não está sujeita a uma verificação pela realidade” (*ibid*, p. 98). Ambas as obras se apresentam como caixas ópticas reveladoras de segredos e evocadoras de mitos e devaneios “onde se acumulam desejos e tentações, a tentação de abrir o ser no seu âmago” (*ibid*, p. 225) – o que em *Étant donnés...* é ainda reforçado pela existência da porta de madeira, limite que, em si, provoca o desejo de transposição, pois uma porta foi feita para ser aberta.

Além da espacialização provocadora, a instalação de Serrano converge com a de Duchamp pelo próprio tema ali abordado: a vulnerabilidade feminina, o desejo que ela provoca e a violência sofrida pela mulher. *La Piñata*, assim como *Étant donnés...*, aborda o feminino de forma ambígua. Da mesma forma que a instalação duchampiana evoca sensações contraditórias, há, na relação que Serrano estabelece entre algoz e vítima, sentimentos ambíguos. E, ainda que o texto explicativo da obra de Serrano remeta a fatos reais, numa imagem que nos captura, os valores deslocam os fatos, pois, ao sermos cativados por uma imagem, ela já não é mais cópia de um fato, mas um fato da imaginação (*ibid*, p. 112). A figura da prótese, o fetiche da boneca, também está presente nas duas obras e é confrontada com outros elementos (no caso da obra de Duchamp, com a pintura realista no quadro ao fundo da instalação, os objetos, como a lâmpada de gás e a palha sobre a qual repousa a escultura de mulher nua; no caso da obra de Serrano, com o homem que interage com a boneca e seu bastão). A erotização é evocada, portanto, tanto na temática abordada como na forma de abordá-la, onde a espacialização e a exterioridade imposta (e garantida) ao

espectador potencializa todo um imaginário que se assemelha com o gesto de olhar pelo buraco da fechadura. Na obra de Duchamp, além das imagens, o próprio título⁴⁶ remete à ideia de erotização ali implícita. Caixas de segredos, cofres onde o passado, o presente e o futuro neles se condensam, ambas as obras são constituídas de imagens-conto, imagens que sugerem histórias (*ibid*, p. 111).

Assim, a articulação entre eroticidade e violência na temática e a determinação do posicionamento do espectador na espacialização da instalação como elemento conceitual da obra são aspectos que aproximam a obra de Serrano da de Duchamp. Bachelard nos apoia nesse exercício comparativo atemporal ao defender que a leitura das imagens poéticas não se sujeita a linearidades (2008, p. 111). Essa aproximação nos permite observar o diálogo entre as imagens distantes, espacial e temporalmente, assim como a existência de reverberações nas abordagens representativas ao longo da história da arte, nos permitindo afirmar que a videoarte e as videoinstalações contemporâneas são herdeiras de gestos anteriores, carregando em si todo um imaginário que se renova a cada novo gesto.

Os estudos de Parfait e Duguet⁴⁷ sobre a trajetória e irrupção da videoarte no cenário artístico enfatizam a não especificidade técnica na classificação ou definição das artes do vídeo, optando pelo caminho conceitual. Parfait relativiza, a um só tempo, os aspectos técnicos (meios de produção e difusão) e históricos (filiações e reverberações) nessa trajetória. Por um lado, ressalta que pouco importa as origens técnicas das imagens, pouco importa se elas provêm dos modos de produção cinematográficos, das imagens eletrônicas, da televisão (e sua transmissão ao vivo), da fotografia, ou das imagens digitais; o importante é reconhecer que a videoarte é um meio, por natureza, impuro e híbrido, que faz de sua própria impureza e da interpenetração de técnicas e estéticas ali efetuadas a potência dos questionamentos que provoca. E por outro, Parfait admite que nessa irrupção ecoam gestos oriundos de iniciativas e movimentos diversos, pertencentes tanto à história da arte de forma mais ampla, como à do cinema. Junto com Duguet, a artista e pesquisadora nos ajuda a ver como as imagens da videoarte vêm atuando nos modos de percepção da arte, desde seu surgimento até o início do século XXI, a partir de obras que hibridizam as artes da *performance*, da música, do teatro, do cinema, das artes plásticas, apresentando, todas, o que chamamos de *videográfico*, termo que, “nessa forma substantiva, permite conceber o vídeo como uma verdadeira estética na qual se

⁴⁶ La Chute, em francês, além de designar “queda” (d’água), também se refere ao pecado original.

⁴⁷ Além de Anne-Marie Duguet, Françoise Parfait, Raymond Bellour e Philippe Dubois, Michael Rush, Nicolas Thély, Nathalie Magnan, Dominique Païni, os brasileiros André Parente e Kátia Maciel, entre outros, contribuem nesse estudo para o entendimento da trajetória do vídeo no campo artístico.

pode avaliar os efeitos substanciais que ele provocou sobre o domínio da arte” (PARFAIT, 2001, p. 8).

Bellour (1997, 2009, 2012) e Dubois (2009, 2011) também trazem importantes reflexões para os estudos sobre a presença do vídeo na arte, aprofundando análises formais a partir da observação das relações entre vídeo e fotografia, e entre vídeo e cinema, deixando claro, porém, que o cinema é a principal referência, o ponto de vista a partir do qual desenvolvem sua análise, uma vez que o reconhecem como matriz fundadora das imagens em movimento. Apesar dos seus estudos serem referências importantes para os estudos sobre as imagens videográficas na arte, contribuindo significativamente para nossa análise das obras e enriquecendo nossas reflexões, não compartilhamos desse ponto de vista unificatório⁴⁸. Como anunciamos na introdução desse trabalho, ao descentrar referências, vemos o próprio cinema como uma irrupção particular – ainda que marcante e fundamental na formação do imaginário da sociedade contemporânea – em meio ao fluxo expressivo e representacional das imagens.

Entre as especificidades de cada dispositivo e a proposição conceitual que pode unificá-los, fica claro para nós que há múltiplas origens e referências reverberando no que chamamos, mesmo que precariamente, dos anos 1960 até os nossos dias, de videoarte. Para se fazer um mapeamento aprofundado dessas origens seria necessário uma tese exclusivamente dedicada a esse assunto, que permitisse colocar em perspectiva, detalhadamente, as relações da videoarte com o cinema⁴⁹ (Abel Gance, Maurice Lemaître, Jean-Luc Godard sendo referências importantes); com os filmes experimentais (Michael Snow, na década de 1970, e Mark Lewis, nos dias de hoje, são dois exemplos importantes); com os pré-cinemas (que inclui as *cronofotografias*, de Étienne-Jules Marey (1830-1904)⁵⁰; as *Pantomimas*, de Emile Reynaud (1844-1918)⁵¹; os Panoramas do século XIX); com a televisão e o advento da transmissão ao

⁴⁸ Bellour, em seu *La Querelle des dispositifs* (BELLOUR, 2012), põe em discussão os diferentes dispositivos e suas especificidades, para analisar suas interpenetrações e as relações entre cinema e arte contemporânea, numa tentativa de diferenciar o cinema, ou a forma cinema tradicional, de toda sorte de manifestações das imagens em movimento em confluência com outras artes, ou mesmo, da própria história da arte.

⁴⁹ Jean-Luc Godard é um dos cineastas que mais explora o vídeo, contribuindo para dissolver a rigidez das fronteiras entre os meios e abordagens, e se mostrando como um artista que contesta “a estanqueidade dos domínios das técnicas de expressão” (DUGUET, 1981, P. 215).

⁵⁰ A primeira exposição consagrada à Marey após sua morte foi organizada pela Cinemateca Francesa em 1963. “Aproximando seus trabalhos de telas de Max Ernst, Duchamp e Severini, Langlois celebra não somente a pessoa do fisiologista, então esquecida, mas sublinha também a grande influência exercida por ele sobre o século XX, e seu parentesco com a arte moderna” (Musée du cinéma de la Cinemathèque française de Paris, 2014).

⁵¹ As *Pantomimas luminosas*, ou o teatro óptico, de Reynaud são verdadeiras instalações visuais.

vivo; com a pintura⁵² e a história da arte⁵³ e da representação, de maneira mais ampla – e isso remonta à câmera escura e a outros dispositivos de representação e visualização do mundo, da renascença à pós-modernidade, passando pelos filmes das vanguardas modernistas (dadaístas, surrealistas e futuristas) e por Duchamp, como já vimos, e sua arte conceitual. A videoarte nasce em meio aos *happenings* e performances que emergem na passagem da modernidade para a pós-modernidade, se apresentando como uma arte do tempo e do espaço, onde o corpo, o som e as novas tecnologias são incorporados num movimento transformativo incessante, no qual a articulação com novas mídias (como as imagens digitais e as redes) é a mais recente aquisição desse campo.

Esses diálogos com outros tempos e iniciativas se dão tanto no âmbito estético, conceitual e ideológico da arte, como no âmbito tecnológico ali implicado, no ir e vir das técnicas de representação e suas reapropriações ao longo da história. As motivações e anseios que perpassam a história da representação e a criação das tecnologias de imagem persistem em momentos diferenciados da história das sociedades e se manifestam de maneiras diversas, em acordo com as diferentes realidades de cada situação e época, produzindo iniciativas diferenciadas. Os anseios que levaram à criação do cinematógrafo, por exemplo, já estavam contidos na história da pintura e na invenção da fotografia, que por sua vez, antecipa e possibilita a criação do cinema. Quando Johannes Vermeer (1632-1675), com pinturas como *Moça com brinco de pérola*, 1665; *A Leiteira*, 1658; e *A Rendeira*, 1670; e, já no século XIX, pintores realistas ou de paisagem da Escola de Barbizon, como Camille Corot (1796-1875) e Théodore Rousseau (1812-1867) “enquadram” o real e manifestam interesse por assuntos efêmeros ou pessoas anônimas em suas pinturas, eles antecipam a invenção da fotografia. Entretanto, foi a tecnologia de produção dos tubos de tinta em embalagem de chumbo que permitiu a esses últimos saírem do ateliê e ir à natureza para pintar seus motivos. Dessa forma,

a invenção de uma técnica, em si, antecipa potencialmente novas formas de pensamentos e de objetos, reais ou simbólicos, quando ela não é, ela mesma, a concretização de um estado de ideias e de sensibilidade de uma época, já perceptível dentro de outras técnicas correntes (PARFAIT, 2001, p. 5),

⁵² Bellour afirma que “o vídeo apreende o cinema como pintura” (1997, p. 189), aproximando-o, como este nunca o fizera até então da pintura. Nesse texto, o crítico menciona, entre outros, os estudos de Aumont (*O Olho interminável*, Cosac & Naify, 2004), que busca analisar, de forma diferente, o lugar que o cinema ocupa ao lado da pintura, na história da representação .

⁵³ Godard afirma, na parte 3-A – *La monnaie de l'absolu* – de suas *Histoire(s)*..., que “com Edouard Manet começa a pintura moderna, quer dizer, o cinematógrafo”.

Essa relação entre os adventos técnicos e os modos de pensar prova, portanto, que “cada invenção produz seu lote de profetas (todo um futuro contido na nova técnica) e de nostálgicos (toda pureza dos suportes antigos é contaminada pelos novos)” (*ibid.*).

Assim, se pretendêssemos, aqui, mapear exaustivamente as raízes da videoarte, precisaríamos penetrar num universo vasto, envolvendo a história da representação e da expressão que se constrói a partir de rupturas e resgates de operações já existentes; um conjunto de irrupções e iniciativas que compõe um museu imaginário constituído pelo movimento incessante de produção de imagens resultantes do diálogo entre arte, tecnologias e corpo social⁵⁴. A história do vídeo é

uma história complexa porque nasce em meio à crise do modernismo, da qual herda as considerações formalistas, mas, ao mesmo tempo, é confrontada com seus híbridos (cinema), suas negações (televisão) e seu devir (o digital); é, portanto, uma história que não tem nada de autônoma, mas que constitui, sem ser um território específico, uma zona de troca, de circulação, de transformação, tanto de imagens como de gêneros, de domínios conceituais, de relações (PARFAIT, 2001, p. 13).

Nossa intenção, no entanto, não reside no caráter histórico, mas na investigação das pedagogias que as proposições conceituais, híbridas e questionadoras da videoarte apresentam. A partir desse enfoque, estabeleceremos recortes e análises.

O vídeo na arte já nasce propondo questionamentos, tensões e deslocamentos, e o interesse que ele suscitou é atribuído por Duguet ao duplo deslocamento das próprias problemáticas artísticas da década de 1960: o primeiro se refere ao interesse pela recepção do espectador, sua participação e experiência na significação da obra; e o segundo refere-se à mudança de foco para o conceito da obra. Ambos, como já mostramos, são heranças do pensamento visionário de Duchamp. Vejamos como esses questionamentos operam em duas obras emblemáticas da história da videoarte, *Video corridor* (Bruce Nauman, 1968) e *Interface* (Peter Campus, 1975), que chamam atenção pela problematização do dispositivo, tanto no que diz respeito à produção da imagem como à sua recepção, e pela desconstrução dos modos de apreensão habituais.

⁵⁴ Nessa perspectiva, é preciso mencionar que as explorações artísticas com as imagens em movimento que propõem deslocamentos nas posturas espectatoriais e dos próprios produtores de imagens não cessam de se transformar e buscar novas formas e mecanismos de ação e interação. Os ideários de apropriação (modernistas) e de participação (pós-modernistas) são hoje adicionados da recombinação crítica-política da cultura digital, na qual “cada vez mais ‘não especialistas’ produzem material audiovisual a partir da ideia de reapropriação e subjetividade ensaística” (SZAFIR, 2015, p. 166).

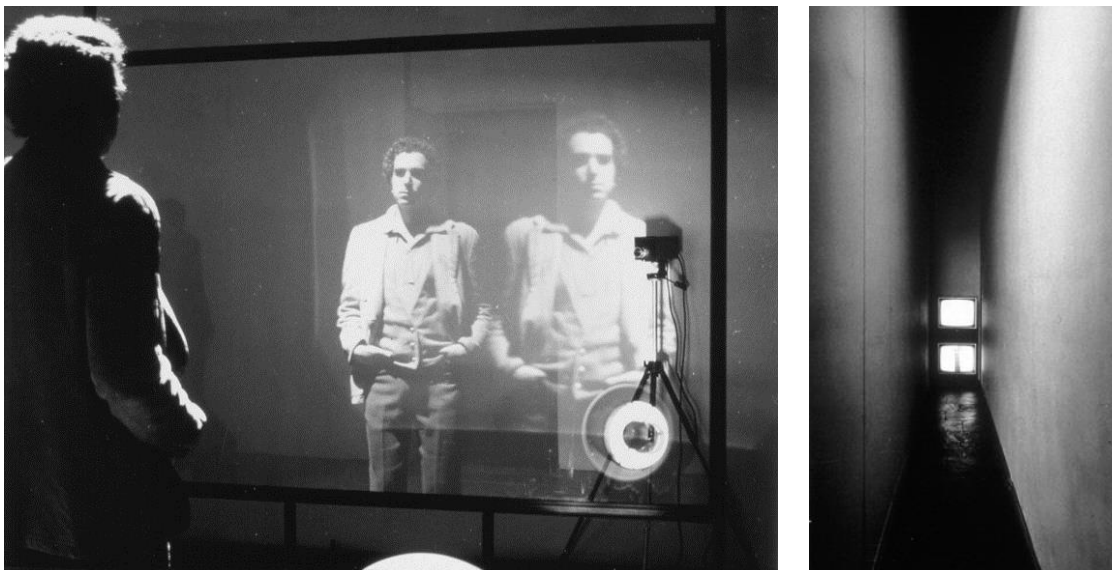


Figura 3: *Interface*, de Peter Campus, e *Video Corridor*, de Bruce Nauman. Fontes: http://www.newmedia-art.org/documents/oeuvres/normal/CA/MP/CAMPUS-INTERFAC-1972-5_3.jpg e 2015 Bruce Nauman/Artists Rights Society (ARS), New York. Installation view: 1970 Annual Exhibition of Contemporary American Sculpture, Whitney Museum of American Art, New York, December 12, 1970–February 7, 1971.

Na videoinstalação *Interface*, os visitantes entram num ambiente videográfico de interface com circuito fechado, sendo simultaneamente confrontados com duas imagens de si mesmos na tela de vidro que está à sua frente: uma delas é “positiva” (a imagem em vídeo captada por uma câmera situada no fundo da sala, à sua frente e projetada no vidro por um aparelho suspenso atrás de si), e a outra, “negativa” (seu reflexo na própria tela de vidro). Enquanto a imagem refletida no vidro emite uma imagem colorida e com boa definição de contornos, a indireta, fantasmagoricamente gravada em preto e branco, parece mais frágil, como se estivesse flutuando no espaço. Os espectadores se movem no espaço instalativo, tanto frontal como lateralmente, brincando com sua dupla imagem e podendo sobrepô-las, inclusive, dependendo da posição que assumem diante delas, o que não deixa de causar estranhamentos, pois faz convergir as imagens negativa (como ele próprio está acostumado a se ver no espelho) e positiva (como os outros estão habituados a verem-no) de si próprio numa mesma figura.

A instalação de Nauman apresenta dois monitores, um em cima do outro no final de um corredor de quase dez metros de comprimento, com apenas 50 cm de largura. O monitor mais baixo mostra um videotape do próprio corredor. O de cima veicula um circuito fechado de vídeo gravado por uma câmera colocada na entrada do corredor, posicionada numa altura de cerca de três metros. Ao entrar na instalação e se aproximar dos monitores, o espectador rapidamente se insere no campo de captura da câmera, mas, quanto mais se aproxima dos monitores, mais longe está da câmera, o que faz com que sua imagem se torne cada vez menor. O espectador é, assim, colocado diante de um impasse irritante: ou bem ele se aproxima da

câmera e fica grande no campo da imagem, mas muito longe do monitor, e, portanto, não podendo se ver; ou bem ele se aproxima do monitor, enxergando bem uma imagem minúscula de si, uma vez que está sendo captada de longe pela câmera; e, para piorar a situação, sempre de costas (se ele se virar para a câmera, estará de costas para o monitor). Impotência e impasse causados pelo próprio dispositivo de produção e veiculação de imagens.

As duas problematizações, da obra de Campus e de Nauman, provocam no espectador um processo de reflexão sobre as sujeições, limitações e regulações que os dispositivos de imagem podem implicar e nos jogos e relações que se pode estabelecer a partir da interação espacial ali vivenciada. Ambos dialogam com os estudos de geometrização do espaço, com as leis da perspectiva e da física óptica para a construção de uma obra que só acontece a partir da inserção e da interação do espectador no espaço instalativo. Qualquer semelhança com os estudos de Duchamp e sua materialização em *Grand Verre* e em *Étant donnés...*, não é mera coincidência.

No que diz respeito ao contexto aqui focado, das relações entre ensino da arte, escola e videoarte, o estímulo à reflexão, a resignificação das coisas, a proposição de um espectador ativo e a desconstrução dos modos apreciativos tradicionais são aspectos importantes a se considerar, pois movimentam a percepção do espectador/aluno, que se desloca entre espaços imaginativos e espaços reais, entre espaços conhecidos e desconhecidos, escolares e museais, artísticos e cotidianos. O encontro com a arte abre espaços imaginativos e “o espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente entregue à mensuração e à reflexão do geômetra. É um espaço vivido. E vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação” (BACHELARD, 2008, p. 19). Sabemos que a construção do conhecimento só se dá na articulação do que vem de fora com o que já habita o ser que aprende. Uma vez que, nesse estudo, o que vem de fora é uma imagem, essa, de forma muito particular, se articula com os processos imaginativos de quem a vê e nessa articulação se constroem novos saberes. A videoarte traz mais perguntas do que respostas a seus espectadores/participadores, convidando-os a rever conceitos anteriores a partir da confrontação com novas situações que desestabilizam modos apreciativos habituais. Jacquinet adverte que “a verdadeira liberdade é ter a oportunidade de refletir, de trabalhar com o que lhe dão a ver e a entender” (JACQUINOT, 2012, p. xiv). Se as imagens, de uma forma geral, já permitem ao aluno mais liberdade de leitura do que a palavra, como defende a autora (*ibid*, p. 16), as imagens da arte, ao operarem poeticamente com processos imaginativos e perceptivos potencializam a reflexão e o pensamento criativo e autônomo, objetivo essencial de toda formação (*ibid*, p. xiii).

Nosso contexto de análise é a recepção e a produção de obras videográficas no âmbito do ensino da arte no ensino básico, onde, como veremos a seguir, a apreciação de imagens artísticas em sala de aula nem sempre foi uma prática corrente. A percepção do potencial pedagógico⁵⁵ das próprias imagens da arte nesse contexto é, no Brasil, relativamente recente e merece ser aqui sublinhado. Faremos a seguir uma revisão da trajetória do ensino da arte no Brasil sob o ponto de vista da inserção das imagens em sala de aula – uma consequência da percepção da pedagogia da própria imagem – processo no qual os estudos de Ana Mae Barbosa têm protagonismo.

1.3 A imagem no ensino da arte no Brasil

Para falarmos em ensino da arte no Brasil é preciso esclarecer que esse não foi, ao longo de seu desenvolvimento, nem o é, nos dias de hoje, um campo padronizado, pois, devido a razões geográficas, socioeconômicas e históricas, sempre se apresentou de maneira variada e desigual no vasto território de nosso país. Referimo-nos, portanto, ao longo desse texto, ao ensino oficial em acordo com as diretrizes curriculares do Ministério da Educação aplicado nos grandes centros urbanos do país. Esclarecemos também que não pretendemos abordar a trajetória de desenvolvimento desse campo numa perspectiva histórica abrangente, pois isso constituiria outra tese. Nossa intenção é pensar as relações entre imagem e pedagogia no campo específico do ensino da arte, para melhor contextualizarmos nosso objeto de estudo: as pedagogias da videoarte e o que ela provoca no ensino básico. Interessa-nos, portanto, observar as relações entre imagem, conhecimento, subjetividade e expressividade na trajetória e desenvolvimento do ensino da arte no Brasil.

O ensino da arte, como o próprio termo já anuncia, é um campo que integra educação e arte, se articulando tanto ao universo pedagógico e às teorias curriculares, como aos caminhos e descaminhos percorridos pela arte, suas práticas e conceitos. Assim, é na articulação com as teorias e práticas difundidas nesses dois campos, com as rupturas e tradições neles empreendidas, que podemos compreender as transformações que ali emergem.

Benjamin nos adverte que no “movimento, criado pelo diálogo entre o pretérito e o agora, revela-se a experiência” (BENJAMIN, 1996, p. 197-221), sendo, portanto, da experiência presente e plena de diálogos com movimentos passados, que ressaltam aos nossos olhos duas importantes propostas situadas em momentos distintos da trajetória do ensino da

⁵⁵ Não me refiro aqui à cópia de obras de arte como aperfeiçoamento técnico do desenho ou da pintura, prática antiga e ainda corrente nos cursos superiores de formação artística.

arte em nosso país que muito contribuíram para a constituição do cenário atual. Somadas e de forma articulada, essas propostas fundamentam o pensamento sobre o ensino da arte no século XXI, configurando as práticas realizadas pelos professores em sala de aula.

Alguns estudos⁵⁶ apresentam uma análise histórica sobre o desenvolvimento do ensino da arte no Brasil, relacionando-o com as diversas tendências pedagógicas que nortearam a educação nacional, com os movimentos artísticos e com as políticas públicas educacionais então desenvolvidas, com rigor e didatismo. Das tendências e movimentos nesses estudos analisados, ressaltamos aqui de maneira bastante sintetizada, o que se denomina como ensino da arte modernista e pós-modernista, a partir da análise da Pedagogia Tradicional e Renovada – ambas fazendo parte da Tendência Idealista-Liberal da Educação Escolar em Arte – e da Pedagogia histórico-crítica ou crítico-social – como parte da Tendência Realista-Progressista de Educação Escolar em Arte (FERRAZ&FUZARI, 2001, p. 24-48). Ressaltamos, porém, que em nossa visão, “pós não é anti” (Informação verbal)⁵⁷, sendo a transição do ensino da arte modernista para o pós-modernista analisada aqui como um momento que, se apresenta algumas rupturas, ao mesmo tempo aprofunda, a partir das continuidades, importantes passos de uma história em contínua construção. Como reconhece a própria Prof^a Ana Mae Barbosa, “hoje, à livre-expressão [conquista da Arte/Educação modernista]⁵⁸, a Arte-Educação acrescenta a livre-interpretação da obra de Arte como objetivo do ensino” (BAROSA, 2003, p. 17).

A pedagogia tradicional caracteriza-se por se centrar no ensino, na transmissão de conteúdos e na figura do professor, um ensino hierarquizado voltado para o exterior. No campo específico do ensino da arte, predomina nesse contexto a sua associação com o desenho na escola primária e secundária, como herança tanto do currículo clássico humanista, como do ideário positivista do século XIX, do qual se pode destacar “a identificação do Desenho com as artes da palavra” (BARBOSA, 2002, p. 35), cuja valorização resulta de uma tradição literária jesuítica e também mais ampla.

Plasmados na excessiva literariedade dos jesuítas que, voltando ao Brasil em 1842, ‘dedicaram-se ao ensino com a pertinência antiga, fundando vários colégios’⁵⁹, nada mais natural para os brasileiros que vencer o preconceito contra o ensino da Arte, reduzindo-o ao ensino do Desenho e procurando

⁵⁶ Ver BARBOSA, 1978; 1986; 1990; 1991; 2002; 2007; 2008; e FERRAZ & FUZARI, 2001.

⁵⁷ Comentário feito pela Prof^a Carmen Gabriel como membro da banca de defesa de tese de doutorado da Prof^a Regina Barra (PPGE/UFRJ, 20 de março de 2015).

⁵⁸ Comentário nosso.

⁵⁹ N.W.SODRÉ, *Síntese da história da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972. Apud BARBOSA, 2002, p. 34.

valorizá-lo pela sua equivalência funcional com o escrever (BARBOSA, 2002, p. 34).

Mas, há ainda outra razão para essa vinculação ou redução: a tentativa de dissociação da arte com o trabalho manual, cujo preconceito tem dupla raiz. Por um lado, o trabalho manual está associado às classes mais abastadas, onde é visto como símbolo de refinamento, e, por outro, é associado ao trabalho escravo, preconceito de raízes mais profundas, segundo a autora (*ibid*, p. 27). A crescente industrialização da sociedade e a compreensão de que o adestramento da mão e da vista é importante para o desenvolvimento da mente e da inteligência contribuem também para o estabelecimento e para o entendimento do ensino de arte como ensino do desenho. Assim, a necessidade de legitimação e valorização do ensino da arte numa sociedade pautada pelo desenvolvimento científico e pela racionalidade, resulta numa associação que, até os dias de hoje, reverbera nas práticas curriculares do ensino da arte.

É preciso que esclareçamos que como ensino de Desenho⁶⁰ na escola primária inscrita no sistema de educação utilitária do início do século XX, entendiam-se duas diferentes e concorrentes concepções, “a baseada no desenho geométrico e a baseada no desenho do natural” (*ibid*, p. 82). Essa disputa articula pensamentos liberais e positivistas e vai perdurar nas décadas seguintes, refletindo uma linha matematizante e outra estetizante do desenho (*ibid*, p. 90)⁶¹, mas, de uma maneira ou de outra, a vinculação com o desenho configurava o ensino da arte e isso permaneceria ainda por muito tempo.

Um dos pressupostos difundidos na época, a ideia da identificação do ensino da Arte com o ensino do Desenho Geométrico, compatível com as concepções liberais e positivas dominantes naquele período, ainda encontra eco cem anos depois em nossas salas de aula na maioria dos compêndios de Educação Artística, editados mesmo depois da Reforma Educacional de 1971 (*ibid*, p. 12).

Como veremos no capítulo 3, a longevidade dessa herança supera em muito a indignação manifestada pela arte-educadora em 1978, pois, no Colégio Pedro II, ainda em 2015, as disciplinas Artes Visuais e Desenho Geométrico pertenceriam a um mesmo departamento, nos mostrando que as crenças, ao persistirem no imaginário popular, continuam construindo realidades⁶².

⁶⁰ No âmbito universitário, desde a criação da Academia Imperial de Belas Artes (1826) o ensino do Desenho se dividia em diferentes categorias: desenho artístico, desenho decorativo, desenho industrial, desenho gráfico.

⁶¹ Um estudo detalhado das leis e reformas realizadas no ensino da arte e do desenho do final do século XIX e início do XX pode ser visto em BARBOSA, 2002.

⁶² Em sua mais recente publicação – *Redesenhando o Desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015 – BARBOSA procura ressignificar as relações entre o Desenho e o ensino da arte, a partir da

Nas primeiras décadas do século XX, a associação entre ensino da arte e desenho vai perdurar como resultado, inclusive, do ensino acadêmico da arte característico da Escola de Belas Artes no século XIX, cujo legado de uma “teoria estética mimética” (FERRAZ & FUZARI, 2001, p. 27) propõe o desenho de modelos e do natural, feitos a partir da observação, da representação e cópia de objetos e da natureza; o desenho decorativo de faixas, ornatos, gregas, letras, painéis e barras decorativas; e o desenho geométrico. “Acreditava-se que pela cópia dos ornatos se poderiam desenvolver a capacidade imaginativa dos alunos” (BARBOSA, 2002, p. 89), num ensino que priorizaria o desenvolvimento da inteligência racional, com ênfase no fazer técnico e científico, de conteúdo reprodutivista e cientificista, sem espaço para a criação ou para a subjetividade, onde as imagens da arte, se por ventura tivessem algum lugar, seria o de modelo para o aperfeiçoamento técnico. Assim entrou o ensino da arte no século XX.

A Pedagogia Renovada (centrada no aluno e em sua expressividade) e a Pedagogia Realista-Progressista (centrada no diálogo entre o aluno, a arte e o mundo, no espaço dialógico e relacional) vão, cada uma a seu momento e de formas diversas, propor rupturas à concepção tradicional, abrindo novos caminhos para as relações entre imagem, subjetividade, expressão e conhecimento no ensino da arte.

1.3.1 O olhar para dentro e o olhar para a arte: entre a expressão e a cognição

O primeiro momento de ruptura que destacamos aqui se localiza historicamente na primeira metade do século XX, quando o modelo externo de observação da realidade anteriormente valorizado no ensino do desenho dá lugar ao modelo interno, de expressão das ideias e da imaginação, abrindo espaço, pela primeira vez no ensino da arte nas escolas, para o livre grafismo. Essa abertura resulta de novas conceituações em dois campos, o da psicologia da educação e o da arte. O desenvolvimento de estudos na área psíquica e na psicologia aplicada à educação, por um lado, permite a criação de uma nova pedagogia, que valoriza a criança e seu universo interior, a infância e as vivências ali proporcionadas, gerando reformas educacionais em todo o Brasil entre os anos de 1927 e 1935, e configurando um período de modernização do ensino da arte. Concorrentemente, a modernização da própria arte, a ação

percepção desse como iniciação ao *Design*. Na parte II (A Virada Modernista), por exemplo, a autora discorre sobre a Reforma Educacional de Fernando de Azevedo e a Escola Nova, na qual “o Desenho tinha o mesmo *status* que as outras disciplinas, e significava não mais submissão ao desenho geométrico, mas a prática do desenho de imaginação, desenho decorativo, desenho industrial, desenho gráfico (ou artes gráficas), desenho de observação” (*ibid*, p. 217).

dos artistas modernistas na Semana de Arte Moderna de 1922, e “a introdução da cultura brasileira às correntes expressionistas” (*ibid*, p. 112) da arte, ressignificam as formas artísticas e os modelos estéticos, abrindo caminhos para novas explorações no ensino da arte. Barbosa ressalta que “a aproximação inicial do Desenho com a Psicologia no Brasil resultou principalmente na configuração de uma atitude de respeito para com o grafismo da criança, na ideia do desenho infantil como um produto interno refletindo a organização mental da criança” (*ibid*, p. 111-112), porém, a valorização da arte infantil como produto estético e o seu espontaneísmo só tiveram lugar a partir da ação dos artistas modernistas brasileiros, dos quais se pode destacar Anita Malfati e Mário de Andrade⁶³, que desempenharam atividades importantes para “a introdução de novos métodos de ensino de Arte baseados no deixar fazer que explorava e valorizava o expressionismo e espontaneísmo da criança” (*ibid.*).

Anita Malfati foi a figura de pintora mais destacada na Semana de Arte Moderna de 1922, e, como professora de Arte, em seu atelier (e mais moderadamente na Escola Americana) inovaria os métodos e as concepções da arte infantil, transformando a função do professor em espectador da obra de arte da criança, e ao qual competia, antes de tudo, preservar sua ingênua e autêntica expressão (BARBOSA, 2002, p. 114).

O desenho infantil e seu universo interior são assim vistos de outra maneira, tanto a partir dos estudos psicológicos, que entendem as garatujas como expressões das estruturas mentais da criança, de seus desejos e percepções de mundo, como das mudanças de padrões estéticos trazidas pelo modernismo, no Brasil e no cenário artístico mais amplo, onde artistas como Picasso, Miró, Kandinsky, entre outros, fazem da forma, da cor, do traço e do gesto da pincelada sua expressão, manifestando, inclusive, o desejo de resgatar no seu fazer artístico o espontaneísmo infantil.

As mudanças na arte e “o experimentalismo psicológico com o desenho da criança” (*ibid*, p.112) têm, portanto, como consequência uma grande transformação nos modos de pensar e ensinar a arte nas escolas, onde o fazer artístico resgata um lugar que fora menosprezado anteriormente pela visão depreciativa do trabalho manual – tanto em decorrência dos processos de industrialização como de sua associação à herança escravocrata, como já mencionamos – e também pela redução e identificação do ensino da arte ao ensino de um desenho técnico e mecanizado, fruto da pedagogia neoclássica.

⁶³ Anita Malfati foi professora na Escola Americana e em seu próprio atelier e Mário de Andrade foi chefe do Departamento de Cultura, criando parque e bibliotecas infantis (BARBOSA, 1998, p. 52) e é nomeado professor de Filosofia e História da Arte na Universidade do Distrito Federal em 1938.

Nesse cenário de transformações destacamos o Movimento Escola Nova, no qual se verifica uma ênfase na importância da arte na escola, e cujas origens se situam no final do século XIX nos Estados Unidos e Europa, e, no Brasil, se desenvolve a partir da década de 1930. Pensadores como John Dewey, Viktor Lowenfeld e Herbert Read influenciam as mudanças que vão ocorrer no trabalho de professores de Arte brasileiros, firmando a tendência escolanovista (FERRAZ & FUSARI, 2001, p. 36), e valorizando o espontaneísmo, o processo e o desenvolvimento da criatividade. Nessa concepção, a expressão dos alunos não devia sofrer interferências do professor, e as aulas de Arte visavam o desenvolvimento da criatividade, da subjetividade e da individualidade, onde “*conhecer significa conhecer-se a si mesmo*; o processo é fundamental, o produto não interessa” (*ibid*, p. 40).

No período que se seguiu ao Estado Novo predominou o argumento de que a arte é uma forma de liberação emocional, valorizando a arte da criança e estimulando a criação de diversos ateliês para crianças e adolescentes (BARBOSA, 2003a, p. 2). Read propõe o movimento Educação pela Arte, baseado na liberdade individual e divulgado no Brasil por Augusto Rodrigues, que cria em 1948 a Escolinha de Arte do Brasil⁶⁴, no Rio de Janeiro, enfatizando a ideia de “livre expressão” (*ibid*, p. 39) já defendida, desde os anos 1920, por professores de Arte. A Escolinha também atua na multiplicação dessa proposta, a partir dos cursos de formação profissional ali oferecidos desde então⁶⁵. O ensino da arte modernista desloca, assim,

o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada, principalmente, nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 1986, p. 9).

Segundo os novos paradigmas, a imaginação, a expressão e a observação do mundo natural prevalecem sobre a observação de representações já existentes, representando uma valorização do caráter experiencial e processual da pedagogia com a arte. Mas, ao mesmo tempo, proliferam interpretações equivocadas das novas propostas, enganos interpretativos minuciosamente analisados por Barbosa em seu *John Dewey e o ensino da arte no Brasil* (BARBOSA, 2001). Nesse livro, a autora deixa a impressão de que a supervalorização da auto-expressão e sua quase sacralização no ensino da arte modernista teve como principal

⁶⁴ Margaret Spencer, Lucia Valentim e Noêmia Varela foram, em fases diferentes, parceiras de Augusto Rodrigues na orientação teórica da Escolinha de Arte do Brasil (BARBOSA, 2003a).

⁶⁵ O Curso Intensivo em Arte Educação (CIAE) foi, inclusive, seguido pela autora desse trabalho, em 1983.

causa a liberação emocional do pós-guerra, e não a escola de Cizek⁶⁶, como prevaleceu na interpretação de muitos, inclusive na de Dewey (*ibid.* p. 81). O fato é que a ideia de que “para desenvolver a expressão infantil o professor deve impedir influências externas e prevenir a contaminação” (*ibid.*, p. 82), atribuída erroneamente, segundo Barbosa, a Cizek, resulta na exclusão de imagens da arte em sala de aula.

Apesar de possivelmente equivocado na interpretação da proposta de Cizek, Dewey (2010) tinha um conceito de apreciação claro e integrado à conscientização da experiência, articulando fazer e refazer, ação e pensamento. O filósofo e educador americano valoriza a observação do mundo pela criança, no sentido de ampliar a própria capacidade de expressão (onde expressão não significa descarga emocional, mas a possibilidade de organização da experiência). Mas, observação de mundo não significa para ele o desenvolvimento de um modo de representação realista do mesmo, tampouco Dewey defende o *laisser-faire* (deixar fazer) sem proposição e direcionamento, pois está certo de que “liberdade não é ausência de controle, mas implica um longo trabalho de construção” (*ibid.*, p. 83). O que percebemos nos conceitos de Dewey é que, se por um lado, eles influenciaram a arte-educação dita modernista, contribuindo para o desenvolvimento do movimento escolanovista no Brasil, por outro (ou nem tão outro assim), eles também estão afinados com o movimento que se seguirá, com o ensino de arte pós-modernista, como veremos mais adiante.

É inquestionável o mérito que o desenvolvimento da pedagogia nova, da livre expressão e do movimento Educação pela Arte tem nas transformações que se deram no ensino da arte, principalmente, pela possibilidade de valorização da expressão, da imaginação, subjetividade e vivência do processo, da arte como experiência. Essa orientação possibilita uma reaproximação do ensino da arte com os processos intuitivos inerentes à criação e à expressão, e com o mundo sensível, do qual nem a arte nem seu ensino devem se distanciar. Em meio à institucionalização de uma educação de massa, a percepção do estudante como um indivíduo único e com vida interior, e a preocupação com uma educação que valorize a formação de identidades diferenciadas e sua expressividade se faz premente. Esses aspectos são, portanto, fundamentais e continuam presentes nas propostas que hoje se apresentam, tendo sido incorporados nas propostas que se seguiram.

Por outro lado, a exacerbação da valorização do mundo interior, da espontaneidade e da imaginação criadora do estudante implicou na ausência de imagens da arte no ambiente de

⁶⁶ O educador Franz Cizek, “considerado na história da arte-educação como o inovador do ensino da arte no século XX” (BARBOSA, 2001, p. 81), criou a Escola de Artes e Ofícios em Viena cujo programa era orientado para deixar a criança se expressar, se desenvolver e crescer por si mesma.

sala de aula, uma vez que sua utilização foi erroneamente identificada com a imposição de modelos externos anteriormente adotados no início do século, que significavam uma educação direcionadora e castradora da imaginação infantil. A “exaltação dos elementos internos expressivos como constituidores da própria forma” (BARBOSA, 2002, p. 114) e da livre-expressão, portanto, além de possibilitar a valorização da subjetividade, deixou um legado de distanciamento das questões estéticas, em detrimento da valorização dos aspectos psicológicos individuais, resultando na ausência das imagens da arte em sala de aula e de visitas a museus nas práticas realizadas ainda na década de 1960, quando os professores de Arte consideravam que levar crianças “a ver obras de artistas em museus significava o desvirginamento desta expressão a qual para ser livre precisava ser enclausurada em si mesma” (BARBOSA, 1998, p. 53). Como se ver não libertasse, e não ver não aprisionasse.

Possivelmente, a proliferação dessa interpretação equivocada se deve, principalmente, à falta de preparo dos professores, a problemas de formação. Os artistas que estavam envolvidos com a educação, como veremos, não desvalorizavam o encontro com a arte. Em artigo publicado no *Diário de São Paulo* em 1941, Mário de Andrade comenta a reação de rapazes que frequentavam os Clubes de Menores dos parques infantis sob sua coordenação no Departamento de Cultura, após visitarem exposições de pinturas em Salões paulistas⁶⁷, deixando clara aí a valorização da apreciação e do encontro com as obras de arte no processo de aprendizagem da arte. Isso se verifica também na elaboração de questionários dados aos jovens, uma proposição de reflexão sobre as imagens vistas como aprofundamento da experiência, como defende Dewey.

Apesar das interpretações equivocadas, iniciativas importantes aconteceram nessa primeira metade do século XX e o ensino da arte modernista deixa um legado fundamental, pela valorização da subjetividade, da expressividade, da imaginação e do mundo interior da criança e do jovem, sem o qual nada faria sentido.

Na década de 1970, quando o ensino da arte foi tornado obrigatório pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional 5692/71, em plena ditadura militar, a tendência tecnicista na educação brasileira visava à preparação para o mercado de trabalho numa sociedade industrializada e tecnológica. O governo buscava com essa lei organizar e trazer o MEC para dentro das escolas, difundindo e criando normas em direção ao tecnicismo educacional, numa perspectiva taylorista/fordista de aperfeiçoamento do capital humano na escola. Dessa forma, a inclusão da arte nos currículos

⁶⁷ Ver mais artigos em BARBOSA, 1998.

não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a educação brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação (BARBOSA, 2007, p. 9).

Propondo uma educação tecnologicamente orientada, na qual se pretendia profissionalizar uma criança a partir da sétima série, essa lei intencionava “proporcionar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar” (*ibid.*). Não nos parece que havia uma consciência acerca do potencial emancipatório do ensino da arte pelos agentes que possibilitaram essa lei. No currículo ali estabelecido, “as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo” (*ibid.*), o que, posteriormente, fez com que a Lei 5692/71 tenha se tornado um marco na legitimização e, conseqüentemente, no estímulo ao desenvolvimento de práticas que vêm afirmando o ensino da arte como espaço de resistência dentro da escola.

Paradoxalmente (ou nem tanto assim, se considerarmos a ideologia que circundou essa formulação), não havia ainda, neste período, cursos de formação de professores de Arte nas universidades brasileiras. Fora das universidades, como vimos, o Movimento das Escolinhas de Arte buscava desenvolver, desde a década de 1940, a auto expressão da criança e do adolescente através do ensino das artes e, em 1971, esse movimento já estava espalhado por todo o país. Visando atender rapidamente a demanda criada pela lei, e sem poder assimilar os artistas formados nas Escolinhas como professores de Arte nas universidades, uma vez que para lecionar a partir da quinta série exigia-se curso universitário, o governo criou, em 1973, os cursos de graduação em Educação Artística, cuja modalidade em Licenciatura Curta, com duração de apenas dois anos, permitiu aos graduados lecionar no 1º Grau (PRANDINI, 2011). Nesses cursos preparava-se um professor que fosse “capaz de ensinar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo” (BARBOSA, 2007, p. 10), um professor polivalente. Esses cursos se mostraram logo insuficientes e ineficazes, deixando os professores de arte em meio a contradições e inseguranças diante de um ensino curricular obrigatório para o qual estavam mal preparados. A fragilidade gerada pela falta de aprofundamento teórico deixa o saber do professor de Arte reduzido ao senso comum, onde criatividade se confunde com liberdade, e ensino de arte se reduz à proposição de atividades, sem ser visto como área de conhecimento.

Na década de 1980, “o Conselho Federal de Educação condenou a arte ao ostracismo nas escolas” (BARBOSA, 2007, p.1), ao aprovar a reformulação do núcleo comum e

determinar como matérias básicas apenas o Português, Estudos Sociais, Ciências e Matemática, eliminando a área de Comunicação e Expressão, na qual o ensino da arte se situava. Essa arrumação coloca uma contradição: “a Arte não é básico na educação, mas é exigida” (*ibid.*), uma ambiguidade textual provocada pela empresa privada de ensino, que dominava o Conselho, cujo resultado foi uma dissolução da importância da arte na escola. Barbosa analisa essa atitude como uma cópia do movimento “volta ao básico” (ler, escrever e contar) da educação americana dos anos 1970, depois do movimento contra a guerra do Vietnã e de contracultura de 1968. Uma cópia atrasada muito comum em nossa educação (*ibid.*, p. 3).

Posteriormente, com a promulgação da Constituição em 1988, tornou-se necessária a elaboração de nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. No início das discussões apenas um entre os três projetos que discutiam a arte no currículo das escolas de 1º e 2º graus, tornava as artes obrigatórias na escola. Era o projeto apresentado pelo Conselho dos Secretários de Educação, que contava com novos membros a partir de 1987. Depois da abertura democrática, a segunda leva de secretários de educação dos estados do Brasil, finalmente valorizou as artes (*ibid.*, p. 6).

A Constituição da Nova República de 1988 menciona cinco vezes as artes ligadas com proteção de obras, liberdade de expressão e identidade nacional. Na seção sobre educação, artigo 206, parágrafo II, a Constituição determina: “O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios... II – liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento”. Esta é uma conquista dos arte-educadores que pressionaram e persuadiram alguns deputados que tinham a responsabilidade de delinear as linhas mestras da nova Constituição (BARBOSA, 2007, p. 13).

Os arte-educadores no Brasil eram então politicamente bastante ativos. Essa politização teve início na Semana de Arte e Ensino realizada na Escola de Comunicação da Universidade de São Paulo, em setembro de 1980, reunindo 2.700 arte-educadores de todo país. Foram discutidos ali problemas como a imobilização e o isolamento do ensino da arte, a política educacional para as artes e arte-educação, a ação cultural do arte-educador na realidade brasileira, enfatizando os aspectos políticos abordados nessas questões (*ibid.*). Dessas discussões resultou a criação, a partir de 1982, das Associações de Arte-Educadores de São Paulo (AESP), do Nordeste (ANARTE), do Rio Grande do Sul (AGA), do Paraná (APAEP) e do Rio de Janeiro (AAERJ), completando, em 1988, catorze associações estaduais, responsáveis pela criação da Federação Nacional (FAEB, 1987), sediada

inicialmente em Brasília. Essas associações vêm sendo, desde então, importantes lutadoras por melhores condições para o ensino da arte em nosso país, atuando junto às Secretarias de Educação e Cultura, ao Ministério da Educação, aos legisladores e políticos (*ibid.*), tendo fundamental participação no período da formulação da nova lei.

A mobilização dos arte-educadores na década de 1980 trouxe, além de conquistas políticas, importantes transformações conceituais e pedagógicas para o ensino da arte. O que se apresentava, então, era um ensino da arte que, apesar de obrigatório, não exigia notas ou avaliação formal (alijado, portanto, do currículo escolar), no qual a fruição artística e o contato com obras de arte e sua história não têm lugar, onde visitas a exposições eram raras ou totalmente ausentes, enfim: onde se leciona arte sem se ver arte (BARBOSA, 2007, p. 12). Como já mencionamos, a crença na arte infantil como natural, criativa e espontânea, e a ênfase na expressão e no livre fazer vinham mantendo por algumas décadas a contemplação de imagens e a fruição de obras de arte longe do processo de aprendizagem da arte, onde prevalecia a manipulação de materiais artísticos e a livre expressão. A associação dessas propostas à organização tecnicista e à formação não adequada para lidar com os desafios encontrados em sala de aula gera uma insatisfação que desencadeia movimentos políticos e pedagógicos nesse campo, resultando, além da criação das organizações de professores de Arte, no desenvolvimento de nova revolução nas formas de pensar e fazer no ensino da arte no Brasil.

É nesse contexto que surge o segundo momento que abordaremos, quando Ana Mae Barbosa desenvolve a Abordagem Triangular para o ensino das artes, um marco nesse campo em nosso país.

1.3.2 Abordagem Triangular: modernidade e pós-modernidade no ensino da arte

A Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A Pós-Modernidade em Arte/Educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade.
(BARBOSA, 2003a, p. 5)

A sentença de Barbosa é destacada em epígrafe por sua clareza e poder de síntese. Podemos dizer que tudo está aí muito bem sinalizado: o reconhecimento da interdependência entre essa proposta e o contexto estético/cultural no qual se situa; a explicitação de sua proposição mais importante e paradigmática, a entrada da imagem em sala de aula; e a incorporação e valorização da expressividade, carro-chefe da proposta modernista. Tradição e

ruptura estão aí postos como instâncias inseparáveis nos movimentos e transformações epistemológicas.

Proposta sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP, entre 1987 e 1993, inicialmente cunhada como Metodologia Triangular, teve posteriormente sua nomenclatura alterada pela própria autora, por ser considerada prepotente e pela “sugestão de caminho estrito, previamente definido” (BREDARIOLLI, 2010, p.36) no termo metodologia. Assim, em 1998, passou a ser denominada de Proposta Triangular (BARBOSA, 1998, p. 33) e, posteriormente, de Abordagem Triangular, como é conhecida hoje. As revisões, tanto as que dizem respeito à nomenclatura quanto às interpretações e entendimentos que possam estar sendo suscitados, reafirmam o caráter não conclusivo dessa proposta, além do comprometimento da autora com a pesquisa e seu campo.

Barbosa afirma que há uma dupla triangulação nessa proposta. Uma, de natureza epistemológica, se revela no próprio tripé que a constitui: o fazer, a leitura da obra de arte e a contextualização. A outra reside em sua origem, que advém de “tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al’Aire Libre* mexicanas, O *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao *DBAE (Discipline Based Art Education)* americano” (BARBOSA, 1998, p. 33-34). O equilíbrio curricular que integra o fazer artístico, a história da arte e a análise de obras de arte “começou a ser discutido na Inglaterra por um grupo de professores no *Basic Design Movement*, ainda nos anos 1950” (BARBOSA, 2007, p. 35), que defendia “o desenvolvimento do profissionalismo na escola e a ideia de que os adolescentes necessitam informações e bases racionais sobre as quais se dá o desenvolvimento” (*ibid.*). Nessa proposta, eram valorizadas não só as imagens produzidas pelos artistas, mas também as imagens da propaganda, do design e da cultura visual.

Nos anos 1960, esse grupo lançou as bases teórico-práticas do *DBAE (Disciplined-Based-Art-Education)* desenvolvida no Getty Center of Education in the Arts, nos EUA. Barbosa deixa claro, no entanto, que nesse processo antropofágico de deglutição de vários sistemas e sua posterior ressystematização (BARBOSA, 2003a) a Abordagem Triangular se diferencia sensivelmente da ideia do *DBAE*⁶⁸, pois esse disciplinariza os componentes da aprendizagem da arte, ao separá-los “em fazer artístico, crítica de arte, estética e história da arte” (BARBOSA, 1998, p. 37), enquanto que a sua proposta prefere designar ações - o fazer, a leitura e a contextualização – como componentes curriculares (*ibid.*). Assim, apesar de

⁶⁸ Segundo a autora, há uma contradição intrínseca no *DBAE*, um sistema para o ensino da arte de ideias pós-modernas, que apresenta uma construção modernista pela disciplinarização dos componentes da aprendizagem da arte (BARBOSA, 1998, p. 37).

terem muito em comum e representarem a entrada na pós-modernidade no ensino da arte, nos EUA e no Brasil, há diferenças entre as duas propostas.

As *Escuelas al'Aire Libre* mexicanas surgem após a Revolução de 1910, como um movimento educacional que pretendia recuperar os padrões da arte e da *artesanía* mexicana, “a constituição de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, o estímulo a apreciação da arte local e o incentivo á expressão individual” (*ibid*, p. 34), enfim, a consciência cultural e política de um povo. Dessa iniciativa, Barbosa resgata “a ideia de inter-relacionar arte como expressão e como cultura na operação ensino-aprendizagem” (*ibid*). O reconhecimento do pertencimento da arte a um contexto cultural, filosófico, sócio-econômico, tecnológico e histórico foi definitivo para o ensino da arte e sua transformação, pondo fim ao vazio e ao enclausuramento reinantes nas práticas de sala de aula do modernismo. A arte não é apenas fruto de uma cultura e sociedade, é também construtora dessas. Isolá-la de seu contexto é empobrecê-la e a esse também, é perder de vista as interrelações entre a arte e o mundo que a criou, e que ela recria continuamente.

Os *critical studies* enfatizam a ideia de apreciação como possibilidade de ler, analisar e reconhecer a obra como um bom exemplo de um estilo ou técnica, independentemente de se gostar dela ou não, ressaltando a importância da visualização e análise de obras como possibilidade de conhecimento e compreensão da arte. Além da influência inglesa advinda desse movimento, Barbosa resalta o movimento de crítica literária e ensino da literatura americana *Reader Response*, que teria inspirado a designação “leitura de obra de Arte” como um dos componentes de seu tripé. Nessa concepção, “leitor e objeto constroem a resposta à obra numa *piagetiana* interpretação do ato cognitivo e, mais ainda, *vigotsquiana* interpretação de compreensão do mundo” (*ibid*, p. 35), onde assimilação e acomodação na relação leitor-objeto são processos fundamentais. A autora enfatiza

a leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora (*ibid.*).

Para Elliot Eisner⁶⁹ a metodologia que integra história, apreciação e fazer artístico corresponde “às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a veem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas

⁶⁹ Junto com Brent Wilson e Ralph Smith, Eliot Eisner forma o grupo de arte-educadores mais atuantes e conhecidos na Getty Trust.

fazem julgamento acerca de sua qualidade” (EISNER, 1988, *apud* BARBOSA, 2007, p. 36-37).

A proposta triangular, articulando crítica, análise, história e o fazer artístico, também se baseia na crença de que a escola é a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a grande maioria dos estudantes brasileiros. E isso deve incluir tanto a arte popular como a dita erudita. Para Barbosa,

sem o conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos (*ibid*, p. 33).

Barbosa afirma que teve um *insight* para o desenvolvimento de sua proposta no XIV Festival de Inverno de Campos de Jordão, um contexto de experimentação responsável por “um momento original, quando, por um lampejo, a certeza sobre a necessária inserção da ‘leitura’ – da imagem e do contexto – como integrante do Ensino da Arte foi confirmada” (BREDARIOLLI, 2010, p. 28). O conceito de leitura é aí diretamente inspirado na pedagogia problematizadora de Paulo Freire, onde leitura é prática social e alfabetização significa construção de conhecimento crítico do mundo⁷⁰. O XIV Festival de Inverno nasceu justamente “do desejo de reconfiguração da educação artística realizada nas escolas públicas durante os anos 1970” (*ibid*, p. 29), da insatisfação e do desejo de mudança já mencionados. Nas discussões que ali se desenvolveram ficou clara a existência de duas concepções de ensino de arte, “uma voltada a um processo predominantemente subjetivo, e outra, em defesa de uma interlocução entre a experimentação, a decodificação e a informação” (*ibid*, p. 30). A primeira, calcada numa visão moderna, valoriza o indivíduo e sua essência; e a segunda, já impregnada das proposições pós, pressupõe a arte como conhecimento e seu ensino de forma relacional e dialógica. A Proposta Triangular nasce a partir do reconhecimento da necessidade de se fortalecer essa última, contendo em suas bases tanto os estudos críticos como os pós-críticos.

Dessa forma, se constrói o tripé leitura de obra de arte, fazer artístico e contextualização, três ações que envolvem de forma integrada a observação, a percepção crítica e sensível, a análise visual e estética; a expressão, a subjetividade, a criação, o

⁷⁰ Barbosa reconhece essa influência e a localiza já no início de sua formação e atuação como professora alfabetizadora e professora de Arte no Recife, quando teve contato com as ideias renovadoras sobre cultura de Gilberto Freyre, Paulo Freire, Aloísio Magalhães e Abelardo Rodrigues (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 19).

raciocínio e a imaginação; a contextualização sociológica, histórica e estético/filosófica a partir da experiencição da arte e das imagens da cultura visual. Os estudos de pós-doutorado na Universidade de Birmingham oportunizaram o contato da arte/educadora com o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, criado por Richard Hoggart em 1964, e a soma dessa experiência com a herança *freiriana* de valorização do ponto de vista do aluno, sua situação sócio-política, seus valores e contexto, solidificaram a percepção da arte como campo expandido. Barbosa afirma que, desde os tempos da Escolinha de Arte de São Paulo, incluía nas aulas a observação de objetos, roupas e publicidade, integrando arte e cultura visual, uma vez que “o pós-modernismo trouxe para as análises da Arte as mesmas propostas de análise crítica usadas para as imagens de outros meios e categorias” (BARBOSA, 2010, p. 21).

Assim, integrando diferentes etapas e processos cognitivos de forma não hierárquica, “a Abordagem Triangular foi estruturada como um organismo, articulado pela interação e interdependência entre suas ações totalizadoras” (BREDARIOLLI, 2010, p. 36), organismo vivo e dialógico apoiado na interlocução entre professor e aluno. A participação ativa do aluno é pressuposta nos três eixos desse tripé, no fazer, na leitura e na contextualização.

A Abordagem Triangular foi gradativamente sendo incorporada e disseminada pelo ensino público e privado da arte no nosso país, fazendo com que a disciplina Artes passasse a ser vista como área de conhecimento dentro da escola, e não mais como atividade apenas. A afirmação da arte como cognição foi um importante salto na conquista pelo espaço da disciplina no currículo escolar e na formação teórica dos professores de Arte. Obviamente, assim como aconteceu com as propostas modernistas, a Abordagem Triangular não foi poupada de leituras equivocadas ou simplificações empobrecedoras. As teorizações e propostas são enunciados vivos, sujeitos a interpretações, transformações e manipulações no decorrer das práticas escolares que suscitam. Mas, a identificação de equívocos não é o nosso objetivo, o que nos interessa é perceber como a entrada da imagem em sala de aula se revela como uma mudança paradigmática na aprendizagem da arte no ensino básico e como teoria e prática se integram nessa proposição.

Ao integrar organicamente o fazer, a expressão plástica, a visualização, a reflexão, a análise e a contextualização, essa abordagem propicia um contato com a arte de forma experiencial, onde teoria e prática se mostram inseparáveis, se articulando continuamente. O contato com as imagens e a integração entre teoria e prática compõem, em nossa perspectiva, a maior contribuição que a Abordagem Triangular trouxe para a aprendizagem da arte. Ressaltamos que a prática não se restringe ao fazer artístico, nem a teoria reside apenas no estudo da história da arte ou das propostas estéticas. Fazer arte é pensar arte, ver arte é pensar

arte; não se faz arte sem ver arte, não se pensa arte sem ver arte. Fazer, ver, conhecer e pensar são inseparáveis no processo criativo em arte. O pensar permeia o fazer expressivo; a visualização e interpretação das imagens estão impregnadas de conhecimentos anteriores e de reflexão sobre o visto; o fazer já está presente no ato de ver e o visto é constantemente evocado no ato de fazer. Como adianta Dewey, ação, expressão, visualização e reflexão são inseparáveis.

Os sentidos são os órgãos pelos quais a criatura viva participa diretamente das ocorrências do mundo a seu redor. [...] Esse material não pode ser contrastado com a ação, porque o aparelho motor e a própria 'vontade' são os meios pelos quais essa participação é levada a cabo e dirigida. Não pode ser contrastado com o 'intelecto', porque a mente é o meio pelo qual a participação se torna fecunda através do juízo (senso), pelo qual os significados e valores são extraídos, preservados e colocados a serviço de outras questões, na relação da criatura viva com o meio que a cerca.

A experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação. Visto que os órgãos sensoriais, como aparelho motor que lhes está ligado, são os meios dessa participação, toda e qualquer invalidação deles, seja de ordem prática ou teórica, é, ao mesmo tempo, efeito e causa de um estreitamento e um embotamento da experiência de vida.

As oposições entre mente e corpo, alma e matéria, espírito e carne originam-se todas, fundamentalmente, no medo do que a vida pode trazer. São marcas de contração e retraimento (DEWEY, 2010, p. 88-89).

Dewey diferencia expressão de descarga, deixando claro que expressão é uma elaboração que integra emoção e intelecto, ação e reflexão. Para o filósofo, a arte como experiência estética encarna subjetividade e objetividade, e expressão artística pressupõe reflexão e elaboração.

A expressão é o esclarecimento da emoção turva; nossos apetites se reconhecem ao se refletirem no espelho da arte, e, ao se reconhecerem, transfiguram-se. Ocorre então uma emoção distintivamente estética.

[...] Essa transformação está na própria essência da mudança que ocorre em todo e qualquer impulso afetivo natural ou original quando ele segue a via indireta da expressão em vez da rota direta da descarga. A irritação pode ser solta como uma flecha dirigida para um alvo e produzir uma mudança no mundo externo. Ter um efeito externo, porém, é muito diferente do uso ordeiro de condições objetivas para dar uma realização objetiva à emoção. Somente essa última é a expressão, e a emoção que se liga ao objeto resultante ou se mescla com ele é estética (*ibid*, p. 172-173).

1.4 Imagens em sala de aula: a “terceira coisa” de Rancière

Ao mostrar imagens da arte aos alunos, abrem-se portas para novas experiências no contato com a arte. As imagens têm um tempo próprio, que não se reduz ao tempo histórico, mas abrange temporalidades estéticas, filosóficas, antropológicas, psicológicas e afetivas. A contemplação de imagens e sua análise abrem fissuras no espaço físico e restrito da sala de aula, oportunizando novas conexões e transformações na percepção dos alunos. A atitude interpretativa e subjetivada que emerge do encontro com as imagens pode se apresentar como uma experiência emancipatória de ensino-aprendizagem, como defende Rancière.

O filósofo inicia uma reflexão sobre igualdade intelectual e finalidade da escola pública na década de 1980 quando em *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2002) analisa o método de ensino desenvolvido por Joseph Jacotot⁷¹ no início do séc. XIX, que opõe a emancipação intelectual ao embrutecimento das práticas pedagógicas. Posteriormente, no livro *O Espectador emancipado* (RANCIÈRE, 2010), o autor transfere esse raciocínio para o campo artístico, concentrando-se na relação entre espectador e obra de arte.

Em *O Mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2002) Rancière questiona a lógica pedagógica tradicional, segundo a qual “o ignorante não é apenas aquele que ignora ainda o que o mestre sabe. É, antes, aquele que não sabe o que ignora nem como chegar a saber isso que ignora” (RANCIÈRE, 2010, p. 16). Para o autor, o *mestre ignorante* não é o que nada sabe, como equivocadamente supõem alguns, mas aquele que abdicou do saber relativo à ignorância, dissociando o ensino que pratica do saber que possui. Assim, ao invés de ensinar aos alunos o seu saber, ele lhes ordena que se aventurem na própria experiência de busca e descoberta do saber, em suas palavras, “na floresta das coisas e dos signos” (*ibid*, p. 20), fazendo com que os alunos, segundo seus próprios recursos, possam dizer o que viram e o que pensam do que viram, verificando o que dizem e fazendo os outros verificarem também. O que o *mestre ignorante* de Rancière ignora, então, é a desigualdade das inteligências, implícita na pedagogia embrutecedora que se apoia no abismo que separa as posições do professor e dos alunos, denunciada por Jacotot.

Em *O Espectador emancipado* (RANCIÈRE, 2010), o autor transpõe essa reflexão para o campo artístico, trazendo essa questão para a relação entre obra e espectador. Ele situa

⁷¹ Joseph Jacotot, leitor de literatura francesa na Universidade de Louvain no início do século XIX, afirma que um ignorante pode ensinar a outro ignorante aquilo que ele próprio não sabe, proclamando a igualdade das inteligências. Para o professor, “há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 31) e o ato emancipatório reside em forçar o aluno a usar sua própria inteligência. Ver mais em *O Mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2002).

suas reflexões no âmbito do espetáculo teatral, mas ressalta que nessa expressão estão incluídas todas as formas de espetáculo, como “ação dramática, dança, *performance*, mímica ou outras” (*ibid*, p. 8), permitindo-nos incluir nessa abertura as artes das imagens. Se no *mestre ignorante* a emancipação intelectual emerge da transformação da relação professor/aluno, no *espectador emancipado*, o processo de emancipação se situa na relação entre obra e espectador e, conseqüentemente, entre artista e espectador.

Para Rancière, não apenas o artista, mas o espectador também age, assim como o aluno ou o cientista. Ele observa, seleciona, compara, interpreta, ligando o que vê com muitas outras coisas que viu em outros contextos. Compõe, assim, “o seu próprio poema com os elementos do poema que tem à sua frente” (*ibid*, p. 22). Enquanto na pedagogia embrutecedora o aluno fica condicionado a aprender o que o mestre lhe ensina, na relação embrutecedora entre arte e espectador, o público deve ver na obra o que o realizador (artista) lhe dá a ver. Em ambos os casos pressupõe-se uma distância abismal entre o saber de um e de outro. À identidade da causa e do efeito como centro da lógica embrutecedora, Rancière opõe a emancipação, que dissocia os dois fatores.

No âmbito da lógica da emancipação existe sempre, entre o mestre ignorante e o aprendiz emancipado, uma terceira coisa – um livro ou qualquer outro texto escrito – algo que é estranho tanto a um como ao outro e a que ambos podem remeter-se para verificarem em comum aquilo que o aluno viu, aquilo que diz do que viu e o que pensa do que viu (*ibid*, p. 24).

No universo da apreensão artística a obra de arte é essa *terceira coisa* da qual nem o artista nem o espectador é proprietário, da qual nem o professor nem o aluno possui o sentido completo, “essa terceira coisa que se mantém entre os dois, retirando ao idêntico toda e qualquer possibilidade de transmissão, afastando qualquer identidade entre causa e efeito” (*ibid*, p. 24-25). Tanto no teatro como num museu, “numa escola ou na rua, nada existe que não seja indivíduos que traçam o seu próprio caminho pelo meio da floresta das coisas, dos atos e dos signos que lhes surgem pela frente ou que os rodeiam” (*ibid*, p. 27).

A entrada das imagens no ensino da arte, sua fruição, análise e contextualização, possibilitam o contato com a essa *terceira coisa* capaz de provocar aventuras intelectuais tanto aos que agem produzindo, como aos que agem vendo, essa terceira coisa que ignora a distância das inteligências, des-hierarquizando as práticas de ensino-aprendizagem, e com isso, conferindo um caráter emancipatório ao ensino da arte.

Em minhas práticas no Colégio Pedro II tenho observado esse movimento emancipatório de triangulação (aluno-professor-imagem). Ao introduzir imagens (em

movimento ou estáticas) da arte em sala de aula e deixar que elas ajam na percepção dos alunos sem que sejam impostos significados prévios, extraindo os conceitos ali evocados juntamente com os estudantes, me parece que há um potencial pedagógico nas imagens e que é muito importante que haja uma apreensão ativa e participativa para que esse possa se exercer. O relato que se segue pretende ilustrar essa percepção, como uma possibilidade de discussão do ponto de vista defendido por Rancière:

Para introduzir as vanguardas modernistas aos alunos do nono ano do Ensino Fundamental, colo, uma de cada vez, diversas imagens de pinturas modernistas no quadro, pedindo que eles digam, sem muito pensar ou elaborar (de forma espontânea, como num exercício de *brainstorm*) as primeiras palavras que lhes vêm à mente a partir das imagens. Escrevo cada palavra dita por eles em volta de cada imagem, deixando-as ali como conceitos flutuantes para sua visualização. Após o quadro estar repleto de imagens e palavras em suas órbitas, conversamos sobre os conceitos trazidos por eles e suas relações com cada imagem. Mostro-lhes, então, que, apesar de evocadas de forma espontânea e intuitiva, suas palavras se relacionam intimamente com as propostas estético-filosóficas que fundamentam cada uma das obras destacadas, sublinhando as vanguardas históricas a serem estudadas. Assim, em volta de uma reprodução de uma pintura de René Magritte ou de Salvador Dali, palavras como “sonho”, “liberdade” e “loucura” me permitem abordar o universo onírico e a exaltação do subconsciente nas propostas que nortearam o Surrealismo; ao lado de uma reprodução de uma obra de Picasso ou Braque, palavras como “quadrados”, “maluquice” e “desorganização” me permitem abordar a desconstrução espacial proposta pelo Cubismo, e por aí vai⁷².

Essa dinâmica mostra que, a partir do contato com as imagens e do exercício de livre interpretação, os alunos, com sua sensibilidade, percepção e inteligência, foram capazes de alcançar os principais conceitos propostos pelos movimentos que engendram as obras ali apresentadas. Nesse aparentemente ingênuo exercício, professor e alunos se aventuram juntos na floresta das coisas e em sua significação, confirmando a tese de Rancière e fazendo-as convergir com as propostas de ensino-aprendizagem da arte que acreditam no potencial do diálogo com as imagens em sala de aula.

Nas imagens da arte, forma e conteúdo são inseparáveis. Ao se relacionarem com liberdade e interesse com as imagens da arte, deixando-se penetrar pela fruição estética, os alunos são capazes de penetrar no universo profundo e filosófico que cada uma evoca, antes mesmo de ler qualquer coisa sobre as obras. Sua sensibilidade e inteligência, ao serem valorizadas, confirmadas e analisadas, abrem os caminhos para a interpretação e o conhecimento, e com isso, reafirmam a autonomia, a capacidade de reflexão e aprendizagem

⁷² Relato de prática realizada em aula de Artes Visuais do nono ano do Colégio Pedro II, pela autora.

dos alunos. Reafirmam também o exercício de fruição e análise como experiências de estudo e compreensão da arte, abrindo portas para o aprofundamento teórico-prático que se seguirá.

O espontaneísmo e o ensino da arte como livre-expressão defendidos na pedagogia modernista marcou profundamente toda uma geração de professores ativa nos dias de hoje, não apenas teoricamente – por meio das disciplinas de graduação que abordam a história do ensino da arte, suas metodologias e sua didática – mas, principalmente, por essas propostas terem fundamentado as práticas vivenciadas por esses professores como alunos da escola básica. Muitos dos professores atuantes de hoje frequentaram Escolinhas de Arte ou foram convidados a fazer o dito *desenho livre* na escola. Muitos também receberam folhas mimeografadas com desenhos prontos para colorir ou para copiar, pois essas práticas coexistiram.

Sabemos que as mudanças (principalmente as que se dão por decreto) só se realizam, na prática, a partir das transformações internas vividas pelos agentes da escola. As experiências vivenciadas como alunos impregnam, portanto, o saber dos professores, pois partem de uma memória original que permanece viva, subcutânea, aderida ao seu ser de forma afetiva e subjetivada. O que nós vivenciamos como alunos é um registro vivo que não se apaga, e que emerge, muitas vezes, como um reflexo condicionado no fazer e no ser professor de cada um, permeando práticas diárias, provocando diálogos e tensões entre o fazer e o pensar profissional.

A sistematização de um ensino de arte mais identificado com as teorizações pós-modernistas é ainda muito recente, apenas os professores graduados a partir da década de 1990 travaram contato com essas propostas no ambiente universitário, porém, sem tê-las vivenciado em sua vida escolar como alunos. Enquanto a livre-expressão e o espontaneísmo estão entranhados em sua memória e experiência, o ensino com as imagens, a integração entre ver, conhecer e fazer se deu apenas na formação profissional, inicial ou continuada, agindo de forma mais intelectualizada no saber professor de cada um (nem sempre passando por um aprendizado teórico-prático). Isso faz com que os professores tenham que lidar com o desafio de desenvolver metodologias de ensino-aprendizagem estimuladas por teorias que fundamentam e iluminam suas crenças profissionais, que norteiam suas práticas, mas das quais eles não têm referências pessoais, como alunos – no contexto do ensino básico e talvez também no da formação profissional –, que possam ser evocadas na elaboração das práticas que defendem. Metodologias advindas de teorias e não de experiências.

Sabemos que essa lacuna entre a experiência vivida pelo professor, como aluno, e as vivenciadas no exercício profissional é uma constante nos processos educativos, inevitável e,

inclusive, geradora dos movimentos de transformação próprios desse campo. Quem cria os novos movimentos é quem está insatisfeito com o que viveu; quem quer se mover do lugar que está; quem, experimentando e tateando se depara com o desafio de construir novos caminhos, sem certezas ou garantias. Os que vão nesse rastro, se identificando e renovando as mudanças propostas também tateiam terrenos desconhecidos, assumindo riscos e suportando inseguranças. Mas, no caso específico do ensino da arte, por ser centrado na experiência e pressupor processos criativos-expressivos-elaborativos que integram em sua cognição teoria e prática, a falta de contato experiencial com determinada proposta metodológica pode se revelar como uma lacuna no conhecimento e até como um obstáculo para seu entendimento e realização, deixando brechas para interpretações equivocadas.

O que vemos hoje nas salas de aula de Artes Visuais reflete todo esse caminho percorrido. O que subsiste e norteia as práticas em curso é, predominantemente, herança da livre-expressão e do tripé *ver, fazer e contextualizar*, que, como já dissemos, não exclui a expressividade ressaltada na proposta anterior, e também incorpora a cultura visual. Ambas as heranças – a modernista e a pós-modernista (mas também resquícios da pedagogia tradicional) – estão presentes nas práticas de ensino-aprendizagem da arte, seja de maneira intuitiva ou sistematizada, se apresentando não apenas como fontes ou referências fechadas em si mesmas, mas como origens que surgem na iminência do próprio devir, como bem sinaliza Didi-Huberman (2000), como sintomas que interferem cotidianamente no curso do rio, emergindo e originando novos caminhos no fazer cotidiano de sala de aula.

Arthur Efland reconheceu duas tendências conflitantes agindo no ensino da arte na segunda metade do século XX: os que defendem o ensino dos conteúdos da arte e os que defendem a arte como auto expressão⁷³. Parsons reitera essa percepção, mas dá um passo adiante ao afirmar que espera que haja a possibilidade de assistirmos

a uma fusão destas duas abordagens numa só que faça a ligação do estudo das Artes com a vida dos alunos e as estruturas emocionais (entendidas no contexto do construtivismo social das Artes e da Educação), conferindo-lhes assim significado através dessa conexão. (PARSONS, 1999).

Esta fusão mencionada por Parsons se revela como um espaço complexo e desafiador, onde é preciso considerar o aluno, conhecê-lo e focar nos seus processos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que precisamos também conhecer a arte, sua história, seus modos de operar na

⁷³ EFLAND, Arthur. *History of Art Education*. New York: Theachers College, Columbia University, 1990, p.263. Apud: PARSONS, 1999.

sociedade, seus contextos de criação e apresentação, além da cultura visual do mundo que nos cerca.

É neste espaço relacional entre o aluno e o mundo que se situa a arte-educação na atualidade. O ensino da Arte na contemporaneidade se propõe relacional, múltiplo, participativo, inclusivo e questionador, de forma que possa proporcionar aos seus alunos uma atitude ativa, crítica, interpretativa e reflexiva diante do mundo. Remete-nos, assim, à própria arte contemporânea, cuja abordagem se dá no espaço relacional, dialógico e indagativo entre obra e vida, e entre obra e espectador.

Parsons (1999b) tece uma importante reflexão sobre os contrastes entre a arte-educação modernista e a pós-modernista, baseando-se, para tal, nas transformações vivenciadas pela própria arte. Já mencionamos a intimidade entre o ensino da arte e as propostas trazidas pela arte de cada época. Ao refletir sobre as transformações estéticas vivenciadas pela arte nos últimos trinta anos do século XX, o arte-educador ressalta o deslocamento da valorização da originalidade e do estilo – tão defendidos no modernismo – para o interesse por muitas culturas, pela história, pelas causas sociais e culturais, pelo uso de novos meios, pela apropriação e citação de obras do passado. Parsons retoma esse tema para tecer uma reflexão sobre os contrastes das visões da arte-educação modernas e contemporâneas, baseando-se nas conexões entre arte e cultura.

A visão modernista é claro, torna a arte um domínio cognitivo separado, *sui generis*. As obras de arte foram consideradas como entidades autóctones e objetivas que poderiam ser apreendidas apenas através da percepção, sem necessidade de elementos culturais ou verbais. Para apreciá-las era preciso compreender suas qualidades estéticas e essas qualidades existiam em virtude das relações internas particulares dos elementos do meio, como a linha, a cor e a forma. Estas relações internas poderiam ser compreendidas pelos olhos apenas e não dependiam de fatores contextuais (PARSONS, 1999b).

Para os arte-educadores, a meta consequente era desenvolver a percepção estética, uma vez que os significados das obras de arte são internos a elas e estariam no inter-relacionamento dos elementos do meio, não dependendo de nenhum elemento externo à obra (*ibid.*).

“A visão contemporânea, em contraste, entende que uma obra de arte pode ser constituída por dois tipos de coisas: por suas qualidades estritamente estéticas e por um conhecimento de seu contexto” (*ibid.*), obrigando o ensino da arte a acrescentar ao já valorizado desenvolvimento das habilidades para a percepção, as habilidades de interpretação das obras, considerando os contextos, tanto das obras, como dos seus espectadores/alunos.

Pretendemos mostrar, nessa tese, como a contextualização e a interpretação foram incorporados no ensino da arte do Colégio Pedro II, onde o estudo das imagens, partindo das próprias pedagogias que elas trazem, se articula com a vida dos alunos, com suas estruturas emocionais e perceptivas, com seus modos receptivos e produtivos.

Enquanto Ana Mae Barbosa abria novos caminhos para o ensino da arte por considerar a pedagogia das próprias imagens, defendendo sua inclusão em sala de aula, Jacquinet, na França, dava um pontapé inicial aos estudos sobre a pedagogia das imagens em movimento. Ambas, de forma diversa, desde a década de 1970 se debruçavam sobre as relações entre imagem e pedagogia, trazendo, como vimos, grandes contribuições para o campo educativo. Mas, no que diz respeito à pedagogia das imagens em movimento, há ainda os estudos de Alain Bergala, que merecem ser aqui mencionados e postos em diálogo com o ensino da arte.

1.5 Imagem em movimento e ensino da arte: a Hipótese-Cinema, de Alain Bergala e o ensino da arte no Brasil⁷⁴.

Não é possível falarmos em cinema e educação sem recorrermos ao projeto de Alain Bergala de inclusão de cinema como arte no espaço escolar, principal referência para as recentes experiências brasileiras no campo do cinema e educação, inclusive para a linha de pesquisa que acolhe essa investigação, responsável pela divulgação desse referencial no Brasil⁷⁵. A proposta de Bergala (2008) parte de uma hipótese centrada em dois aspectos que nos tangem de formas diferentes: um, pela identificação, e o outro, por contradição. Por um lado a Hipótese de Bergala nos inspira pela contribuição que traz à nossa pesquisa, uma vez que aborda a inclusão das imagens em movimento como arte dentro da escola, aproximando os ensinamentos do cinema ao universo do ensino da arte. Essa perspectiva nos ajuda a aprofundar as reflexões sobre as possibilidades de leitura e produção de imagens em movimento no ambiente escolar, além de revelar muitos pontos de identificação com nossos propósitos no ensino da arte. Por outro lado, ao partir da premissa de que o cinema na escola não deve ser um componente curricular, sob o risco de diminuir sua potência, a *Hipótese* de Bergala se distancia de nossa experiência e proposta no ensino da arte, e das próprias teorias

⁷⁴ A análise que se segue se baseia no artigo *O ensino contemporâneo da Arte e a Hipótese de Bergala: diálogos e convergências* (COHN, 2013).

⁷⁵ O projeto de pesquisa e extensão CINEMA PARA APRENDER E DESAPRENDER (CINEAD), do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV) da Faculdade de Educação (FE) do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da Universidade Federal do Rio de Janeiro vem, desde 2006, realizando pesquisas sobre cinema e educação por meio de projetos de inclusão do cinema na escola. Essas pesquisas são referenciadas no projeto de Alain Bergala, que já esteve no Rio de Janeiro para orientação e atualização dos projetos em andamento (2008, 2011, 2012).

nas quais baseamos nossas práticas. Esse duplo entrecruzamento possibilitado pela identificação e pela contradição intensifica nossa relação com as teorias de Bergala, nos desafiando ao diálogo com seus estudos e proposições. Observemos essas tensões mais de perto.

Bergala se baseia na premissa de que o cinema na escola se daria como um encontro com a alteridade, extraindo sua força e novidade “da convicção de que toda forma de enclausuramento nessa lógica disciplinar reduziria o alcance simbólico da arte e sua potência de revelação” (*ibid.* p. 30). A arte, para ser arte, deve permanecer como um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem, segundo o cineasta. Essa hipótese considera que a arte não deve ser nem a propriedade, nem a reserva de mercado de um professor especialista, mas, tanto para os alunos quanto para os professores, uma experiência de outra natureza que não a do curso localizado (*ibid.*). Assim, Bergala parte da premissa de que a inclusão de um projeto de cinema como arte no contexto de uma disciplina escolar, inserida no currículo e ministrada por um professor da instituição, o encarceraria em regras que anulariam sua força e acabariam por neutralizar sua potência.

Reconhecemos que o temor de Bergala tem fundamento, pois são muitos os problemas identificados no sistema educacional das sociedades contemporâneas, mesmo em realidades tão diversas quanto as do Brasil e da França. A mecanização, a homogeneização e a burocratização do ensino, aliados a outros tantos problemas que não nos caberia analisar aqui, já justificariam a vontade de escapar da situação institucionalizada, como propõe Bergala. Apesar disso, a nossa experiência de cerca de vinte anos de ensino da arte inserido no currículo escolar, num país onde a Arte⁷⁶ é disciplina curricular em processo de regulamentação legal há poucas décadas, nos permite discordar de sua premissa, por três motivos. Nosso primeiro argumento responde a um ponto de vista pessoal, e se traduz nos resultados que observamos em nossa experiência, onde a inserção da Arte como disciplina na *grade curricular*, apesar de sujeita à ameaça encarceradora já sugerida no próprio termo, não tem impedido o desenvolvimento de experiências significativas de encontro com a arte dentro da escola. As nossas práticas têm nos permitido reconhecer no ensino da arte um espaço de

⁷⁶ Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 5692, de 11 de agosto de 1971, no seu capítulo I (Ensino de 1º e 2º graus), Art. 7º, determinar obrigatória a inclusão de Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, como afirmamos anteriormente, somente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.934/96), no artigo 26A, §1º, fica determinada a obrigatoriedade do Ensino da Arte (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro) na Educação Básica, diferenciando cada modalidade artística como disciplina a ser ministrada – em todos os segmentos da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) – por um professor especialista, ao contrário da visão polivalente da lei de 1971 (BRASIL, Ministério da Educação, 2012).

experimentação poético/estética libertador e instigante, uma brecha para respiração na rígida estrutura escolar, o que nos permite afirmar que sua inclusão na grade curricular não tem impedido que ali se criasse um espaço de perturbação, liberdade e encontro com a alteridade.

A segunda razão, e de maior abrangência, reside na constatação das diferenças que permeiam a cultura cinematográfica na França e a cultura artística no nosso país. A França abriga o polo europeu mais importante de produção e distribuição de cinema, o que contribui para a constituição de uma cultura cinematográfica que vai além do universo escolar. No Brasil, por outro lado, tanto por sua extensão territorial como por razões socioeconômicas e culturais, a maioria das pessoas, mesmo nos grandes centros urbanos, nunca entrou num museu ou galeria de arte, num processo histórico que inclui várias gerações. A escola ainda é, portanto, para a grande maioria dos brasileiros, a única oportunidade de acesso a uma forma de arte institucionalizada⁷⁷ e, por ser a inclusão do ensino da arte como disciplina no corpo curricular nacional uma conquista muito recente, enfrentando ainda, em alguns lugares, dificuldades de sistematização, o encontro com a arte nestes contextos, ainda requer esforços e luta por efetivação. O próprio cineasta e educador francês reconhece o acesso como uma importante questão a ser levada em consideração, quando afirma que “se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum” (*ibid*, p. 33). O encontro com a arte, por um conjunto de razões que não caberiam serem analisadas nesse texto, não se realizaria para a grande maioria dos estudantes brasileiros se não acontecesse por intermédio da escola.

A terceira razão que nos leva a discordar da premissa de Bergala, reside no nosso reconhecimento da própria sistematização do ensino como um aspecto positivo. Os métodos de ensino-aprendizagem da arte que desenvolvemos atualmente no Colégio Pedro II resultam de mais de dez anos de experiência, pesquisa e reflexão sobre as práticas realizadas no trânsito entre escola e museus/galerias. A reflexão sobre a própria experiência constitui o que Antonio Nóvoa (2007) e Tardif (2002) chamam de conhecimento profissional específico do professor, que deve se somar ao pedagógico e ao científico (conhecimento próprio de sua disciplina). O conhecimento a que Nóvoa e Tardif se referem se constrói a partir da própria prática do professor, da experiência e da reflexão sobre a experiência, um conhecimento ao mesmo tempo empírico e teórico, fundamentado e fundamentador, que só pode ser produzido

⁷⁷ Transcrevemos a seguir dois (entre muitos) depoimentos de alunos do Colégio Pedro II, que justificam essa afirmação: “[...] antes de entrar no CPII eu não tinha ido a nenhuma exposição de artes”. (A.P.B. – T. 108/06); “[...] eu nunca havia ido concretamente de corpo e alma a um museu. Ao chegar lá a professora e a arte me fizeram ver tudo de uma maneira totalmente diferente e curiosa”. (J.S.– T. 108/06)

por quem realiza e pensa sua prática, por quem tem a oportunidade de repetição e continuidade de realização de suas práticas. Ainda que em outro contexto, Agamben⁷⁸ reflete sobre a importância da repetição, afirmando que a repetição não é o retorno do idêntico, mas o que, com força e graça, traz a novidade. Para o filósofo, “a repetição restitui a possibilidade daquilo que foi, torna-o de novo possível” (AGAMBEN, 2007). Em educação, tornar de novo possível é fundamental, pois nosso trabalho se faz da reflexão sobre a própria experiência, da possibilidade de transformarmos o que já foi feito a partir da memória do já feito e de seu diálogo com o presente que irrompe. Como nos lembra Benjamin, “a memória é o órgão de modalização do real, aquilo que pode transformar o real em possível e o possível em real” (apud AGAMBEN, 2007).

Bem, repetição e continuidade são atributos da garantia proporcionada pela sistematização da Arte como disciplina dentro da escola. Serge Daney⁷⁹ contribui para nossa defesa quando lembra que, para Godard, a escola seria um bom lugar, entre outros motivos, porque nela tudo começa sempre de novo, a cada ano letivo, a cada vez que apagamos o quadro negro, o lugar “do transitório pela vida inteira” (DANEY, 2007, p. 111). “Transitório pela vida inteira” é uma bela expressão para definir a escola, um espaço pelo qual passamos e que continua perpassando e reverberando em nossas experiências por toda a vida.

Sem a inserção legal do ensino da arte no currículo das escolas brasileiras, que garante uma continuidade para as propostas ali desenvolvidas, muitos dos nossos esforços e conquistas estariam, com certeza, expostos à fragilidade e vulnerabilidade a que estão sujeitas iniciativas valiosas, porém avulsas, podendo se perder nas curvas de projetos políticos delineados à revelia dos objetivos dos educadores. É justamente a efetivação do ensino da arte como disciplina escolar obrigatória no currículo do ensino básico e sua situação de *curso localizado*, o que nos possibilita a continuidade e o amadurecimento de projetos educativos de longo prazo, podendo se recriar e se reelaborar continuamente. Por essas razões, apesar de compreendermos as razões que levaram Jack Lang e Bergala a assim formatarem seu projeto, reconhecemos que esse pensamento vai de encontro à luta e à trajetória percorridas pelo ensino da arte no Brasil, assim como à nossa experiência pessoal na escola, o que nos estimula a provar que sua “*hipótese*” não contradiz a nossa hipótese em todos os aspectos.

⁷⁸ No artigo O Cinema de Guy Debord (2007), o filósofo reflete sobre “repetição e paragem”, elementos constituintes da técnica composicional de montagem.

⁷⁹ O crítico de cinema francês Serge Daney (1944-1992) foi um dos diretores da revista Cahiers du cinema, na qual publicou diversos artigos. O livro A Rampa, primeira publicação (Cosac & Naify, 2007) de Daney no Brasil, é composto por diversos textos que exibem fortes marcas de pensadores importantes da época, aliando a análise cinematográfica a conceitos emprestados de Jacques Lacan, Louis Althusser, Roland Barthes e Gilles Deleuze.

O segundo aspecto do projeto de Bergala e o que mais nos aproxima de sua proposta diz respeito “à relação entre a abordagem crítica, a leitura dos filmes, e a passagem ao ato, a realização” (BERGALA, 2008, p. 34), o que remete diretamente ao tripé da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, já detalhada anteriormente. Para o cineasta, “pode haver uma pedagogia centrada na criação tanto quando se assiste a filmes como quando se os realiza” (*ibid.*). A ênfase na integração da recepção (fruição), com a análise e o fazer artístico faz convergir a proposta de Bergala com a do ensino da arte tal qual compreendemos, possibilitando múltiplos diálogos, que incluem a importância do encontro direto com as obras de arte, a valorização da participação do artista nos processos de ensino-aprendizagem, e a relação entre sensibilidade, prazer e cognição, tanto na perspectiva docente, como discente.

Pretendemos nos ater em cada uma dessas questões no decorrer da presente pesquisa, mas daremos atenção agora a um aspecto ressaltado por Bergala que nos desperta especial interesse. Desmistificando a necessidade de apreciação da obra em sua integridade, Bergala defende a potência do fragmento no processo de ensino/aprendizagem com o cinema, propondo que os seus alunos vejam “um fragmento de filme, destacado do fluxo narrativo e do hábito visual que provoca” (*ibid.*, p. 122), para torná-lo novamente visível. Segundo o cineasta, “quando o filme está preso no fluxo de imagens já acumuladas em minha memória do seu percurso, suas asperezas, sua singularidade ficam de certa forma apagadas, neutralizadas pela visão de conjunto” (*ibid.*). O destaque de um fragmento e sua análise pode proporcionar novas visões sobre o mesmo, e isso pode se dar também pelo deslocamento do ponto de vista habitual de um plano e por sua junção com outro plano, por exemplo, com o propósito de provocar “uma ginástica perceptiva e mental” (*ibid.*) ao espectador/estudante. Essa liberdade de manipulação dos fragmentos defendida por Bergala se justifica pela priorização da percepção da forma fílmica em detrimento da eleição da visão conteudística no processo de aprendizagem do cinema, e nos desperta especial atenção, uma vez que estamos observando o potencial pedagógico da videoarte na aprendizagem da arte.

A videoarte se apresenta, como já mencionamos, como *um outro cinema* (BELLOUR, 2009, p. 93-112) no campo da tradição cinematográfica⁸⁰. Se destaca pela possibilidade de abordar e dar visibilidade aos detalhes, aos gestos, às situações filmadas, mais do que às grandes narrativas. É a ênfase no que passa comumente despercebido, o realce do banal e frequentemente invisível, que possibilitam a criação de diferentes leituras de mundo com esse tipo de arte. Na videoarte vemos recortes, fragmentos do mundo expostos de maneira a

⁸⁰ É importante ressaltar que não podemos incluir toda essa tradição num único modelo, sendo mais justo que falássemos dos cinemas, no plural, ao invés de *no cinema*, como comumente é abordado.

provocar um exercício de decifração e montagem, no qual o espectador se perceberá responsável pela criação de uma narrativa, ao articular o que vê e ouve com as suas próprias experiências prévias e de percepção. Poderíamos associar a videoarte à poesia, enquanto aproximariamos a *forma cinema* (PARENTE, 2009, p. 23-47) tradicional à prosa. Na poesia a palavra permanece no ar, não se apoia na conclusão de um sentido, pois sugere mais do que afirma. A poesia é evocação e não narração. A videoarte também. Agamben afirma que na poesia, “parar a palavra é subtraí-la do fluxo do sentido para exibi-la enquanto tal” (AGAMBEN, 2007) e que no cinema (num certo cinema⁸¹, adverte) “não se trata de uma paragem no sentido de uma pausa, cronológica, mas antes de uma potência de paragem que trabalha a própria imagem, que a subtrai do poder narrativo para expô-la enquanto tal” (*ibid.*). Na videoarte a imagem evoca (portanto, é poesia) e prefere se expor, a narrar, sendo ela própria um fragmento imagético a ser percebido.

Bergala reflete sobre as possibilidades de ocultar e revelar no fazer cinema, perguntando se é necessário se mostrar tudo, se não seria melhor ocultar algo quando a intenção é torná-lo realmente visível. Fresquet vai adiante, afirmando que ocultar e revelar lembram

um gesto básico de sedução. O cinema combina com a sedução porque vive a nos esconder, confundir, surpreender. Consegue enxergar o mundo como em um balanço, intervalando entre o visível e o invisível. A educação dificilmente seduz, porque é explícita, pornográfica quiçá. Na escola tenta-se mostrar tudo, sempre. É quase desprovida de mistério. Mostra-se tudo o que se considera bom ou ‘dever ser’ e ainda como fazê-lo. Explicitar e explicar absolutamente tudo subestima o outro e afirma uma pedagogia embrutecedora, que para Rancière, está na contramão de qualquer proposta de emancipação do intelecto (FRESQUET, 2012).

Fresquet lembra ainda que “quando assistimos a um filme ou a um fragmento também podemos fazê-lo tentando desvendar o que se oculta e se revela em cada imagem” (*ibid.*) e que “o cinema (ou o vídeo) na escola se revelam como possibilidades afetivas e efetivas de aprender relacionando a parte e o todo, o dado e o imaginável” (*ibid.*). Dessa forma, Fresquet e Bergala nos ajudam a relacionar a fragmentação da obra com a proposta de decifração e participação do espectador.

Além de se apresentar frequentemente como um fragmento do mundo, os modos de apreciação da videoarte num museu ou galeria também podem se dar de forma fragmentada.

⁸¹ O filósofo se refere nesse texto ao filme *A Sociedade do Espetáculo*, de Guy Debord.

As obras são apresentadas em *looping*⁸² no espaço de exposição, estando continuamente disponíveis para apreciação. Cada espectador dedicará o tempo que quiser para cada obra, podendo fruí-la na íntegra ou de forma parcial e fragmentada, mantendo, intencionalmente ou não, sua parcial ocultação. Essa disponibilidade permite diferenciadas percepções e associações sobre um mesmo trabalho, pois “ocultar esconde sempre uma possibilidade de ver, de descobrir e de inventar” (*ibid.*). Todas essas considerações nos permitem aproximar o estudo sobre a videoarte e a estética do fragmento defendida por Bergala.

Finalmente, ao afirmar que “a arte que se contenta com enviar mensagens não é arte, mas um veículo indigno da arte: isso vale também para o cinema” (BERGALA, 2008, p.48), o crítico pondera que “os bons filmes são raramente bem-pensantes, isto é, imediatamente digeríveis e recicláveis em ideias simples e ideologicamente corretas” (*ibid.*, p. 47). Defende, então, que “é preciso que se ofereça uma abordagem sensível do cinema como arte plástica e como arte dos sons, em que as texturas, as matérias, as luzes, os ritmos e as harmonias contam pelo menos tanto quanto os parâmetros linguageiros” (*ibid.*, p.39).

A convergência de nossas reflexões no âmbito do ensino da arte com a proposta de Bergala nos estimula a investigar as potencialidades da integração das imagens em movimento com a arte no ensino escolar, acreditando e afirmando esse campo como um espaço de estímulo à emancipação intelectual, como propõe Rancière.

1.6 Audiovisual e Educação no Brasil: entrecruzamentos, práticas e pesquisa

Se quisermos pensar as relações entre audiovisual e educação no Brasil, historicamente, é preciso voltar às primeiras décadas do século XX, quando intelectuais, políticos, cineastas e educadores refletiam sobre a potencialidade dessa relação e surgiam diferentes propostas de inclusão de cinema educativo no âmbito das reformas educacionais que aconteciam no país. Nesse contexto, em 1937, foi criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), sob a direção de Roquette-Pinto, onde o cineasta Humberto Mauro realizou centenas de filmes documentários até os anos 1960.

No contexto universitário de ensino e pesquisa, destacamos o NUTES (Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde), órgão suplementar do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), criado em 1972, que articula ações de formação de recursos humanos, pesquisa e desenvolvimento na área da

⁸² Termo utilizado para designar a apresentação cíclica de uma obra videográfica, na qual o filme recomeça continuamente após o final de cada apresentação.

Educação em Ciências e Saúde. Com proposta de trabalho de natureza interdisciplinar e desenvolvida por uma equipe multiprofissional, o Nutes integra contribuições de diferentes campos de conhecimento, dentre os quais se destacam a educação, a comunicação, as ciências naturais e da saúde e a informática⁸³. As pesquisas do Laboratório de Vídeo Educativo do Nutes trouxeram inúmeras contribuições para o ensino da medicina, fazendo uso, inclusive, de transmissões de cirurgias ao vivo para sala de aula, nos anos 1970, e a produção de vídeos educativos⁸⁴ marcou a participação desse órgão na educação e saúde no Brasil e em diversos países da América Latina.

No âmbito da educação básica, no final da década de 1920, a escritora e professora Cecília Meireles ressalta a importância pedagógica do cinema, ao se engajar na divulgação da Exposição de cinema educativo, realizada pela Escola José de Alencar (Rio de Janeiro, agosto de 1929). A escritora identifica na reforma Fernando de Azevedo – “uma reforma daquilo que, no ensino, é a própria essência”⁸⁵ – um incentivo a esse tipo de iniciativa. Segundo Barbosa, “foi essa reforma que deu ao cinema na escola um desenvolvimento que até então não se tinha visto. Entre 1916 e 1918, houve o projeto cinema Escolar, criado pelos Inspectores Escolares do Distrito Federal” (2015, p. 247), a partir do qual foram produzidos vários filmes. Barbosa ressalta que “a Escola Nova deu muita importância ao cinema” (*ibid*, p. 248), porém, admite que a escola teve, então, “muita dificuldade em aceitar a imagem em paridade de importância com as outras linguagens” (*ibid*, p. 248-249).

Apesar de terem sido desenvolvidas várias iniciativas desde então, e de termos, inclusive, avanços no plano normativo educacional⁸⁶, como alerta Fantin, “a escola brasileira ainda está longe de consolidar uma prática educativa sobre cinema e audiovisual em suas propostas curriculares” (FANTIN, 2014, p. 48). Entre as diversas propostas já delineadas, destacamos, no plano das iniciativas culturais⁸⁷, alguns exemplos de realizações que buscam ampliar o repertório fílmico e estético de crianças e jovens, seja no âmbito apreciativo e/ou no produtivo. O CINEDUC é pioneiro na organização sistemática do cinema nas escolas, e atua

⁸³ Extraído do texto de apresentação do site do Nutes (<http://www.nutes.ufrj.br/>).

⁸⁴ Foi no LVE do Nutes que desenvolvemos a pesquisa de mestrado *O Construtivismo da montagem godardiana e da videoinstalação*: uma investigação teórico-prática para o ensino da arte, em 2004.

⁸⁵ Extraído da entrevista ao Jornal do Comércio, de 20 de agosto de 1929 (In: BARBOSA, 2015, p. 239-244).

⁸⁶ Há referências ao audiovisual na Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1977, no Plano Nacional de Educação, de 2011, e, mais recentemente, na Lei 13.006 de 26 de junho de 2014, que estabelece a exibição de filmes nacionais nas escolas como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica das escolas, obrigando sua exibição por, no mínimo, duas horas mensais.

⁸⁷ Os Festivais de Inverno da UFMG, nas décadas de 1970 e 1980 realizavam o Festival Mirim, cujas edições de Ouro Preto, em 1978 e 1979, e de Diamantina, em 1981, 1982 e 1983, desenvolveram, sob a coordenação do Professor Silvino José de Castro, atividades audiovisuais com as crianças (SANTANA, 2010, p. 85)

desde 1970; O programa *Janela Indiscreta Cine-Vídeo* realiza, desde 1992, no Sudoeste da Bahia atividades de exibição, discussão e formação; em 2002, surge a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, estando ativa até hoje; na Mostra de Cinema de Ouro Preto (CineOP) há uma programação especial para as crianças, onde são exibidos muitos pré-lançamentos do gênero infantil exclusivamente nacionais; a Rede Kino⁸⁸ (Rede Latino Americana de Cinema, Educação e Audiovisual) – cujo Fórum de encontro se situa na Mostra de Ouro Preto – objetiva, desde 2009, mapear e reunir iniciativas nacionais e latinas que busquem articular cultura, cinema e educação, articulando a esfera intra e extra escolar.

No que diz respeito às iniciativas diretamente ligadas às escolas, o projeto Ceduc-vídeo e a Videoteca Pedagógica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (SP), foram palco, entre 1988 e 1997, de várias ações que visavam a promoção da entrada do cinema e do vídeo nas escolas⁸⁹. Destacamos também as seis escolas de cinema criadas pelo projeto Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD/UFRJ) a partir da experiência piloto desenvolvida no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, desde 2008, no contexto da pesquisa Currículo e linguagem cinematográfica na Educação Básica do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ. O projeto de 2012 incluiu duas escolas municipais, duas estaduais e duas federais (especializadas em estudantes cegos e surdos). O processo contou com a consultoria de Alain Bergala para pensar a formação dos professores, as atividades iniciais e a produção dos materiais didáticos a serem utilizados nas escolas⁹⁰.

Destacamos também o projeto *Inventar com a Diferença*, criado pela Universidade Federal Fluminense em 2014, que visa oferecer formação e acompanhamento a educadores de escolas públicas de todo o país para a realização de trabalhos audiovisuais com estudantes em torno da temática do Cinema e dos Direitos Humanos. O projeto parte da crença de que há uma forte demanda pela presença do cinema nas escolas, não apenas como recurso didático ligado aos conteúdos dos filmes, mas também como experiência inventiva, estética e ética de mundo⁹¹.

Essas iniciativas vêm aproximando o universo audiovisual do educativo, mas concentram-se, como se pode perceber, prioritariamente, no campo específico do cinema. Nosso objeto de estudo e pesquisa envolve, como sabemos, outro cinema: a videoarte, e essa,

⁸⁸ Fundada por Adrian Fresquet (LECAV/CINEAD/UFRJ), Inês Teixeira (UFMG), Milene Gusmão (UFSB) e Rosália Duarte (GRUPEM/PUCRIO).

⁸⁹ Ver mais em *Uma videoteca para a educação: o projeto Ceduc-vídeo, a videoteca pedagógica e as publicações sobre cinema e educação produzidas na Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE entre 1988 e 1997*. Dissertação de Mestrado defendida por Ana Cristina Venâncio da Silva e orientada pelo Prof. Nelson Chapochnik. Programa de Pós-Graduação em Educação/USP, 2009.

⁹⁰ Informações obtidas na página www.cinead.org.

⁹¹ Texto extraído da página <http://www.inventarcomadiferenca.org/rede#sthash.qq9nwx75.dpuf>.

pelo que pudemos perceber, ainda está começando a ser acolhida pelo universo educativo⁹² e, conseqüentemente, pelas pesquisas que investigam esse campo e sua relação com a educação.

Especificamente no campo do ensino da arte, na metodologia desenvolvida pelo DBAE, nos Estados Unidos e Canadá, o uso de vídeos apresentando e analisando obras de arte, vídeos feitos especialmente para o ensino da arte, se tornou frequente. No Brasil, se destaca a iniciativa do projeto Arte na Escola⁹³, que, juntamente com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre e com o apoio da Fundação Iochpe desenvolveu a pesquisa *A Imagem Móvel na Aprendizagem das Artes Plásticas em Escolas de 1º e 2º Graus*⁹⁴. A pesquisa foi realizada em 1989, coordenada pelas professoras Denyse Vieira e Analice Dutra Pillar, e tendo como consultora na área de arte-educação, a Prof^a Ana Mae Barbosa.

Essa pesquisa objetivou avaliar a eficácia do “vídeo como recurso didático no ensino das artes plásticas e não como linguagem” (PILLAR; VIEIRA, 1992, p. 12) e para tal, avaliou, numa abordagem participativa, sua utilização em 18 escolas (entre públicas e privadas) do Rio Grande do Sul, articulando o vídeo à Metodologia Triangular no ensino da arte. Como resultados, a pesquisa “mostrou que houve uma influência significativa do vídeo na aprendizagem dos alunos, colaborando para um crescimento tanto no fazer como na leitura de imagens, principalmente no estágio da análise formal” (*ibid*, p. 48), levando as pesquisadoras à conclusão de que “a imagem móvel é um material didático eficaz na aprendizagem das artes plásticas” (*ibid*, p. 94)⁹⁵. Barbosa ressalta que a pesquisa revelou uma

a maior desenvoltura das crianças que viram, comentaram e discutiram os vídeos em sala de aula, uma desenvoltura não só da expressão plástica mas também na compreensão da arte ao nível da expressão apreciativa verbal.

O nível de entendimento das obras de arte foi mais aprofundado e demonstrado através de conceitos visuais por aqueles alunos que passaram pela experiência de ver e analisar vídeos sobre arte e/ou sobre artistas.

Também os professores de arte que participaram da pesquisa mostraram um crescimento muito grande na sua capacidade de ver e

⁹² O projeto premiado pelo Instituto Arte na Escola em 2015, na categoria Ensino Médio – *Construções Expressivas*: a videoarte paraense transversalizada no Ensino Médio (Danilo Baraúna, UFPA) – sinaliza a emergência dessa iniciativa pelo ensino da arte.

⁹³ O Instituto Arte na Escola é uma associação civil sem fins lucrativos que, desde 1989, qualifica, incentiva e reconhece o ensino da arte, por meio da formação continuada de professores da Educação Básica. A Rede Arte na Escola é composta hoje por 47 Polos, presentes em 41 cidades em 22 estados brasileiros (Informações disponíveis em: <http://artenaescola.org.br/institucional/>. Acesso em: 1º de setembro de 2015).

⁹⁴ Essa pesquisa deu origem ao livro *O Vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte* (PILLAR; VIEIRA, 1992).

⁹⁵ A Dissertação de Mestrado intitulada “O sincretismo nas imagens móveis: DVD 'O universo da arte - Fayga Ostrower’”, defendida por Ana Laura Rolim da Frota e também orientada pela Prof^a Analice Dutra Pillar (UFRGS, 2008) também aborda o uso do vídeo/documentário no ensino da arte.

interpretar obras de arte. Antes operavam com clichês acerca de arte, passando depois da experiência no projeto Arte na Escola (Iochpe) a fazer análises mais pessoais, descortinando entretanto os elementos objetivados visualmente na obra (BARBOSA, 2007, p. 82).

A Metodologia Triangular de Barbosa baseou a formulação do projeto do Instituto Arte na Escola, como atesta sua fundadora⁹⁶, e a publicação da obra referencial da autora – *A imagem no ensino da arte* –, em 1991, partiu de solicitação das responsáveis por essa pesquisa.

Os resultados positivos obtidos nessa pesquisa deram “origem aos dois pilares centrais do Projeto Arte na Escola: a *instrumentalização* do professor, por meio da Videoteca com documentários sobre artes, e a capacitação, através das ações de educação continuada” (BOJUNGA, 2014). A videoteca Arte na Escola⁹⁷ disponibiliza, desde 1990, para professores de arte em todo Brasil, materiais audiovisuais para o ensino da arte.

Em entrevista publicada no site do Instituto Arte na Escola, o cineasta Henrique de Freitas Lima, curador da videoteca no momento de sua criação, conta que “numa época em que os produtores não tinham veículos interessados em suas obras, [...] a existência de um ‘comprador’ (eu) em festivais de cinema era saudada efusivamente”⁹⁸. Os documentários sobre artistas e seus trabalhos compõem esse acervo, que vem dando suporte para as práticas de diversos professores do país. Tive a oportunidade de atuar na Coordenação Pedagógica do Polo Arte na Escola/UFRJ entre 2007 e 2010, onde conheci o acervo da DVDteca, e pude perceber seu potencial pedagógico na formação continuada dos professores de arte, assim como junto aos alunos, em sala de aula. Nesse conjunto de vídeos, em sua maioria documentais, estão incluídas algumas obras de videoarte e/ou filmes de artistas, como confirma o curador:

encontramos ótimos exemplares do gênero videoarte, que já era uma vertente importante de expressão, e um número razoável de documentários sobre o fazer artístico de produção simples, muitos registros de trabalho nos ateliers. A pesquisa e o licenciamento de títulos na Argentina foi um momento especial.

⁹⁶ “o Projeto Cultural da Fundação Iochpe [...] adotou como pressuposto conceitual a METODOLOGIA TRIANGULAR e como recurso didático o vídeo, passível de gerar ampla multiplicação do processo e trazendo a imagem móvel para dentro da sala de aula, numa atualização do ensino da arte” (IOCHPE, Evelyn. Apresentação. In: BARBOSA, 2007, p XI- XIV). Sobre o funcionamento da Rede Arte na Escola, ver mais em KONDZIOLKOVÁ, 2006.

⁹⁷ Criada em 1990, a videoteca (hoje denominada midiateca) Arte na Escola possui hoje um acervo de mais de 160 documentários sobre arte brasileira, disponível para consulta e empréstimo aos professores cadastrados (dados obtidos no site do Instituto. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/dvdteca/>. Acesso em: 1º de setembro de 2015).

⁹⁸ LIMA, Henrique de Freitas. Arte na Escola: pioneiro e premonitório. Entrevista publicada no site do Instituto Arte na Escola em 2014. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/pagina/?id=73549>. Acesso em 1º de setembro de 2015.

Desde sempre frequentador de Buenos Aires, o mergulho na arte dos nossos vizinhos foi estimulante e enriquecedor, e resultou em mais de 40 horas de programação para a nossa Videoteca (*ibid.*).

Apesar da referida pesquisa realizada pelo Instituto Arte na Escola não abordar a videoarte⁹⁹, uma aproximação entre essa modalidade artística audiovisual e a escola pode se vislumbrar a partir do acervo da videoteca do Instituto.

Até onde pudemos verificar¹⁰⁰, a maioria das pesquisas que aborda as relações entre as imagens em movimento e a educação problematiza questões como: a representação da escola e da figura do professor no cinema¹⁰¹; o vídeo como meio tecnológico ou mídia educativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversas¹⁰²; o vídeo como instrumento de registro e observação dos contextos de ensino-aprendizagem¹⁰³; as relações entre cinema e saberes específicos, como história, literatura, etc.; o audiovisual na formação de professores¹⁰⁴; ou ainda (e se aproximando mais do nosso ponto de vista), o audiovisual e a alfabetização visual na escola. Identificamos também alguns estudos que abordam as relações entre a arte, o vídeo e a participação do espectador¹⁰⁵, mas que, apesar de trazerem reflexões

⁹⁹ Os vídeos avaliados na pesquisa da Fundação Iochpe não são vídeo-obras, são vídeos com temática de artes plásticas, sejam documentários ou didáticos.

¹⁰⁰ Nossa busca se concentrou nas teses de doutorado e dissertações de mestrado publicadas entre 2011 e 2015 nas Faculdades de Educação e Institutos de Artes das principais universidades do Brasil, porém citamos também alguns estudos realizados antes desse recorte.

¹⁰¹ Como exemplo, citamos a pesquisa intitulada *A escola e o professor no cinema brasileiro contemporâneo: discursos e hegemonia a partir dos conceitos da indústria cultural* (Tese de doutorado defendida por Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champangnate e orientada pela Prof^a Raquel Goulart Barreto, Faculdade de Educação, UERJ, 2013).

¹⁰² As pesquisas *Vídeo digital: análise de sua aplicação como objeto de aprendizagem* (Dissertação de Mestrado defendida por Adriano Dias de Souza e orientada pela Prof^a Helen Beatriz Frota Rozados. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação/ UFRGS, 2012); *Cine com ciência: luz, câmera – educação* (Tese de doutorado em Educação, defendida por Erivaldo Cavalcanti Borges Pimental, orientada pela Prof^a Laura Maria Coutinho. UNB, 2013); *Educação e tecnologia: imagens eletrônicas na escola* (Dissertação de Mestrado defendida por Audna Abreu Silva e orientada pela Prof^a Leda Maria de Barros Guimarães. FAV/UFG, 2015); *Sujeitos à escola ou sujeitos da escola?: a elaboração das identidades de alunos do Ensino Médio durante a produção de um roteiro de vídeo* (Dissertação de mestrado defendida por [Carolina Real Assis Ribeiro e orientada pela Prof^a Zena Winona Eisenberg. PUC/RJ, 2011](#)); *A produção de vídeo por celular e a representação de identidades juvenis: estudo com estudantes participantes do projeto Telinha de Cinema* (Dissertação de Mestrado defendida por Rosana Alves de Oliveira e orientada pela Prof^a Vânia Lucia Quintão Carneiro. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UNB, 2013); *Vídeos na aula de inglês: uma análise à luz da Teoria da Atividade* (Dissertação de Mestrado escrita por Ana Lúcia Segadas Vianna Abreu, orientada pela Prof^a Dra. Kátia Modesto Valério. Programa de Pós-Graduação de Estudos de Linguagem/UFG, 2012) são alguns exemplos dessa abordagem. As duas últimas pesquisas [se destacam por enfatizarem, nas práticas observadas](#), o uso do vídeo para a construção de narrativas autobiográficas.

¹⁰³ *Conflitos em sala de aula: Relações construídas entre professor e alunos em um curso universitário* (Tese de doutorado defendida por Monica Spitalnik e orientada pela Prof^a Liliana Cabral Bastos, PUC/RJ, 2004).

¹⁰⁴ *Experiências estéticas e cognitivas mediadas por imagens digitais* (Dissertação de Mestrado defendida por [Dilma Marques Silveira Klem e orientada por Alice Fátima Martins. FAV/UFG, 2013](#)).

¹⁰⁵ *Transdocumentários: do vídeo remix ao banco de dados como obra de arte* (Dissertação de mestrado defendida por Pedro Nogueira Conceição e orientada pelo Prof. Roberto Corrêa dos Santos, Instituto de Artes/UERJ, 2012); *Entre caixa-preta e cubo branco: o vídeo nos espaços das artes plásticas* (Tese de doutorado

que dialogam com as nossas, não têm relação com o âmbito escolar. Entre essas, destacamos a pesquisa *Imagem, corpo e lugar na constituição de uma poética em vídeo*¹⁰⁶, por analisar os modos pelos quais o corpo do espectador é implicado nas obras vídeoinstalativas, e como essas obras convocam sua participação na construção da cena que ali se apresenta.

Inspirados nos Estudos Culturais e baseando-se na Cultura Visual, um crescente número de estudos vem problematizando (e defendendo) a inclusão, no campo do ensino das Artes Visuais, de produções culturais e midiáticas pertencentes ao cotidiano dos estudantes, envolvendo a moda, a publicidade e o design, e incluindo produções cinematográficas, televisivas e produções audiovisuais diversas. Embora a produção teórica nessas direções seja crescente e variada¹⁰⁷, no mapeamento que fizemos, não encontramos nenhuma pesquisa que considerasse a videoarte e sua relação com o ensino da arte, com base nos estudos culturais.

A videoarte e sua relação com o ensino da arte e com a escola foi identificada em apenas uma pesquisa¹⁰⁸, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. A partir de conversa com a orientadora desse estudo, entramos em contato com mais uma professora de Artes Visuais que inclui a videoarte em seus processos de ensino-aprendizagem, cuja pesquisa¹⁰⁹ ainda está em curso. Com exceção desses dois estudos, não identificamos nenhuma investigação que tenha como objeto ou que inclua em seu *corpus* a relação entre a videoarte e a escola, ou entre a videoarte e o ensino da arte.

defendida por Adolfo Cifuentes e orientada pela Prof^ª Maria Angélica Melendi. Programa de Pós-Graduação em Artes/UFMG, 2011); *Outro Cinema: a imagem na estética convergente do cinema, da performance e do vídeo* (Dissertação de Mestrado escrita por Flávio Almeida Ribeiro da Silva, orientada pela Prof^ª Kátia Valéria Maciel de Toledo, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Comunicação da UFRJ, 2011).

¹⁰⁶ Dissertação de Mestrado de Niúra Borges, orientada pela Prof^ª Dra. Sandra Reys, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

¹⁰⁷ O Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás e o Instituto de Artes da UERJ têm desenvolvido diversos estudos sobre as relações entre a cultura visual e a escola, dos quais citamos: *O Cinema como mediador na Educação para a Cultura Visual* (Dissertação de Mestrado defendida por Adriane Camilo Costa e orientada por Alice Fátima Martins. FAV/UFMG, 2009); *Trânsitos poéticos no ensino da arte: as visualidades, subjetividades e afetividades no cotidiano escolar* (Dissertação de Mestrado defendida por Marcela Wanderley Gaio e orientada pelo Prof. Jorge Luiz Cruz. Instituto de Artes/UERJ, 2014).

¹⁰⁸ A Dissertação de Mestrado *Ensino de Arte: entre a imagem e a ação*, de Sâmara Carbonari Santana – orientada pela Prof^ª Dra. Lucia Gouvêa Pimentel, na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, 2010) – tem como base três teorias contemporâneas acerca da cognição – a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (1998), as Metáforas Cognitivas, de Arthur Efland (2002) e a Educação da Atenção (Tim Ingold, 2000) – e sua relação com dois projetos realizados em aulas de Arte de uma escola particular de Belo Horizonte, dos quais um se intitula Projeto Vídeoarte.

¹⁰⁹ A Prof^ª de Arte Bella Santos desenvolve, em 2015, a pesquisa, cujo título provisório é *Proposta pedagógica para uso do facebook, softwares de edição audiovisual e jogos digitais no ensino/aprendizagem de Arte*, que também aborda sua experiência com a inclusão da videoarte na escola. A referida pesquisa é orientada pela Prof^ª Lucia Pimentel, na UFMG.

O projeto *VideoArte*, parte da pesquisa da professora Sâmara Carbonari Santana faz essa aproximação e contempla uma dimensão produtiva dos alunos com o vídeo a partir da observação da videoarte, tendo por base a perspectiva da Abordagem Triangular. Dessa forma, guardadas as diferenças entre seu projeto e o nosso, Santana também traz a videoarte para a escola e assume, nessa empreitada, a atitude da professora/pesquisadora, se aventurando, simultaneamente, como “um especulador e um pesquisador, na medida em que o planejamento das aulas, a avaliação de sua conduta e sua crítica a respeito do que está ocorrendo – e quais são suas consequências – são construídos no próprio processo” (PIMENTEL, 2010, p. 217).

Pretendemos, com nossa experiência e reflexão, trazer contribuições para o ainda escasso universo de estudos que investigam a aproximação da videoarte (material artístico audiovisual) com o ensino da arte – a videoarte como uma “forma que pensa” o mundo e suas imagens, parafraseando Godard¹¹⁰ –, um encontro com muitos caminhos ainda a serem explorados e investigados, no âmbito do diálogo entre a escola e o audiovisual.

¹¹⁰ Expressão emitida pelo cineasta na série *Histoire(s) du cinéma*, parte 3-A, *La monnaie de l'absolu*.

CAPÍTULO 2. Pedagogias da videoarte: diferentes operações nas formas contemporâneas e o convite a um espectador participante

*“[...] as formas, no cinema, dobram e desdobram operações de sentido.
Os modos de fazer são formas de pensamento”*
COMOLLI, 2008a, p. 230

*“É a forma das coisas que corresponde – não poderia deixar de corresponder – ao
conteúdo significativo das coisas”*
OSTROWER, 1987, p. 79

*“Ver é um modo de atravessar as coisas,
de passar por entre os limites, de povoar as bordas, de variar”*
Carlos Castaneda¹¹¹

As três reflexões que elegemos como epígrafes anunciam, juntas, o principal conceito que trabalharemos nesse capítulo: como as operações estéticas e algumas “entradas” realizadas pela videoarte são formas de pensamento que engendram, no ato de ver e atravessá-las, produções de sentido e processos perceptivos que se revelam como possibilidade de alargamento de limites, de variação nas formas de ser e agir, e, conseqüentemente, deslocamento dos agentes envolvidos. O conjunto dos trabalhos que aqui analisamos tem “entradas” que remetem a diferentes gêneros: obras de memória; obras feministas; performances; obras interativas; autobiográficas, documentais. Essas “entradas” se revelam como proposições – como a ênfase no corpo, a exploração de aspectos autobiográficos, a apresentação de narrativas incompletas – que enfatizam, com maior ou menor intensidade, as operações técnicas e estéticas, como a montagem, a espacialização e a escolha do ponto de vista.

Ana Vitória Mussi, Dias & Riedweg, Teresa Serrano, Marina Abramovic, Godard, Cao Guimarães, Pipilotti Rist, Michael Snow, Martin Arnold, entre outros, são, nesse estudo, aproximados e postos em diálogo a partir de conexões que estabelecemos e pretendemos tornar visíveis ao analisar a pedagogia de suas obras. *Bang; Funk Staden; O Espelho e a tarde; La Piñata; Art must be beautiful, artist must be beautiful; Je vous salue, Sarajevo; Rua de mão dupla; I’m not the girl who misses much; La Région centrale; Passage à l’acte*, entre outras, são aqui analisadas por abrirem, cada uma a seu modo, fissuras nos modos perspectivos tradicionais – nos quais as situações sensório-motoras estão a serviço da

¹¹¹ *Apud* RAMO Y AFFONSO, 2008.

imagem-ação¹¹² –, fissuras que se revelam como pequenos abismos no processo de apreensão das imagens, desestabilizando as habituais relações que mantemos com elas. Um abismo é, mesmo que momentaneamente, uma perda de chão, um mergulho no desconhecido, um abalo imprevisto que requer esforço para que se faça uma nova reorganização ou que se descubra novo equilíbrio.

Pretendemos mostrar como a experiência de visualização de cada uma dessas obras e a forma com que cada um dos artistas opera com as imagens, sons, tempo e espaço – de maneira particular, e por vezes, semelhante –, lança os espectadores em abismos perceptivos, que envolvem quebras de padrões e estranhamentos, e resultam na descoberta de novas possibilidades de conexões sensíveis e de raciocínio, conexões capazes de deslocar conceitos e pontos de vista, de reorganizar olhares e sentidos.

Sabemos que são as operações realizadas pelos artistas que determinam a natureza artística do que vemos, a partir do “regime de *imagéité*” (RANCIÈRE, 2012, p.12), isto é, do sistema de relações entre os elementos e as funções ali propostas. Desse regime, das operações ali realizadas, partem os abalos perceptivos e o convite a um espectador ativo, criativo, pensante e *emancipado*, como diz Rancière¹¹³, uma vez que “as maneiras de fazer são formas de pensamento” (COMOLLI, 2008a, p.27), como nos ensinam também Godard (1989) e Deleuze (1990). Identificamos nas obras mencionadas (e também em outras), algumas operações e algumas proposições, capazes de provocar deslocamentos na postura espectral. Essas operações não se restringem a descrever o mundo ou os olhares e conceitos dos artistas, mas os materializa, os inscrevem nas imagens – como propunha Vertov, num de seus manifestos¹¹⁴.

¹¹² Deleuze apresenta sua tese sobre a imagem-ação em *Cinema: a imagem-movimento* (1985). A imagem-ação é constituída pelos vínculos sensorio-motores que materializam “os encadeamentos situação-ação, ação-reação, excitação-resposta” (*ibid*, p. 253), esquema que entra em crise no pós-guerra, sendo questionado, no cinema europeu, por um sistema que traz uma imagem mental ao cinema. Discorrendo sobre a *nouvelle vague*, afirma que ali “era preciso que a imagem mental não se contentasse em tecer um conjunto de relações, mas que formasse uma nova substância. Era preciso que ela se tornasse realmente pensamento e pensante, mesmo que para tanto tivesse de se tornar mais ‘difícil’” (*ibid*, p. 263). No título que se segue (*A imagem-tempo*, 1990), o filósofo se dedica a definir a “pura imagem ótico-sonora” (*ibid*, p. 12), onde “a ação flutua na situação, mais do que a arremata ou encerra” (*ibid*, p. 13).

¹¹³ “A emancipação começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições [entre o olhar e o agir]. O espectador também age, como o aluno ou o cientista. Observa, seleciona, compara, interpreta. Liga o que vê com muitas outras coisas que viu noutros espaços cênicos e noutro gênero de lugares. Compõe o seu próprio poema com os elementos do poema que tem à sua frente” (RANCIÈRE, 2010, p. 22).

¹¹⁴ No texto *Nascimento do Cine-olho* (1924) – In: XAVIER, 1983, p. 260-262 – o cineasta Dziga Vertov afirma que, enquanto caminha, pensa que “é preciso que eu acabe de aprontar um aparelho que não descreva, mas, sim, inscreva, fotografe esses sons. [...] Inscrever o que foi visto” (*ibid*, p. 260).

Entre o leque de operações e/ou proposições possíveis e observáveis nas imagens em movimento da arte contemporânea, destacamos algumas que, a nosso ver, estão fortemente relacionadas à provocação de um espectador desperto e pensante, relacionadas, portanto, a pedagogias ou ensinamentos¹¹⁵. São elas: 1- a montagem; 2- a espacialização das obras (que envolve questões arquitetônicas e a participação do espectador no espaço instalativo); 3- a performatividade e o encontro entre os corpos (de quem filma, de quem é filmado e habita a imagem, e do espectador); 4- a escolha do ponto de vista na fabricação das imagens, 5- a estética da incompletude. Deixamos claro que essas não esgotam o conjunto de operações e/ou proposições realizadas pelos artistas nas obras que analisaremos. Poderíamos ressaltar outros aspectos, como por exemplo, a relação entre imagem documental e ficcional. Esses aspectos ressaltados formam, portanto, um conjunto que resulta de uma escolha, baseada, fundamentalmente, nas relações que estabelecemos entre as operações estéticas (e/ou proposições) e suas pedagogias, percebidas a partir da análise das obras selecionadas e de sua apreensão pelos alunos.

Esclarecemos também que essas operações ou proposições não se apresentam de forma estanque nas obras, independentemente umas das outras. Ao contrário, se constroem de maneira imbricada, complexa e articulada, a partir de gestos e ordenações¹¹⁶ sensíveis e intencionais. A análise de cada uma delas, separadamente, se justifica aqui por motivos didáticos, para detalharmos melhor a forma com que cada uma opera e se constitui. Faremos uma apresentação dessas operações e proposições, e de como elas se inscrevem nas diferentes obras comentadas, a fim de compreendermos onde reside seu potencial pedagógico. Identificamos em cada uma delas “promessas de maior liberdade e maior responsabilidade dos sujeitos/espectadores, pela intensificação das experiências subjetivas (o encontro artístico como crise) e pelo desenvolvimento de uma consciência crítica” (COMOLLI, 2008a, p. 28). Ao analisar cada operação ou proposição estética, pretendemos mostrar que as questões de forma, técnica e estilo são questões de sentido, e que “há uma implicação política – direta ou indireta – na escolha dos meios e das modalidades de expressão” (*ibid*, p. 27). Pretendemos mostrar também como esse conjunto de operações e proposições, de maneiras variadas, é

¹¹⁵ Ressaltamos, porém, que a pedagogia da imagem não se limita à forma ou às operações realizadas. É preciso considerarmos também os modos de produção das obras; sua historicidade; os modos de distribuição; onde e como ela se apresenta. Todos esses fatores se associam à pedagogia da própria forma de ordenação e apresentação das imagens/sons.

¹¹⁶ Ostrower (1987, p. 24) ressalta que “no cerne da criação está a nossa capacidade de nos comunicarmos por meio de ordenações, isto é, através de FORMAS”. As formas simbólicas seriam, portanto, configurações de uma matéria física ou psíquica [...] em que se encontram articulados aspectos espaciais e temporais.

capaz de promover o encontro com a alteridade e, a partir dele, afetar a noção de identidade, ressignificando o mundo, a experiência de si mesmo, e a própria arte.

O leitor poderia se perguntar: como chegamos a cada uma dessas operações ou proposições? O que nos levou a estabelecê-las como parâmetros de análise? Identificamos no processo de eleição dessas operações e/ou proposições (e não de outras) o método minimalista mencionado por Comolli, que começa por se perguntar a si próprio, como espectador, por que marcas teria sido tocado, “o que persiste *a posteriori*, e como [...] distinguir esse traço que os atravessa a todos(as)¹¹⁷ e dele me servir como de uma ferramenta ou de uma arma para incluir na análise os outros elementos significantes” (*ibid*, p. 24). Reconhecemos que, ao visualizar uma obra, “uma marca de escrita aparece antes das outras, as atravessa e as faz significar – fura o conjunto das articulações significantes” (*ibid*, p. 23), sugerindo caminhos de análise pela própria transformação que ela causa na nossa apreensão, como espectadores. Assim como Comolli, em sua experiência de crítico, fomos, no encontro com as obras¹¹⁸, afetados mais fortemente por uma ou outra “entrada” ou operação que perpassa todo o conjunto (de cada uma). Foi, portanto, num primeiro momento, a partir da experiência particular de espectadores, da observação do que persiste em nós, que foi se clareando nosso caminho de investigação e análise.

Num segundo momento (tão determinante quanto o primeiro), observamos o que persistia na percepção dos nossos alunos/espectadores após o encontro com as obras – a partir de seus comentários e produções plásticas. A reflexão sobre esse rastro, articulada aos referenciais teóricos que dão suporte a esse estudo, nos levou à eleição desses aspectos como parâmetros principais de análise sobre a pedagogia das obras. Nos ateremos, então, nesse capítulo, em cada uma dessas marcas de escrita¹¹⁹, sob o ponto de vista do seu potencial pedagógico e das articulações que as imagens em movimento na arte contemporânea¹²⁰

¹¹⁷ Parêntese nosso, pois Comolli se refere à análise crítica de filmes, enquanto nós, às obras de videoarte.

¹¹⁸ As obras que analisaremos aqui foram vistas, em sua maioria, por nossos alunos, ou em sala de aula, a partir de nossa curadoria, ou em exposições em espaços culturais e museus. Como nossos cursos duram um semestre e as obras vistas não pertencem aos acervos permanentes dos museus da cidade do Rio de Janeiro, tendo sido expostas temporariamente nas mostras itinerantes, cada grupo de alunos aqui estudado teve oportunidade de visualizar, nos espaços expositivos, obras diferentes. No que diz respeito às obras mostradas em sala de aula – integral ou parcialmente, de acordo com a disponibilidade de acesso às reproduções – o repertório permaneceu o mesmo nos três grupos que compõem nosso campo empírico. Porém, há ainda outras obras que serão aqui mencionadas e que não foram visualizadas pelos alunos, presentes em nossa análise por trazerem contribuições para esse estudo.

¹¹⁹ No capítulo 5, *Le corps et ses figures vidéographiques*, Parfait (2001) aborda algumas dessas marcas que aqui ressaltamos, nos dando subsídios para aprofundar nossa análise.

¹²⁰ O campo estético/narrativo das imagens em movimento na atualidade envolve em suas produções tecnologias diversas oriundas de circuitos variados (cinema ficcional, cinema documental, cinema experimental, arte contemporânea, web-art), e que cada vez mais se frequentam e se interpenetram. Embora os respectivos campos teóricos algumas vezes ainda divirjam (principalmente, no que diz respeito à busca ou abandono da

operam entre ética e estética, analisando as obras dos artistas, a partir desse conjunto de proposições (ou “entradas”) e operações.

2.1 Montagem: na produção e na apreensão das obras

Montagem é “a arte da combinação e da organização – um filme sempre mobiliza certa quantidade de imagens, de sons e de inscrições gráficas em organizações e proporções variáveis” (AUMONT, 1995, p.53). Segundo Aumont, o conjunto de operações que organiza e articula os fragmentos fílmicos ou planos, dando sentido ao filme, pode ser sintetizado em três etapas: “seleção, agrupamento e junção” (*ibid*, p.54). Para Godard, a montagem é “o que houve de principal no cinema, [...] consiste em relacionar as coisas entre si e fazer com que as pessoas vejam as coisas... [...] simplesmente uma comparação.” (1989, p. 12). Uma comparação que se revela como um “batimento cardíaco”¹²¹ criador de sentidos.

Interessa-nos aqui observar de que forma o selecionar, agrupar, juntar (no tempo e no espaço), comparar podem provocar a percepção e o pensamento do espectador, tornando, inclusive, a experiência de apreensão da obra numa nova operação de montagem e significação. Em outras palavras, interessa-nos perceber como, nas obras videográficas que analisamos, essa orquestração e o *batimento cardíaco* dela resultante pode solicitar ao espectador uma atitude participante e ativa, de montador e de criador de sentidos.

Para Aumont (1995, p. 53-88) a noção de montagem é fundamental para a teoria do cinema, possivelmente, porque “foi o local e desafio de confrontos extremamente profundos e duráveis entre duas concepções radicalmente opostas do cinema” (*ibid*, p. 71). Para sintetizar esse dualismo, o pesquisador expõe os sistemas teóricos de André Bazin e Sergei Eisenstein, que, respectivamente, valoriza um cinema representativo que reproduz um “mundo real em sua continuidade física e factual” (*ibid*, p. 72) – defendendo, inclusive, em alguns casos, a proibição da montagem¹²² – ou, no caso de Eisenstein, que não vê no real nenhum interesse

especificidade de cada meio, tanto como forma expressiva como em relação à sua filiação), essas experiências nos mostram que enquadrar e classificar nem sempre é o caminho escolhido, tanto pelos artistas, como pelos teóricos. As imagens em movimento, mais do que nunca, parecem se mover em direção ao rompimento com o próprio quadro, com qualquer contorno que possa obstruir a passagem de ideias e de liberdade de expressão e interação social. Dessa forma, “o termo *imagem em movimento* substitui frequentemente hoje a distinção entre cinema e vídeo que há tanto tempo diferencia as manifestações específicas de um ou outro suporte” (PARFAIT, 2001, p. 59). Assim, independentemente da origem das imagens – fílmicas, eletrônicas, fotográficas, sejam analógicas ou digitais – é como ferramenta conceitual que a videoarte é aqui evocada para definir obras que operam com imagens temporais no contexto artístico, que se apresentam como processo, fluxo, imagem e pensamento em movimento, mesmo que os meios utilizados ali não se restrinjam à televisão e ao vídeo, ou seja, às imagens propriamente eletrônicas.

¹²¹ GODARD, Jean-Luc. *Montage, mon beau souci* (1956, p. 92).

¹²² Ver mais em *Montagem proibida* (BAZIN, 1991, p. 54-65).

fora do sentido que se lhe atribui, considerando o filme “menos como representação do que como discurso articulado” (*ibid*, p. 79). Nesse último sistema, a montagem vai ser “o princípio único e central que rege qualquer produção de significado e que organiza todos os significados parciais produzidos num determinado filme” (*ibid*, p. 84). Cineastas como Eisenstein e Godard, teóricos como Aumont e Bazin, e filósofos como Deleuze deixam, com seus ensaios, escritos e estudos, um importante legado teórico sobre essa operação fílmica, que, segundo Malraux, constitui “o nascimento do filme como arte: o que o distingue realmente da simples fotografia animada. Na realidade, enfim, uma linguagem”¹²³.

Desde nossa pesquisa de mestrado, nos debruçamos sobre os estudos da montagem e do cinema como arte. Como nosso interesse reside na pedagogia das imagens em movimento, dedicamos, desde então, especial atenção à montagem de tipo construtivista, onde “as imagens (visuais e sonoras) dialogariam entre si de forma a provocar no espectador uma atitude perceptivamente ativa, consciente e participante” (COHN, 2004, p. 31): uma montagem capaz de fazer “uma intervenção estética de natureza didática no processo de aprendizagem através do audiovisual” (*ibid*, p. 32). Dedicamo-nos, então, ao construtivismo soviético (nas artes visuais e no cinema) do início do século XX, “o momento mais agudo na sequência das tendências construtivas da primeira metade do século” (BRITO, 1999, p. 24), dando especial atenção à montagem de Eisenstein, que formulou “uma proposta sem precedentes, a do cinema intelectual” (ALBERA, 2002, p.334). Em seguida, recorreremos à montagem godardiana, mais especificamente a da série *Histoire(s) du cinéma*¹²⁴, onde identificamos um modelo mais rizomático, diferente do dialético adotado por Eisenstein¹²⁵. Em Godard, o conflito não se resolve, uma imagem associada à outra não produz uma terceira na mente do espectador. A aproximação das imagens não é uma soma nem fecha um conceito, mas, de forma diversa, faz com que esses se multipliquem nessa coexistência, permanência e simultaneidade, criando novas conexões na apreensão da obra.

¹²³ “Quanto à montagem, oriunda principalmente, como se sabe, das obras-primas de Griffith, André Malraux dizia, em *Psicologia do cinema*, que ela constituía o nascimento do filme como arte [...]” (BAZIN,1991, p. 67). Bazin cita Malraux ao tecer uma análise sobre o que seriam as duas tendências opostas do cinema realizado entre as décadas de 1920 e 1940: “os diretores que acreditam na imagem e os que acreditam na realidade” (*ibid.*), sendo essa última, a vertente com a qual o crítico mais se identifica.

¹²⁴ A série *História(s) do cinema*, lançada em 1998, é composta por quatro livros editados por Gallimard-Gaumont e quatro horas e meia do filme original (destinado à televisão), publicado em quatro cassetes de vídeo, também por Gaumont. Tanto o livro como o filme é subdividido em oito capítulos ou emissões: 1A) “*Todas as histórias*” (*Toutes les histoires*); 1B) “*Uma história só*” (*Une histoire seule*); 2A) “*Só o cinema*” (*Seul le cinéma*); 2B) “*Beleza fatal*” (*Fatal beauté*); 3A) “*A moeda do absoluto*” (*La monnaie de l’absolu*); 3B) “*Uma nova onda*”¹²⁴ (*Une vague nouvelle*); 4A) “*O controle do universo*” (*Le contrôle de l’univers*); e 4B) “*Os signos entre nós*” (*Les signes parmi nous*).

¹²⁵ Para aprofundarmos o pensamento sobre a aproximação do construtivismo soviético com as *Histoire(s)*... de Godard, seria necessário verificar as heranças que os métodos de montagem de Dziga Vertov deixaram para o cineasta francês.

Godard¹²⁶ se torna uma referência para os estudiosos de cinema, a partir das reflexões que desenvolve acerca da montagem, do roteiro e da plástica da imagem. Seus filmes se assumem como obras, dirigindo-se ao espectador e rompendo com a ilusão de realidade presente no cinema clássico hollywoodiano. Ao contrário do cinema hegemônico, que mostra os eventos representados e não deixa ver a si mesmo como filme (AUMONT, 1995, p. 74), a montagem godardiana não pretende se ocultar em prol de uma realidade representada, de forma transparente. A montagem transparente é aquela que submete “seus efeitos à instância narrativa ou à representação realista do mundo” (AUMONT, 1995, p.70), fazendo com que o espectador tenha a ilusão de estar assistindo aos acontecimentos na sua sequência real, esquecendo-se que está diante de um material trabalhado e construído para que ele tenha esta impressão. O termo transparente traduz a “invisibilidade” que esta montagem pretende alcançar, uma proposta onde não se perceberia a manipulação das imagens, mas, apenas a história que ali é contada, reeditando o pseudo-realismo do *trompe-l’oeil* e da perspectiva, na pintura.

Em *Histoire(s) du cinéma*, Godard articula a história contemporânea à do advento tecnológico que mais contribuiu para construir a imagem e as formas de pensar deste século: o cinema. Para o cineasta, “a grande história é a história do cinema, ela é maior do que as outras porque ela se projeta” (capítulo 2-A). Em suas imagens, sons e textos, esta série oferece muitas informações a seus espectadores, mas o seu didatismo não se restringe ao conteúdo instrucional, ao volume informacional que traz em si. É, antes de tudo, na forma, que a pedagogia godardiana se apresenta. A materialidade da estrutura construtiva¹²⁷ em *História(s) do cinema* se dá através da fragmentação e da ruptura com a linearidade de sua montagem/colagem: Godard mostra fragmentos de imagens, recontextualizando-os e reapresentando-os de acordo com uma lógica que ignora a cronologia dos fatos ali representados, nos contando a História com o próprio movimento e manipulação das imagens (sonoras e visuais). Para Deleuze, há um *E* na montagem godardiana: “o *E* é a diversidade, a multiplicidade, a destruição das identidades” (1992, p.60). Segundo o filósofo, “o *E* de Godard remete à fronteira entre duas coisas, não diz respeito a uma ou à outra, em particular,

¹²⁶ As reflexões que se seguem sobre a montagem de Godard em *Histoire(s) du cinéma*, se baseiam no artigo escrito pela autora, intitulado *A Pedagogia da montagem de História(s) do cinema, de Jean-Luc Godard* (COHN, 2013a).

¹²⁷ É preciso que esclareçamos aqui que toda obra cinematográfica é construtiva, no sentido de provir de um processo de construção, de se construir por partes. O que faz *Histoire(s) du cinéma* ser vista como uma obra construtivista é o fato de a construção ser tratada nesta obra como um *a priori*, como podemos verificar nas tradições construtivistas. A construção na montagem de Godard, assim como no movimento construtivista russo, é uma prioridade, um ponto de partida e um constante devir (COHN, 2013, p.129).

mas ao limite que existe entre as duas, à relação [...] não é o *E* comparativo do isso *ou* aquilo; ele nem soma nem subtrai, expõe os dois e, com isso, o entre os dois” (COHN, 2004, p.95).

A valorização e a dedicação ao trabalho de montagem são, portanto, pontos de convergência entre o cinema de Godard e o construtivismo soviético, convergência essa que se intensifica se observarmos as pesquisas de Dziga Vertov e seu emblemático *Um Homem com a câmera* (1929). Vertov elabora um manifesto para o cinema, em 1923, no qual defende suas especificidades e possibilidades a partir da transformação de suas duas operações fundamentais: a forma de filmar – “o cine-olho, que contesta a representação visual do mundo dada pelo olho humano e que propõe seu próprio ‘eu vejo’” (*apud* XAVIER, 1983, p. 259)¹²⁸ – e a montagem – “o kinok-montador que organiza os minutos da estrutura da vida, vista pela primeira vez desse modo” (*ibid.*). Sua concepção de cinema se distancia completamente da cópia do real, se afirmando como uma construção, uma elaboração mental na qual a montagem assume protagonismo.

A montagem, segundo Vertov, se faz a partir de “um extrato geométrico do movimento por meio da alternância cativante das imagens” (*ibid*, p. 250), sendo as passagens de um movimento para outro, ou seja, “os intervalos” (*ibid.*), os responsáveis por conduzir a ação para o desdobramento cinético. É na junção dos movimentos, nas brechas – ou intervalos – que ali se fazem, que a significação se dá, pois, “tudo está nessa ou naquela justaposição de situações visuais¹²⁹. Tudo está nos intervalos” (*ibid*, p. 258).

O filme de Vertov apresenta, de modo singular, a passagem de um dia na urbe do início do século, com o despertar e o agir de seus corpos (humanos e técnicos), a partir do diálogo entre os movimentos que ali se dão e o próprio ato de filmar/registrar e montar. Essa articulação entre os movimentos vividos pelos corpos/máquinas, a câmera que filma e a manipulação das imagens possibilita ao espectador a visualização de “um mergulho vertiginoso de acontecimentos visuais decifrados pela câmera, pedaços de energia autêntica [...] reunidos nos intervalos numa soma cumuladora” (*ibid.* p. 258), “um entrechoque de estímulos na tela mental, um turbilhão sensorial tal que os planos se combinem ou se afastem, um desregramento, em suma, que nos projeta em uma impressão de improviso ligado à velocidade de ultrapassagem do espectador pelo filme...” (COMOLLI, 2008, p. 240).

¹²⁸ Dziga Vertov. Capítulo 2.2. Trad. Marcelle Pithon. In: XAVIER, 1983, p. 245-266.

¹²⁹ Pensando a história das imagens e da representação de forma mais ampla, podemos dizer que à teoria dos intervalos e da justaposição visual de Vertov antecederam as proposições dos pintores impressionistas. Esses artistas sabiam que é na relação entre os elementos visuais que se estabelecem os significados e a percepção. Pesquisando profundamente as relações entre as cores, dispunham, lado a lado, cores diversas, provocando, com essa proximidade (e com os intervalos entre as emissões cromáticas), a produção de novas cores ou mesmo uma transformação das primeiras na retina do espectador. Podemos dizer que a *mistura ótica* era uma antecipação, na pintura, do próprio conceito de montagem, no cinema.

Um homem com a câmera é um balé de movimentos e grafismos que se revela, nas palavras do cineasta, como a “teoria da relatividade projetada na tela” (In: XAVIER, 1983, p. 251), como um caminho que “leva à criação de uma percepção nova do mundo” (*ibid.*, p. 256). A montagem de Vertov é, portanto, corte, colagem, *raccord*, salto: “essas colisões, essas substituições ou essas associações de planos, primeiro na moviola, depois na tela mental do espectador, fabricam, ainda melhor do que na filmagem, efeitos de violação ou de irrupção” (*ibid.*). Somos, na experiência espectral do filme de Vertov, assim como na das *Histoire(s)*... de Godard, ultrapassados pelo filme e, com ele, em meio aos intervalos entre os movimentos das imagens, ultrapassamos nossos próprios limites perceptivos, passando, nós também, a ser construtores de uma obra inacabada, ou “aberta” (ECO, 2003). E é esse o aspecto que mais nos interessa nas obras desses cineastas, justificando essa aparente digressão. Os intervalos do cinema de Vertov e o construtivismo da montagem godardiana nos interessam, particularmente, uma vez que pretendemos observar como as imagens e os sons da videoarte se articulam no tempo e no espaço, e como essas articulações provocam o espectador.

Histoire(s) du cinéma, para além da filiação técnica¹³⁰, se aproxima dos modos pelos quais se constitui o “videográfico”¹³¹, pois essa série “desenvolve-se como um pensamento em imagem e uma imagem do pensamento” (PARFAIT, 2001, p. 296). Ao confrontar

“a História a outra história, a da subjetividade [...] somos projetados pra dentro de um dispositivo e não pra dentro de uma história, entramos numa fábrica de história mais que dentro da história produzida por essa fábrica. Montagem rápida e desaceleração de imagens são os dois movimentos contrários que permitem perceber as aproximações, as contiguidades, os choques que se produzem no interstício entre duas imagens” (*ibid.*).

Parfait não utiliza o termo *imagens* (ao invés de planos) impunemente, sua intenção é, justamente, ressaltar que as operações realizadas pela montagem godardiana nessa obra “não têm nada a ver com a unidade semântica que é o plano no cinema” (*ibid.*)¹³². O próprio vocabulário da sintaxe videográfica presente nessa obra – “superposição, incrustação,

¹³⁰ Após várias experiências com a televisão militante da década de 1970, as imagens eletrônicas, mais especificamente, o vídeo, é novamente escolhido por Godard para realizar a série *Histoire(s) du cinéma*, entre 1988 e 1998.

¹³¹ Parfait ressalta que o videográfico, “nessa forma substantiva, permite conceber o vídeo como uma verdadeira estética na qual é possível se avaliar os efeitos substanciais que ele teve sobre o domínio da arte” (PARFAIT, 2001, p. 8), o que faz do vídeo uma ferramenta conceitual e não apenas um meio técnico.

¹³² Dubois, em “Montagem de planos *versus* mixagem de imagens” (2011, p. 89-95), partilha do mesmo ponto de vista, afirmando que “o vídeo funciona de modo inteiramente diferente que o do cinema. [...] A noção de plano (que fornecera ao cinema seu fundamento) perde toda pertinência e a problemática da montagem muda completamente de figura. O vídeo instaura novas modalidades de funcionamento do sistema das imagens. Com ele, estamos diante de uma nova linguagem, de uma nova estética” (*ibid.*, p. 95).

camadas de imagens, repetições, matéria pixelizada... e Godard processa com essas operações o material de base, cinematográfico, como uma *found footage*¹³³ da memória”¹³⁴ (PARFAIT, 2001, p. 296) – confirma essa diferenciação. Sintetizando, Parfait afirma categoricamente que “as *História(s)* se oferecem como uma peça de arte contemporânea” (*ibid*, p. 297)¹³⁵.

Interessa-nos aqui observar as aproximações entre a montagem construtiva godardiana e os procedimentos realizados na videoarte, ou, melhor dizendo, analisar a convergência de ambas pelo seu caráter pedagógico. E o caráter pedagógico surge quando observamos o que esse tipo de montagem – a junção temporal e espacial das imagens e sons – provoca na percepção do espectador. Ainda comentando *Histoire(s) du cinéma*, Parfait estabelece uma analogia entre a agilidade e a plasticidade dos procedimentos videográficos utilizados nessa obra e a agilidade e plasticidade mental vivenciada pelo espectador na apreensão do dispositivo godardiano, identificando ambos os processos com a apreensão espectral de uma obra temporal contemporânea, como as apresentadas em museus:

toma-se as imagens, faz-se as conexões, reconhece-as, paralisa-se enquanto as imagens desfilam, adiciona-se comentários, pensa-se em outras coisas, outro filme, outra história, pensa-se sobre a rua, sobre o que se passa lá fora, e depois se pensa no que acabou de ser visto na exposição, em outras imagens de outras formas, em novas associações, colagens, empréstimos, citações (PARFAIT, 2001, p. 296-297).

Na análise das imagens temporais contemporâneas, tanto a convocação do espectador ativo e pensante, inaugurada pela proposta soviética como a coexistência multiplicadora da montagem godardiana nas *Histoire(s) du cinéma* são referências importantes. Porém, é preciso considerar que as experimentações que os artistas fazem, pelas possibilidades técnicas oferecidas pelo dispositivo videográfico (e/ou pelas tecnologias digitais), afetam, não só a noção de plano, como sinalizam Parfait e Dubois, mas também o próprio conceito de

¹³³ O termo *found footage* (ou filmagens encontradas) foi cunhado por Yann Beauvais para designar um método de trabalho de colagem de imagens recicladas, de remontagem com imagens já existentes, o que equivale aos *ready-mades*, no que concerne ao objeto (PARFAIT, 2001, p. 293).

¹³⁴ “Temos a impressão de penetrar na memória do centro nervoso central do autor e de ver o trabalho cerebral se efetuar sob nossos olhos” (PARFAIT, 2001, p. 296).

¹³⁵ A autora considera, inclusive, que isso se revela como um paradoxo em Godard, pela “distância que existe entre suas próprias referências artísticas, que ultrapassam com dificuldade as vanguardas do começo do século – ele parece de fato ignorar os movimentos da arte contemporânea, suas citações picturais remetem à figuração do final do século XIX, de Renoir a Cézanne, sobretudo aos retratos, aos rostos, a Modigliani, à fotografia de Boubat –, enquanto que ele consegue, na forma e na estrutura de seu trabalho, atingir as questões contemporâneas da arte vivente” (*ibid*).

montagem¹³⁶, tal qual define Aumont. As repetições, a reversão, os efeitos de desaceleração (câmera lenta) ou aceleração das imagens, as incrustações, as transparências, as fusões, as alternâncias; esse conjunto de operações, magistralmente exploradas por Godard, nas *Histoire(s)...* – e também por artistas e cineastas experimentais, como Nam June Paik (Coreia, 1932-2006)¹³⁷ e Martin Arnold (Viena, 1959)¹³⁸, por exemplo – complexifica a noção de montagem. Tanto Godard (nas *Histoire(s)...* e em *Je vous salue, Sarajevo*, 1993), como Martin Arnold (em *Passage à l'acte*, 1993, e *Pièce touchée*, 1989) e Ana Vitória Mussi (em *Bang*, como veremos), dedicam tanta atenção e interesse ao trabalho de manipulação das imagens, que fazem da etapa de montagem a principal, ou, até mesmo, a única operação constituidora da obra. Para esses artistas, “o mundo já foi filmado. Trata-se agora, de transformá-lo”¹³⁹, como defende Debord. E essa transformação se inicia pela própria transformação da matéria fílmica. Vejamos melhor como isso se dá.

2.1.1 Imagens de imagens: apropriação, deslocamento, montagem e ressignificação reeditam a pedagogia duchampiana

“O cinema pertence à realidade e, como tal,
deve ser experimentado sem cessar”(PARFAIT, 2001, p. 298)

A apropriação de imagens já filmadas (ou fotografadas) para a constituição de uma nova obra é uma prática frequente nas imagens em movimento. Conceitualmente, na tradição das artes plásticas, a incorporação de obras já existentes na criação de uma nova é uma prática antiga, e se manifesta nas citações ou nas releituras de obras feitas anteriormente – seja pelo próprio artista que as usa, ou por outros. Respondendo ao desejo de apropriação e recriação, as citações e releituras nas artes plásticas se mostram como os limites de uma ação que, se concretizada (a apropriação real e física da obra para a constituição de outra) destruiria a integridade, a unicidade e a sacralidade das obras referenciais. Mas, com o advento das

¹³⁶ Dubois também diferencia o conceito cinematográfico de montagem de planos da montagem videográfica, integrada, interior ao espaço da imagem. A mixagem de imagens, no vídeo, permite enfatizar “o princípio ‘vertical’ da simultaneidade dos componentes. Tudo está ali ao mesmo tempo no mesmo espaço. O que a montagem distribui na duração da sucessão de planos, a mixagem videográfica mostra de uma só vez na simultaneidade da imagem multiplicada e composta” (DUBOIS, 2011, p. 89-90).

¹³⁷ Em *Global Groove* (1973), um vídeo de 28 minutos que se revela como uma proposição crítica sob a forma de um programa televisual. As imagens e sequências são tratadas como objetos plásticos, o trabalho no sintetizador transfigura as imagens, criando caleidoscópios de cores vivas. As incrustações e sobreimpressões transformam e complexificam as sequências, pela mudança de cor, de cenários, e pelas passagens furtivas de formas abstratas (extrato do texto de Thérèse Beyler apresentando o vídeo de Nam June Paik, no acervo virtual de vídeos de artistas do Centre Georges Pompidou).

¹³⁸ *Passage à l'Acte*, 16mm, p/b, 12 min (1993) e *Pièce touchée*, 16mm, p/b, 16 min (1989).

¹³⁹ Sentença extraída do filme *A Sociedade do espetáculo*, de Guy Debord, 1973, e livro de mesmo título (1997).

imagens técnicas, essa relação se transforma. A indiferenciação entre obra original e reprodução, e a destruição da aura, denunciada por Benjamin¹⁴⁰, abrem caminhos para a apropriação se efetivar como prática artística¹⁴¹, se tornando a base do trabalho de vários artistas¹⁴², que vão concentrar sua intervenção, justamente, na operação de montagem.

Se apropriando e reutilizando imagens já existentes – de fotografias; do cinema; de filmes de família (em *Super 8* ou em vídeo); de atualidades televisivas; ou ainda de outros meios, como celulares, etc. – e manipulando-as, a arte contemporânea questiona essas imagens e faz com que o vídeo seja pensado “tanto como um termo genérico como gerador de uma estética e de um modo de pensamento em imagem” (PARFAIT, 2001, p. 292). Artistas e cineastas¹⁴³ como Guy Debord¹⁴⁴, Martin Arnold¹⁴⁵, Douglas Gordon¹⁴⁶, Christian Marclay¹⁴⁷, Nam June Paik¹⁴⁸, assim como Jean-Luc Godard (nas *Histoire(s)...* e em *Je vous salue, Sarajevo*) e Ana Vitória Mussi (em *Bang*) mostram como as manipulações e a montagem são capazes de extrair novos significados das imagens originais¹⁴⁹. Nas obras que nada filmam, baseadas unicamente em imagens já disponíveis (obras que são imagens de imagens), fica muito claro o poder da montagem na construção de sentidos. Vejamos isso mais de perto.

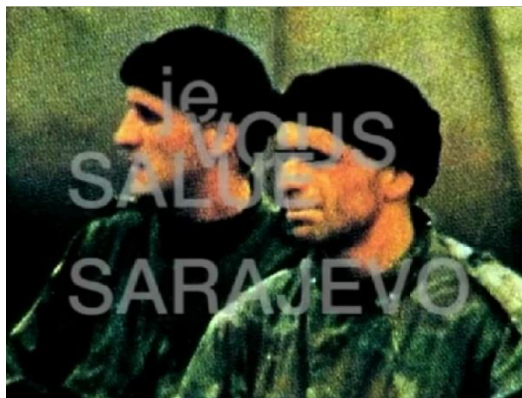


Figura 4: Imagem do filme *Je vous salue, Sarajevo*, de Jean-Luc Godard. Fonte: http://cienciaemcurso.unisul.br/interna_projeto.php?id_projeto=59.

¹⁴⁰ Ver mais em *A Obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (BENJAMIN, 2012).

¹⁴¹ As práticas de citação e releitura não deixam de existir nas artes, mas, são acrescidas da apropriação, nas imagens técnicas.

¹⁴² Muitos artistas/realizadores estão, hoje, na interface entre as artes plásticas e o cinema.

¹⁴³ Deixamos claro que as aproximações que aqui fazemos se limitam às explorações estéticas realizadas pelos artistas e realizadores, uma vez que os propósitos de cada um diferem.

¹⁴⁴ *A Sociedade do Espetáculo* (1973).

¹⁴⁵ *Passage a l'Acte e Pièce touchée* (1989).

¹⁴⁶ *Psicho 24h* (1993), *Déjà vu* (2000), entre outros.

¹⁴⁷ *Téléphones* (1995).

¹⁴⁸ *Global Groove* (1973).

¹⁴⁹ Sabemos que o trabalho do cinema sobre ele mesmo já existia antes do surgimento da videoarte, mesmo que de maneira marginal, mas “são os artistas plásticos, apaixonados desde sempre por essa técnica, sua estrutura e suas possibilidades plásticas, que exploraram as formas do cinema dominante, desviando-o, desconstruindo-o formalmente” (PARFAIT, 2001, p. 293-294).

Je vous salue, Sarajevo é um filme de dois minutos, realizado como uma “colagem-poema”¹⁵⁰ a partir de uma fotografia jornalística de Ron Haviv, feita em Sarajevo quando a capital da Bosnia-Herzegovina estava ocupada pelo exército sérvio. O filme denuncia o ato de guerra, de tortura e resistência, temas caros na obra de Godard. Nesse filme, o cineasta reenquadra e recorta a fotografia de Haviv em dezenove fragmentos, filmados em grandes planos fixos, revelando, pouco a pouco, a fria crueldade nela representada, até mostrá-la inteira, somente no final, em todo o seu horror e brutalidade: um jovem militar, de óculos escuros na cabeça e cigarro na mão apoia o cano de sua arma sobre a cabeça de uma mulher estendida no chão, entre duas outras pessoas. Ele tem a perna direita suspensa, pronta para chutar a mulher, enquanto dois outros soldados, em pé à sua esquerda, olham, alheios, para o outro lado. A imagem final, uma totalidade do conjunto que já foi visto, ressignifica as anteriores.

Além da fragmentação e montagem das imagens, a articulação entre essas e o som e a imagem também é um trabalho a ser ressaltado na composição dessa obra, que conta com a música de Arvo Pärt¹⁵¹ e o texto, lido em voz baixa, pelo próprio cineasta, anunciando que a cultura dominante se opõe à arte minoritária¹⁵², dando sentido pleno a esse filme politicamente realizado¹⁵³.

Je vous salue, Sarajevo é um trabalho de montagem feito com imagens já existentes¹⁵⁴, um trabalho, ao mesmo tempo, analítico e dramático, no qual “o movimento de decomposição vai em direção à recomposição da imagem” (ALLONES, 2014), onde a fragmentação multiplica e expande os sentidos, ressignificando as imagens e intensificando sua percepção. Cada fragmento da foto de Haviv, no filme de Godard se torna uma imagem

¹⁵⁰ Livre tradução da autora, do texto de Judith Revault d’Allonnes sobre *Je vous salue, Sarajevo!* nos arquivos sobre Vídeos de Artistas da *Collection du Musée d’ Art Moderne du Centre Georges Pompidou*.

¹⁵¹ *Silouans Song* (1991).

¹⁵² “Car Il y a la règle, et Il y a l’exception. Il y a la culture qui est de la règle, Il y a l’exception qui est de l’art. Tous disent la règle, cigarette, ordinateur, tee-shirt, télévision, tourisme, guerre. Personne ne dit l’exception, cela ne se dit pas, cela s’écrit: Flaubert, Dostoïevski, cela se compose: Gershwin, Mozart, cela se peint: Cézanne, Vermeer, cela s’enregistre: Antonioni, Vigo. Ou cela se vit, et c’est alors l’art de vivre: Srebrenica, Mostar, Sarajevo. Il est de la règle que vouloir la mort de l’exception. Il sera donc de la règle de l’Europe de la Culture d’organiser la mort de l’art de vivre qui fleurit encore à nos pieds”.

¹⁵³ Num comentário autocrítico sobre *Pravda* (no Museu de arte moderna, em 1970), Godard concluiu que o grupo Dziga Vertov “filmou um filme político no lugar de filmar politicamente um filme”. Essa frase se tornou a palavra de ordem do grupo.

¹⁵⁴ Além dos fragmentos da fotografia de Haviv, há ainda uma imagem colocada no final do filme, que mostra um velho debruçado sobre um autofalante – o ator Karl Herm numa cena da peça *Ghost Trio* (1977), de Samuel Beckett, gravada em dvd, de onde provém o *frame* utilizado por Godard (ENTLER, 2010).

autônoma, traz uma “realidade”¹⁵⁵, sem com isso deixar de fazer parte do todo, mas, ao contrário, conferindo mais força e significado a esse todo. O enquadramento da mão do soldado com o cigarro entre os dedos, por exemplo, sobre um fundo colorido e difuso, associa *glamour* e poder, algo frequente nas imagens da cultura visual moderna¹⁵⁶. Mas, independentemente das associações que os enquadramentos podem sugerir, essa fragmentação, em si, se mostra como uma convocação à participação do espectador. Lembremo-nos de um exercício muito comum em aulas de Artes nas escolas, quando os professores entregam às crianças fragmentos de fotografias (jornalísticas, paisagísticas, etc.), que devem ser colados numa folha de papel em branco (na posição que a criança achar conveniente) e completados, por meio de desenho, por elas. As crianças se deparam, então, com imagens incompletas, que sugerem a existência de elementos ocultos no recorte estabelecido, e são convidadas a criar, de acordo com sua imaginação e percepção, elementos que vão determinar uma composição final pessoal e única.

No filme de Godard, os fragmentos também estimulam a imaginação do espectador, e, mesmo que a composição final (a imagem completa da fotografia mostrada) seja dada pelo cineasta (diferentemente do exercício pedagógico descrito), ela é apreendida de forma completamente diversa do que o seria, se tivesse sido vista inteira, desde o início. Ao ser visualizada na íntegra após o encontro com os fragmentos, essa imagem carrega consigo todas as outras vistas e imaginadas a partir desses, impregnada, portanto, de sensações e pensamentos por eles trazidos. Resulta ainda outra coisa dessa estratégia godardiana: se as imagens-fragmentos agem na percepção da imagem completa, vista no final, essa, ao mesmo tempo (na verdade, pouco tempo depois), transforma retroativamente a percepção das anteriores, mostrando que a montagem é um processo complexo nessa obra, que acontece tanto na composição fílmica quanto na mente do espectador.

Godard divide e multiplica a fotografia de Haviv, esvazia e suprime coisas na fragmentação e divisão das partes, conferindo ao inteiro, novos sentidos. Na desmontagem de uma foto, seu filme faz o cinema se tornar não mais objeto de reconhecimento – como identifica Deleuze ao analisar as diferenças entre a “Imagem-Movimento” e a “Imagem-

¹⁵⁵ Segundo Godard, “a fotografia é a realidade. O cinema é a realidade vinte e quatro vezes por segundo” (GODARD, 1987).

¹⁵⁶ A *Pop Art* explorou muito essa associação, como se pode verificar nas obras *President elect* (1961), de James Rosenquist e *Smoker* (1967), de Tom Wesselman, por exemplo.

Tempo”¹⁵⁷ – “mas de conhecimento, ciência das impressões visuais, obrigando-nos a esquecer nossa lógica própria e os hábitos de nossa retina” (1990, p. 29).

Como um *ready-made* duchampiano, a apropriação das imagens e sua manipulação pode se dar de diferentes formas: a partir da colagem, aproximação e articulação entre imagens provindas de fontes diversas – como fazem Godard, em suas *Histoire(s)...*, e Christian Marclay, em seu filme *Téléphone* (1995)¹⁵⁸ – e também na manipulação ou alteração composicional (ou rítmica) de uma única fonte de imagem, como vimos em *Je vous salue, Sarajevo* e, de forma completamente diversa, podemos observar no vídeo *Passage à l’acte*, de Martin Arnold.



Figura 5: Fotogramas do filme *Passage à l’acte*, de Martin Arnold. Fonte: <http://www.psvartjournal.com/article/show/fraunberger-three-austrian-filmmakers-a-psychoanalyt>

Arnold se apropria de imagens de filmes de série B hollywoodianos, que exaltam os clichês de felicidade do *american-way-of-life* dos anos 1960, e “suspende a narrativa pela ultra-decupagem e repetição serial” (PARFAIT, 2001, p. 302) das imagens. Em *Passage à l’acte*, o artista se apropria de um plano que duraria poucos segundos no filme *To Kill a*

¹⁵⁷ Deleuze reflete nesse texto sobre as diferenças entre a “Imagem-Movimento” e a “Imagem-Tempo”, dois conceitos sobre a imagem cinematográfica e os signos desenvolvidos pelo filósofo (Ed. Brasiliense, 1985 e 1990).

¹⁵⁸ *Téléphone* é uma montagem de seqüências cinematográficas nas quais o telefone aparece em diferentes ações (atender, responder, chamar, discar, desligar, etc.), como um protagonista, um “objeto transicional de situações dramaticamente estereotipadas” (PARFAIT, 2001, p. 304). Essa operação realizada por Marclay altera o habitual estado de prazer do espectador diante do entretenimento fílmico, quando destaca, a partir das próprias imagens, “os clichês que elas veiculam” (*ibid.*), abrindo sua percepção para um prazer mais complexo e crítico. Essa obra está em exposição permanente no Centro Cultural Oi Futuro Flamengo (visitado por dois dos grupos de alunos aqui analisados).

*Mockingbird*¹⁵⁹ (1962), fazendo-o durar mais de dez minutos. Nessa operação, um breve instante de uma cena que poderia passar despercebida no filme original – pai, mãe e filha estão sentados à mesa numa copa enquanto uma serviçal, negra, prepara algo em segundo plano, e, em seguida, chega o filho e senta-se à mesa com a família – é destacado ao extremo pelas ações de paragem, aceleração e repetição frenéticas de fragmentos da sequência. Arnold fatia as imagens, as esgarça, produzindo um efeito tartamudeante, onde as falas e os sons se tornam abstratos, verdadeiros ruídos.

Dessas alterações de ritmos, resulta um confronto de sons e imagens “que deixa aparecer, por sua deformação, os elementos de significação, psicológicos e ideológicos, invisíveis no desenrolar normal do filme” (PARFAIT 2001, p. 302). Na dissecação dos gestos, o filme de Arnold interrompe o fluxo da vida, fazendo – como identifica Benjamin no teatro épico de Brecht – “a existência saltar para fora do leito do tempo, até às alturas, parar um instante no vazio, fulgurando, e em seguida retornar ao leito” (BENJAMIN, 2012, p. 96). O filme de Arnold ressignifica, assim, as ações e relações estabelecidas entre os personagens do filme original, e, nessa nova organização, faz surgir um novo filme, repleto de tensão, violência, ironia e crítica.

Da história original, Arnold extrai uma situação que, a partir das operações realizadas, se impõe como imagem pensante e nervosa; evocando problemas raciais da sociedade americana, relações de poder intrafamiliares, questões de gênero, etc.; todo um conjunto de tensões que vem à tona, arrebatando e provocando variadas reações¹⁶⁰ na percepção do espectador. Nessa manipulação, o artista evoca mensagens ou conteúdos ocultos nas imagens originais, tornando visível o invisível, e fazendo de seu filme um exercício “de desconstrução do modelo dos modelos, que é o cinema hollywoodiano” (PARFAIT, 2001, p. 304). Em suas palavras, “o cinema hollywoodiano é um cinema de exclusão, redução e negação, um cinema da repressão. Tem sempre alguma coisa por trás do que está sendo representado, que não foi representado. E é exatamente isso que é mais interessante se considerar”¹⁶¹.

Arnold, com sua apropriação e manipulação, represa e altera o fluxo do filme, ressignificando suas imagens e criando efeitos desconcertantes. Para realizar esse feito, o cineasta combina o método artesanal cinematográfico com procedimentos utilizados pela cultura *techno* (samplagens), que consistem em destacar, do som ou da imagem, pequenos

¹⁵⁹ Esse filme é uma adaptação hollywoodiana do livro de Harper Lee, publicado em 1960.

¹⁶⁰ Tivemos a oportunidade de presenciar diferentes reações espetatoriais a essa obra: em seminários de mestrado no contexto universitário parisiense, cujos estudantes são, na maioria, jovens adultos, e nas aulas de Artes do CPII. Em ambas as situações os alunos/espectadores manifestaram irritação, impaciência, e também interesse e reações bem humoradas.

¹⁶¹ ARNOLD, 1989-1993.

fragmentos que serão memorizados pelo computador, e, em seguida, postos em repetição insistentemente. Esse método se diferencia dos gestos mais tradicionais de colagem, de agrupamento e de montagem, “termos que não se aplicam mais ao trabalho de Martin Arnold, mesmo que ele trate de cinema” (PARFAIT, 2001, p. 304). Mas, se o sentido de montagem nessas obras se esgarça para abarcar novos procedimentos, em essência (se é que podemos reivindicar essencialidades nesse campo), a ação de manipular as imagens filmadas (ou apropriadas), continua se constituindo como organização, junção e manipulação das imagens, ou seja: formatação do corpo da obra.

Outro exemplo¹⁶² de apropriação e manipulação de imagens já existentes é o filme *24 Hour Psycho* (1993)¹⁶³, do artista Douglas Gordon. Assim como Marclay, Gordon também recorre às imagens do cinema para realizar suas obras. Nesse vídeo o artista faz uma releitura memorável do famoso filme de Hitchcock, *Psicose* (1960), ao projetá-lo, na íntegra, e numa grande tela (ainda assim, bem menor do que a do cinema), alterando o ritmo do desenrolar das imagens, num *slow motion* videográfico extremo, que resulta na ampliação de cada gesto ou imagem. A emblemática cena do chuveiro do filme de Hitchcock, na instalação de Gordon dura vinte minutos, permitindo ao espectador ver, de forma completamente diferente, gestos e expressões imperceptíveis no filme original, num esgarçamento temporal que faz desse filme um pensamento sobre a imagem.

A câmera lenta acentuada da instalação de Gordon provoca um efeito particular na sua apreensão, pois cria, “nesse estado singular de imagem freada, rastros de um tempo íntimo vivido pelo espectador” (*ibid*, p. 308). Segundo Jean-Christophe Royoux, no âmbito de suas reflexões sobre as relações entre a arte contemporânea e o cinema,

O que está em jogo não é compreender como, na arte contemporânea as imagens se animam [...], mas, ao contrário, o que significa e como se manifesta a reversão da mobilidade dentro da imobilidade; é a passagem do cinema à exposição que é preciso se interrogar, e, nessa operação, como se dá a reconstrução, de múltiplas maneiras, de uma experiência indissociável da construção de um lugar do espectador (*apud* PARFAIT, 2001, p. 72).

Para Dubois, o artista monumentaliza o filme hitchcockiano, ao permitir “revelações nas imagens que acreditávamos conhecer de cor e acabamos redescobrimo como se nunca as

¹⁶² Tanto *24 Hour Psycho*, de Gordon, como *Théléphones*, de Marclay, e *Je vous salue, Sarajevo*, de Godard, foram mostrados nas aulas de Artes da 1ª série do Colégio Pedro II.

¹⁶³ A referência às 24 horas é uma referência abstrata, pois, na realidade, o vídeo não é projetado durante 24 horas consecutivas, uma vez que os próprios espaços expositivos não permanecem abertos ininterruptamente. Essa denominação é, portanto, uma evocação aos 24 quadros por segundo, unidade de contagem do tempo cinematográfico, e, ao mesmo tempo, à duração de um dia (PARFAIT, 2001, p. 308-309).

tivéssemos visto” (DUBOIS, 2011, p. 114). É o ato de apreensão, a percepção do espectador que está sendo afetada com essa alteração temporal da montagem. Como ressalta Parfait, Gordon “faz parte do grupo de artistas que, ao manipular a velocidade, transfere a questão da atenção para o coração da experiência estética” (PARFAIT, 2001, p. 310). Dubois identifica nessa passagem do cinema à exposição uma forma de arte (a arte contemporânea) interrogando outra (o cinema), como “uma vasta circulação de idas e voltas que parecem estar acima da pequena forma do vídeo. No entanto a bem da verdade, o coração desse questionamento é exatamente ‘o vídeo’, não como objeto, mas como estado do pensamento das imagens” (DUBOIS, 2011, p. 114). Estado do pensamento das imagens que interfere no estado do pensamento do espectador.

O espectador e a recepção das imagens são a razão da elaboração dessas operações na arte contemporânea. Assim como nas *Histoire(s)*... de Godard, em *Bang*, como veremos mais adiante, e nas obras que acabamos de mencionar, a utilização de imagens já existentes, sejam estáticas ou em movimento, fazem do vídeo uma imagem que pensa as imagens, convidando o espectador também a pensar, tanto sobre as imagens que assiste, como sobre sua própria experiência espectral.

De uma maneira geral, o espectador é colocado no centro das explorações que os artistas fazem do cinema nos anos 1990, principalmente quando os projetos encontram sua forma instalativa. Quer seja por sua implicação dentro do espaço da obra, ou de suas tomadas de posição mentais, é ele que é questionado através de sua relação com a imagem e com o dispositivo cinematográfico (PARFAIT, 2001, p. 300).

Ao colocarmos lado a lado todas essas obras (*Téléphones; Passage à l’acte; Pièce touchée; Je vous salue, Sarajevo; Histoire(s) du cinéma; 24 Hour Psycho; Bang*), não pretendemos igualar as operações – e muito menos as intenções – realizadas por cada artista. A câmera lenta de Godard nas *Histoire(s)*... difere da de Gordon em *Psycho*; o uso da fotografia em *Je vous salue, Sarajevo* é completamente diverso do de Mussi, em *Bang*. Não queremos, portanto, homogeneizar essas operações, elas estão aqui aproximadas a fim de chamarmos a atenção e exemplificar diferentes possibilidades pedagógicas da reutilização e manipulação de imagens no momento da montagem. Para mostrarmos como o ato de selecionar, agrupar, juntar, comparar e manipular (no tempo e no espaço, e com os recursos que cada meio proporciona) pode afetar a fruição do espectador e convidar, ele próprio, a montar, em sua percepção, narrativas ou sentidos diversos.

Para concluirmos essa reflexão sobre a montagem e a reutilização de imagens já existentes, gostaríamos de salientar que além da multiplicidade dos efeitos técnicos por ele possibilitados, o videográfico, como categoria estética, traz ainda outra problematização para o conceito tradicional de montagem¹⁶⁴, a partir da espacialidade das imagens. Nas obras instalativas, além da montagem ser uma organização das imagens no tempo¹⁶⁵, como é o caso das *Histoire(s)...* de Godard e dos filmes de Arnold, ela se mostra também como uma articulação espacial para além da extensão da própria tela. Nas obras que extrapolam a tela única, outro espaço é convocado, além do espaço bidimensional do quadro. Nas videoinstalações, a multiplicação das telas ou projeções – que pode acontecer nas paredes, no chão, no teto, sobre objetos, etc. – confere uma tridimensionalidade à obra, complexificando mais ainda a montagem espectral, pois, ali, o *batimento cardíaco* envolve-o, tanto em sua dimensão temporal como espacial, nos ritmos impostos pela sua própria movimentação na sala de exposição.

Analisaremos a seguir, e mais detalhadamente, a videoinstalação *Bang*¹⁶⁶, na qual o espectador, ao ser colocado entre quatro telas dispostas em três paredes diversas, escolhe para onde vai direcionar o seu olhar, determinando, com essa escolha, qual imagem vai se avizinhar à outra em sua percepção; ou ainda, qual vai ser suprimida de sua seleção; que sequência vai estabelecer, enfim: é ele quem vai montar a obra final que vai permanecer em sua memória, fazendo dessa montagem uma experiência única, intransferível e, inclusive, irreprodutível, mesmo por ele. Assim, essa instalação presentifica o ato de montagem e convoca a participação do espectador pela própria espacialização das imagens.

¹⁶⁴ Nas obras videográficas que operam com o ao vivo e/ou em circuitos fechados, onde não mais há um produto da construção fílmica, mas apenas uma experiência com as imagens em movimento, a noção de montagem vai ser desconstruída, uma vez que a obra se mostra como um processo e não mais como um produto ou registro de uma filmagem prévia. A montagem aí se torna uma operação que apenas se dará na mente do espectador, que, na experiência da obra, vai estabelecer escolhas e percursos que resultarão em uma imagem mental em seu imaginário e memória.

¹⁶⁵ Deleuze afirma em sua primeira tese que “é a própria montagem que constitui o todo, e nos dá assim a imagem do tempo” (1990, p. 48).

¹⁶⁶ Essa análise é parte do artigo *Shot by Bang* (COHN, 2015).



Figura 6: Fotografia da visitação à videoinstalação *Bang*, de Ana Vitória Mussi, no Oi Futuro Flamengo. Fonte: Fotografia de Katia Maciel, publicada no *Canal Contemporâneo*, em 6 de julho de 2012.

Bang (Ana Vitória Mussi¹⁶⁷, 2012) é uma instalação cujo suporte é o vídeo, com três minutos e quarenta e cinco segundos de duração, composta por quatro projeções em três paredes. Na parede frontal há duas projeções (Projs. 2 e 3), lado a lado, e as demais (Projs. 1 e 4) se situam face a face nas duas paredes adjacentes à primeira, opostas entre si. A quarta parede é onde se situa o espectador e a entrada da instalação¹⁶⁸. As projeções apresentam fotografias de filmes¹⁶⁹ ficcionais e documentários relacionados à ascensão do nazismo e à Segunda Guerra Mundial, e de imagens televisivas de conflitos em favelas cariocas¹⁷⁰,

¹⁶⁷ Ana Vitória Mussi é artista plástica e reside no Rio de Janeiro. Iniciou suas pesquisas com as imagens no final da década de 1960, trabalhando com a diversidade e a superposição de técnicas, ao lado de artistas como Anna Bella Geiger, Letícia Parente, Sonia Andrade, Ivens Machado, Paulo Herkenhoff, Fernando Cocchiarale, Miriam Danowsky. A artista é uma das pioneiras no país a explorar a fotografia em seu campo ampliado, pensando sempre a condição da imagem no mundo contemporâneo, nossa submissão a seus poderes e refletindo sobre suas potências e fantasmagorias (Baseado no texto de Marisa Flórido para o folder da programação do Oi Futuro Flamengo - Junho/2012 -, onde essa videoinstalação foi exposta, de 22 de maio a 15 de julho de 2012). *Bang* foi novamente exposta na mostra *Imagética (1968-2015)*, no Paço Imperial, em junho de 2015. Ambas as curadorias foram de Marisa Flórido. As duas exposições se realizaram em períodos diversos dos cursos analisados nessa pesquisa, não podendo ser vistas por nossos alunos, mas *Bang* foi assistida e discutida, em sala de aula, pelos três grupos que compõem nosso campo empírico.

¹⁶⁸ Na mostra do Paço Imperial, a entrada foi deslocada para o canto da parede onde se localizava a projeção 4.

¹⁶⁹ *Olympia*, Leni Riefenstahl (1936); *O Triunfo da Vontade*, Leni Riefenstahl (1935); *Pearl Harbor*, Michael Bay (2001); *Tora! Tora! Tora!*, Richard Fleischer (1970); *O Mais Longo dos Dias*, Darryl F. Zanuck, Ken Annakin, Andrew Marton, Bernhard Wicki (1962); *O Choque Final*, Documentário coleção Guerras: Segunda Guerra Mundial - CC&C Louis Vaudeville apresenta; *Raposa do Deserto*, Henry Hathaway (1951).

¹⁷⁰ Frames UPP Complexo do Alemão – imagens cedidas por Globo Comunicações e Participações S.A.

fotografias (tanto as dos filmes quanto as das imagens jornalísticas) que a artista fez das imagens vistas na tela da televisão.

Enquanto as imagens são apresentadas, alternada e/ou simultaneamente nas quatro projeções, ouve-se a música *Bang Bang - My Baby Shot Me Down*¹⁷¹, na voz suave de Nancy Sinatra, numa delicada reflexão sobre a espetacularização da violência a partir do exercício de re-representação. Ao trabalhar “um aparelho eletrônico (as imagens fotografadas da televisão)¹⁷² no seu vir-a-ser fotográfico, linguagem do tempo da luz” (HERKENHOFF, 1982), Ana Vitória deixa claro que sua investigação é sobre os modos de exposição e visibilidade da guerra, e não sobre a guerra em si mesma. Vejamos mais detalhadamente como se apresenta essa obra.

Inicialmente, em completo silêncio, as duas imagens frontais (2 e 3) apresentam pessoas em primeiro plano, individualmente ou em grupo, olhando atentamente, a olho nu ou com a ajuda algum aparelho (binóculo, luneta), em direção a alguma coisa, anunciando que o olhar é o tema desse trabalho. Olhares, maquinados ou não, que se direcionam ao céu. Lenta e gradualmente, as fotografias (sempre em P&B) são animadas pela projeção, como um *slideshow* na sala escura do cinema (FLÓRIDO, 2012), sequência que culmina com uma única imagem (Proj. 3), na qual um homem olha através de um binóculo em direção ao lado esquerdo da sala, anunciando o que vem a seguir. Abaixo da imagem, a inscrição “Nem uma gaivota...”¹⁷³ instiga a curiosidade dos espectadores. As palavras se dissolvem enquanto os primeiros acordes de guitarra inundam o espaço sonoro¹⁷⁴ da instalação. A sala agora está escura e uma possível gaivota paira em suspensão no imaginário.

¹⁷¹ Do CD *Tarantino Experience*, Music from and inspired by his films.

¹⁷² Parêntese nosso.

¹⁷³ “Nem uma gaivota” é uma expressão extraída do filme *O mais longo dos dias*. Neste filme, um general alemão, vigiando o mar pela fresta da casamata, balbucia esta frase para comunicar, com certo deboche, aos seus pares, que não vê nenhuma ameaça. No instante seguinte, o general olhará novamente e, assustado, avistará a enorme frota marítima dos aliados se aproximando da costa francesa, no famoso dia D.

¹⁷⁴ Reconhecemos que nessa parte inicial de *Bang*, o silêncio atua como uma força sonora, como adverte Ivan Capeller ao dizer que “o silêncio é um modo de escuta, portanto, um som” (extraído do comentário feito pelo artista no evento Blá-blá, na Galeria A Gentil Carioca, em 3 de julho de 2012).



Figura 7: Fotografia da videoinstalação *Bang*. Fonte: extraída do livro Ana Vitória Mussi (FLÓRIDO, 2013).

Sincronizadas à entrada precisa e límpida da voz de Nancy Sinatra, acendem-se as duas projeções (1 e 4) das paredes opostas, deslumbrando o público com a simultaneidade, aproximação e, ao mesmo tempo, oposição do que mostram: à esquerda o salto ornamental do atleta olímpico do documentário de Leni Riefenstahl, e, à direita, o voo do avião de combate – ambos, corpos no ar, paralisados no instante do iminente mergulho (FLÓRIDO, 2009). Aves? Deuses? Delicadeza, beleza e violência sublinhando esse instante dialético da montagem de Mussi. Na tentativa de acompanhar ambos os saltos, tentando não perder nem um instante desse duplo e espetacular voo no qual são inseridos, os espectadores mergulham, eles também, no “vórtice da imagem ao qual são convidados e estão condenados” (*ibid.*).



Figura 8: Fotografias de *Bang*, de Ana Vitória Mussi. Fonte: Imagens publicadas em <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/1095301-tres-exposicoes-gratuitas-sao-abertas-no-rio-de-janeiro.shtml>

Mais adiante, o som da guitarra ralenta e vê-se uma bela mulher¹⁷⁵ segurando um rifle. Ela olha para cima (para o céu?), remetendo aos voos, vistos anteriormente. Quando em outra projeção surge o paraquedista, a mulher com o rifle *se movimenta*, atenta e assustada, nas múltiplas imagens em *stop motion*, fazendo com que os espectadores sejam também postos em alerta, enquanto revezam seu olhar entre ela e o paraquedista, na ânsia de não perder nada do que se passa. Na sequência seguinte as quatro projeções são ativadas num ritmo mais acelerado, colocando os espectadores sob fogo cruzado entre o bombardeio nas e entre as múltiplas imagens.

É na forma com que Mussi articula sua montagem, espacial e temporalmente, que reside a alma desse trabalho. Explodem aviões, helicópteros, granadas; armas disparam, tanques avançam, estilhaços voam para todos os lados, numa arritmia frenética, simultânea e calculada. Guerra: nas imagens e entre elas. O espectador está no meio. Atingido pelo descontrole e pela impossibilidade de captar cada unidade, fica com o conjunto, imerso “entre a solidão da visão e a dispersão do espetáculo” (FLÓRIDO, 2011), entre a delicadeza da apreensão particular e subjetivada e a brutalidade da multi-estimulação frenética. Finalmente, uma única imagem sobrevive e possibilita, em sua solidão, uma trégua ao frenesi anterior. Um enorme paraquedas branco pousa, e o espectador pode, então, respirar, deixando o ar que infla o tecido dilatar também seus pulmões. Um breve instante de suspensão, antes do reinício da batalha.

Amor e redenção se materializam no confronto que se segue. Enquanto a mão feminina puxa para si o corpo do seu amante pelo colar que pende de seu peito – movimento que anuncia um beijo que não se chega a contemplar¹⁷⁶ –, na parede oposta, o soldado ferido declina. Dois corpos em declínios paralelos e por motivos opostos. O espectador se situa entre *Eros* e *Thanatos*, duplamente atingido.

Quando Nancy Sinatra canta “*now he is gone... I don't know why, bang bang*” e as duas projeções frontais são novamente ativadas, desvela-se a alma deste trabalho: armas e câmeras se alternam em imagens simultâneas, apontando e atirando para todos os lados, *bang*

¹⁷⁵ Fotografia da personagem Janine Boitard, membro da resistência francesa em Caen, no filme *O mais longo dos dias*, interpretada pela atriz Irina Demick. Estaremos sempre nos referindo a ela ao longo dessa análise, quando mencionarmos “a mulher”, em respeito à opinião de Mussi, para quem esta representa todas as mulheres que nos habitam.

¹⁷⁶ Fotografias de cena do filme *Pearl Harbor*, Michael Bay, 2001, na qual os personagens Evelyn e Danny se amam envoltos no tecido de um paraquedas esticado no hangar. Imagens originalmente coloridas e transpostas, em *Bang*, para o preto e branco, como as restantes.

bang, nos lembrando que se “para o homem da guerra, a função da arma é a função do olho”¹⁷⁷, a função do olho mecânico, da máquina fotográfica, também é função da arma. Melhor dizendo, “a câmera é um nocaute no tempo” (HERKENHOFF, 1982). Assim, o ato fotográfico é um golpe desferido na ilusória continuidade espaço-temporal, isolando-a do contexto e fazendo da fotografia um fragmento errático, como comprova Mussi em sua instalação.

A orquestração criada por Mussi nos faz perceber que somos parte de uma complexa triangulação de olhares, entre as máquinas de guerra e as máquinas de imagem (da fotográfica ao celular). Aproximando em sua montagem os dois gestos de *atirar*¹⁷⁸, Mussi não se interessa em fotografar a guerra. Não é o registro, o documento da situação que a atrai, mas a reflexão sobre seus modos de exposição, visibilidade e espetacularização na história recente: o que relaciona a imagem à violência e a violência à imagem, o que aproxima o *homo videns* do *homo belicus* (FLÓRIDO, 2012).

As últimas imagens de *Bang* se apresentam nas duas projeções frontais. À esquerda, em primeiro plano, um soldado jaz morto no chão, de olhos abertos¹⁷⁹, e à direita, *a mulher* olha assustada em sua direção. Os últimos dedilhados de guitarra sublinham a voz de Nancy Sinatra, que, rendida, confessa: “*My baby shot me down*”. Sala escura. O espectador, também nocauteado e rendido, permanece imóvel. *Shot down* pela simultânea pungência e delicadeza de *Bang*, onde nada sobra e nada falta. Nem uma gaivota...

Como alerta André Parente (2011), as imagens em movimento em articulação com as artes plásticas e outras mídias ressignificam o termo *cinema expandido*¹⁸⁰, que pode, no contexto contemporâneo, ser caracterizado “por duas vertentes: as instalações que reinventam a sala de cinema em outros espaços e as instalações que radicalizam processos de hibridização entre diferentes mídias” (PARENTE, 2011 p. 54). *Bang* integra as duas vertentes, articulando e reinventando o cinema na galeria e, ao mesmo tempo, hibridizando cinema, televisão e fotografia no espaço instalativo.

¹⁷⁷ Paul Virilio *apud*. FLÓRIDO, 2012.

¹⁷⁸ Essa associação entre atirar e atingir, no sentido de mudar o curso da história, é denunciada também pela nomenclatura presente no meio cinematográfico e televisivo, onde o verbo *to shoot* (atirar, em inglês) é usado para filmar ou gravar uma imagem. Cineastas e diretores dizem *atire para cá ou pra lá*, quando querem orientar seus fotógrafos a enquadrar uma determinada cena ou paisagem, determinando o que será *atingido* pelas câmeras.

¹⁷⁹ Fotografia de cena do filme *O mais longo dos dias*.

¹⁸⁰ O termo *expanded cinema* foi criado por Gene Youngblood (1970) e profetiza “uma mutação global da subjetividade humana na era paleocibernética” (BELLOUR, 2009, p. 107).

Dubois denuncia a presença de um *efeito cinema* (2009) na arte contemporânea a partir da década de 1990, nas obras que são produzidas

em correspondência com o dispositivo do cinema, especialmente com as instalações que privilegiam as questões de projeção e imagem-movimento. Vídeo, dvd, computador: são justamente essas máquinas que introduziram a imagem-movimento no mundo da arte (DUBOIS, 2009, p.85).

Ele se refere também ao termo “cinema de exposição” (*ibid*, p.86) para denominar essas obras que estabelecem relações de imbricação entre as especificidades da fotografia, da pintura, do cinema, do vídeo e do computador, responsabilizando o vídeo como o laço, o “passador” (*ibid*, p.87) entre os dois mundos, o do cinema e o da arte contemporânea. O teórico afirma, inclusive, que “isso vale para grande número de instalações fotográficas, em que se passa alegremente da imagem fixa e objetual à imagem fluida, fugidia e fugaz” (*ibid.*), como podemos observar no trabalho de Mussi.

Percebemos em *Bang* que “o movimento, assim como a imobilidade, nem sempre está onde se crê” (*ibid*, p.88). Ao fotografar filmes, capturando imagens “de outra imagem-tempo, o cinema” (FLÓRIDO, 2011), Mussi paralisa o que fora fluxo e o reanima na sua própria estagnação. A artista fotografa os filmes da televisão, amplia e destaca detalhes, reverte imagens coloridas em preto e branco, manipulando-as livremente. Ao realçar o instante recortado, tornando-o fragmento ampliado e estático, a artista concede-lhe nova *anima*, tanto no compasso do *stop motion*, como, e principalmente, no diálogo de cada imagem com as outras que ali estão, no trabalho de montagem, tanto no tempo como no espaço.

Nessa operação, Mussi realça o instante apreendido (a imagem fílmica fotografada) e nos permite recorrer à reflexão de Bellour a respeito do congelamento da imagem no cinema, no qual um instante ou frame, “por mais banal que seja, é assim revestido de uma extrema singularidade” (BELLOUR, 1997, p.133), podendo atingir, inclusive, certa transcendência, “em virtude da parada do movimento, da interrupção do tempo” (*ibid.*). Recortando o fragmento, Mussi faz o filme retornar à sua condição fotográfica, remetendo novamente à potência de cada unidade, que, como instante destacado, se revela como “um salto possível para fora do tempo” (FERREIRA, 1997), atingindo com essa operação a transcendência mencionada por Bellour.

Mas, em *Bang*, o que é estático movimenta a percepção do espectador, tanto no gesto de paragem como na articulação da múltipla exposição, ou seja, no contínuo fluxo associativo e evocativo da montagem. Deleuze (1992) e Godard sabem que uma imagem nunca está só, que o que importa é a relação entre as imagens: “o cinema – está dito – é o que está entre as

coisas, não são as coisas, é o que está entre uma e outra pessoa, entre você e eu, e depois, na tela, está entre as coisas” (GODARD, 1989, p.135). É na montagem, nas relações espaço-temporais entre as imagens que Mussi as reanima, recolocando-as em movimento no tempo, no espaço e na percepção do espectador.

Como já mencionamos anteriormente (p. 79), analisando o que considera serem duas condições transcendentais da montagem – a repetição e a paragem –, Agamben reconhece que em certo cinema¹⁸¹ há uma proximidade maior com a poesia do que com a prosa. Nessa análise, o filósofo ressalta a potência da paragem que trabalha a própria imagem, que a subtrai do fluxo e do poder narrativo e a exhibe como imagem expressiva e potente. Em *Bang*, a paragem não só subtrai das imagens apropriadas o seu poder narrativo original, mas, ao expô-las em novas relações espaço-temporais, as ressignifica poeticamente. Na montagem de Mussi, o filme se torna imagem estática e a fotografia é posta em movimento. Ambiguidade, instabilidade e reversibilidade remetem ao que Dubois identifica como *o fotográfico*, “algo intensivo, que excede o domínio das fotos-objeto e das obras-imagens para se engajar no caminho dos processos e das modalidades” (2009, p.89), se apresentando mais como um *estado de imagem*.

Bang é constituída por “imagens de imagens” (ROUILLÉ, 2009, p.144), o que nos permite considerar as imagens originais ali exploradas como arquivos/documentos ressignificados na reflexão ético-estética de Mussi. Arquivos e documentos do próprio cinema e de sua história que, como tais, se revelam também como arquivos e documentos da história da humanidade. Para Le Goff, o documento não é inócuo. É, antes de tudo, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, e também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver; é um produto da sociedade que o fabricou (LE GOFF, 1990, p. 547)¹⁸². O cinema, ao traduzir uma visão da história – criando, no imaginário das pessoas que ali viveram e também no das pessoas que vão herdar essas imagens, determinada visão dessa sociedade –, monumentaliza certos acontecimentos, entronizando-se como um documento de memória coletiva¹⁸³. Por tudo isso,

¹⁸¹ O filósofo se refere aí ao filme *A Sociedade do Espetáculo* (1973), de Guy Debord.

¹⁸² O autor ressalta que o documento é monumento e recorre a Foucault para afirmar que a história é o que transforma os documentos em monumentos. “*Monumentum*, em latim, é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação” (LE GOFF, 1990, p. 535), remetendo às palavras *mens* (espírito) e *memini* (memória). Sendo monumento, o documento “resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (*ibid*, p. 548). Dessa forma, “qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem” (*ibid*, p. 548).

¹⁸³ Para as gerações criadas das décadas de 1960 em diante, as imagens fílmicas ficcionais que abordam a Segunda Guerra Mundial se tornaram constituidoras do saber sobre esse acontecimento de forma igual ou mais

consideramos aqui as imagens cinematográficas que se referem a acontecimentos históricos, como as dos filmes reutilizados por Mussi, como monumentos de memória¹⁸⁴, tal qual defende Le Goff, além de, obviamente, reconhecermos sua condição de documentos do próprio cinema e de sua história. Comolli (2008) reitera essa visão, quando afirma que o cinema fabrica o mundo, primeiramente, e em seguida ele o substitui, se afirmando como verdade, como mundo real. Imprimir uma verdade mais verdadeira que a verdade, seria, então, a ambição do espetáculo.

Mussi manipula imagens – dos filmes: *Olympia* e *O Triunfo da Vontade* (Leni Riefenstahl, 1936 e 1935); *Pearl Harbor* (Michael Bay, 2001); *Tora! Tora! Tora!* (Richard Fleischer, 1970); *O Mais Longo dos Dias* (Darryl F. Zanuck, Ken Annakin, Andrew Marton, Bernhard Wicki, 1962), entre outros – que já imprimiram verdades aos espectadores, que já se constituíram como documentos da história vivida. Sua montagem desconstrói e reconstrói essa história ao propor novos olhares para ela, a partir, justamente, do destaque das próprias técnicas responsáveis pelo seu registro e espetacularização: a fotografia e o cinema. Ao enfatizar as imagens mediatizadas pelas técnicas fotográficas e cinematográficas, Mussi estabelece uma tensão entre documentação, espetacularização e violência. Sua montagem cria uma transmutação das imagens-documentos em imagens-expressão, tal qual analisa Rouillé (2009).

Se apropriando, deslocando e manipulando as imagens, a obra cinematográfica/instalativa de Mussi confere protagonismo ao que era um mero detalhe. Janine Boitard, uma mulher membro da resistência francesa, sutil participação da atriz Irina Demick na complexa e clássica narrativa de Zanuck, em *Bang* se torna *a mulher* que habita em todas nós¹⁸⁵, protagonista, tanto na tela como em nosso imaginário. Em todas as imagens que Mussi aplica a operação de paralisação e deslocamento, onde havia figuração, surge protagonismo, o que era detalhe em seu *locus* original, aqui se torna razão de ser de novas significações, o que era instante qualquer, se torna instante privilegiado, como já nos mostraram Agamben e Bellour. Na suspensão do tempo do movimento, se abre outro tempo, imprimindo a este uma qualidade de abstração e de irrealidade que parece introduzir no filme

forte, ousamos afirmar, que o conhecimento adquirido por meio de textos históricos ou imagens documentais. Não à toa, esses filmes são mostrados por professores de História nas escolas, como instrumentos auxiliares ao processo de ensino-aprendizagem, o que confirma a atribuição de legitimidade e verdade a eles conferida.

¹⁸⁴ Lembramos a epígrafe desse segmento: “*o cinema pertence à realidade e, como tal, deve ser experimentado sem cessar*” (PARFAIT, 2001, p. 298).

¹⁸⁵ Comentário feito pela própria artista em conversa com a autora ao mencionar a participação da imagem da atriz em sua instalação.

uma emoção comparável à que perpassa a pintura (BELLOUR, 1997, p.138.). Mussi cria, assim, como já constatamos, um instante pregnante com essas imagens, o que, nos termos de Deleuze (1985), corresponderia a uma imagem-tempo.

Quando Agamben afirma que “a experiência histórica faz-se pela imagem, e as imagens estão elas próprias carregadas de história” (2007), evoca o pensamento de Aby Warburg, admitindo que as pinturas não sejam imagens imóveis, mas fotogramas carregados de movimento que provêm de um filme que nos falta, sendo preciso restituí-las a este filme. Em *Bang*, percebemos que um soldado pode se tornar *o soldado*, uma mulher específica pode evocar *o feminino*, um determinado casal sugere o próprio *amor*, um tanque alemão ou americano se apresenta como *máquina de guerra*, uma câmera, *um tiro*. Sua montagem age como um lugar de cristalização, onde prevalece o caráter trans-histórico, no caminho entre a expressão mítico-poética e o pensamento racional¹⁸⁶. Quando fotografa o instante fílmico que apresenta o soldado atingido ou a mulher atenta, Mussi pretende nos colocar em contato com um imaginário coletivo, com um emblema (*a violência das guerras, o soldado, a mulher na sociedade ocidental*), remetendo-nos a nós mesmos nesse exercício de alteridade e identificação a partir do contato com a subjetividade do outro.

Agamben credencia à repetição a possibilidade do retorno daquilo que foi, tornando-o de novo possível. Identifica aí a proximidade entre a repetição e a memória, órgão de modalização do real, aquilo que pode transformar o real em possível e o possível em real. Mussi torna de novo possível aquilo que nos mostra, entrelaça história e memória por meio de uma brecha composicional poética, passando ao “regime da expressão, onde o já-visto não supõe o visto, é o visto que se extrai do já-visto” (ROUILLE, 2009, p.159). Do documento à expressão, Mussi “não remete, então, às coisas, mas à espiral infinita, a outras imagens” (*ibid*, p. 145), onde a função referencial é eliminada, e as coisas, privadas de consistência, equivalem ao infinito – a guerra tornando-se objeto estético, e as imagens uma arma (*ibid.*).

Fazemos essa análise alongada para afirmar que essa videoinstalação não põe apenas a fotografia em movimento, mas também os espectadores e sua percepção. Daney, analisando a pedagogia godardiana, disse que a foto é o que retém de uma vez por todas – o cadáver que trabalha – e o cinema é o que retém por apenas um momento – a morte em trabalho (DANEY, 2007, p. 113). Em *Bang*, a morte está em trabalho tanto nas operações realizadas pela manipulação dos dispositivos como no tema abordado; ali, a morte, integrando forma e

¹⁸⁶ Extraído da palestra "Aby Warburg: teoria da imagem e crítica da cultura moderna", proferida por António Guerreiro, crítico literário do jornal *Expresso* em Portugal, no Ciclo de palestras realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura da UFF e o Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFRJ, nos dias 2 e 3/10/2012.

conteúdo, está a serviço de um espectador vivo. A seleção das imagens fílmicas, sua transformação em imagens fotográficas e, em seguida, sua junção de forma ritmada, sonorizada e espacializada se mostram como operações que desafiam o espectador a perceber de novas maneiras e serem ativos na construção de sentidos, uma vez que são suas escolhas e posicionamentos que determinarão a montagem final desse trabalho. De maneira particular e trazendo contribuições para pensarmos as relações entre montagem e pedagogia, Mussi atualiza o que Eisenstein, mestre e pioneiro do cinema de montagem, já defendia na escola russa: que é tarefa do cinema “proporcionar munição ao espectador” (EISENSTEIN, 1990, p. 87). *Bang, bang, bang*. Tiro certo.

Ao serem perguntados sobre a obra que mais os impressionara, dentre as vistas em sala de aula durante o curso, alguns de nossos alunos citaram a obra de Mussi. Transcrevemos, a seguir, seus relatos:

O que me marcou foi a melancolia do vídeo e a dialética das imagens, a partir das quais podíamos ter diversas opiniões sobre a época do nazismo. [...] No meu trabalho também quis que as pessoas vissem os dois lados de cada situação para que pudessem ver qual achavam melhor (M.A.).

Me marcou a combinação de imagens, do belo e do terrível, das várias faces da guerra. A combinação visual e a música me deixaram uma impressão profunda (L.M.).

Ao mencionar a “dialética” e a “combinação de imagens”, os alunos estão se referindo à montagem de Mussi. Mas, como nos mostra *Bang*, nesse *outro cinema* (BELLOUR, 2009, p. 93-112) a montagem acontece tanto no interior das imagens projetadas, quanto na forma com que elas estão dispostas no espaço, onde a presença da “parede, [...] do cômodo, [...] da continuidade, [...] da tela em toda parte, [...] da projeção” (*ibid.*) provocam, na mente do espectador, a produção de sentidos. As proposições de Duchamp, como *Étant donnés...*, e de Abel Gance, como veremos mais adiante, já anunciavam a percepção do espaço como potência na significação das coisas.

2.2 A espacialização da obra e a ativação do olhar

“O impacto visual das projeções, associado a uma mobilidade do corpo, induz o olhar e a percepção, e favorece a implicação reflexiva e imaginária do espectador” (PARFAIT, 2001, p. 293)

Filha do casamento da instalação¹⁸⁷ com a videoarte, fazendo uso das imagens em movimento na construção de uma obra de arte, a videoinstalação propõe algumas mudanças na postura do espectador, que passa a transitar entre as formas de apreciação da obra visual e do espetáculo. Como Janus (1985) muito bem coloca, o museu é, tradicionalmente, o lugar do imóvel e para vê-lo é preciso se mover; já o teatro, a televisão e o cinema são lugares do móvel, onde os espectadores ficam parados para ver e ouvir. As instalações de vídeo propõem ao espectador as duas atitudes, simultaneamente. Ao mesmo tempo em que elas mostram imagens em movimento, exigindo tempo de observação por parte do espectador, também o colocam em movimento, ao ocuparem o espaço tridimensionalmente, convidando o espectador a ser ativo no direcionamento do olhar e na relação que estabelece com o ambiente onde se situa a obra (que pode contar com várias telas, monitores ou outros suportes para as projeções, além da adição de objetos no espaço instalativo). Uma *ação* física já estaria aí sugerida a partir da própria configuração da obra e de sua inscrição no espaço, mas não é só na atitude corporal que esse tipo de obra possibilita uma postura ativa e participante: a videoinstalação atua no universo perceptivo do seu espectador, nele encorajando sua condição de criador e construtor de conceitos¹⁸⁸.

Se o cinema é encadeamento de imagens, onde uma imagem sucede e substitui a outra, a videoinstalação, “com a simultaneidade das imagens nos espaços de projeção, promove permanência, subverte a substituição fílmica, de certa forma, recupera a imanência da pintura e, ao mesmo tempo, a tridimensionalidade da escultura” (Informação verbal)¹⁸⁹. Essas atribuições ressaltadas por Michaud nos remetem ao *Grand Vèrre*, de Duchamp, e também,

¹⁸⁷ É a partir da década de 60 que o termo “instalação” – que até então significava a colocação de um objeto, aparelho ou exposição em algum lugar – passa a nomear essa operação artística em que o ambiente e o entorno, tornam-se parte constituinte da obra. A instalação como linguagem artística se popularizou na década de 70, designando ambientes construídos e ocupados por objetos diversos, podendo estimular outros sentidos além da visão, como o olfato, o tato ou a audição. Herdando da escultura o desejo de invadir o espaço concreto, a Instalação estabelece uma evidente relação com os dados espaciais. A grande diferença, porém, entre as duas linguagens, está no fato de ser a escultura uma obra autônoma que, até certo ponto, mantém sua identidade ou integridade, mesmo se muda de lugar. Ao contrário, a Instalação, com a “intenção manifesta de inserção da Arte no real, na concretude do mundo” (JUNQUEIRA, 1996, p. 553), é completamente dependente e vinculada a este mundo, que é o espaço que ocupa. Ela é concebida, inclusive, para um determinado lugar, convidando o espectador, principalmente, a uma percepção e a um “envolvimento concreto com o espaço circundante” (*ibid*, p.559). Assim, as coordenadas de percepção que são estabelecidas não são determinadas apenas pelas relações do espectador com as imagens, mas, pelas relações desse com a obra e com o espaço habitado por ambos.

¹⁸⁸ Esse texto introdutório sobre a videoinstalação se baseia no capítulo 4, *O construtivismo da videoinstalação e suas convergências com a montagem de História(s) do cinema* da nossa dissertação de mestrado (COHN, 2004, p. 120-166).

¹⁸⁹ Livre tradução da autora de extrato de conferência de Philippe-Allain Michaud sobre a obra de Mark Lewis e suas relações com as obras instalativas contemporâneas (*Projections et débat autour d'oeuvres de Mark Lewis*), no âmbito do evento *Animations, Carte Blanche à Mark Lewis et Laura Mulvey*. Paris: Museu do Louvre, 23 de novembro de 2014.

no campo do cinema, ao *Napoléon vu par Abel Gance*, do próprio cineasta, que, já em 1927, experimentava a utilização de múltiplas telas em busca de uma *polivisão*¹⁹⁰. Nessa ação visionária, Gance antecipava o que as videoinstalações contemporâneas viriam propor meio século mais tarde.

Para desenvolver uma análise sobre as diferenças entre a forma cinema tradicional e as obras temporais contemporâneas, Parente usa o termo “cinema do dispositivo” (2011, p.29), que alarga as fronteiras do modelo tradicional instituído, ao chamar a atenção, por sua própria constituição e modos de apresentação, para os processos de filmagem e/ou de montagem, propondo uma mudança de postura no espectador: de uma atitude imersiva e passiva, para uma atitude mais distanciada, crítica, dialógica e pensante. Duguet deixa um importante legado teórico sobre o dispositivo nas instalações de vídeo, sob o ponto de vista das interrogações ali suscitadas sobre a própria representação.

Mais do que uma simples organização técnica, o dispositivo põe em jogo diferentes instâncias enunciadoras ou figurativas, e implica tanto situações institucionais quanto processos de percepção. Apesar de o dispositivo pertencer necessariamente à ordem da cenografia, não é por essa razão apenas o resultado das instalações. Nos filmes, atualizam-se também certas regulagens do olhar ou modos particulares de implicação do espectador (DUGUET, 2009, p. 55).

O conceito de dispositivo no âmbito do cinema se desenvolve na década de 1970, quando teóricos estruturalistas franceses como Jean-Louis Baudry, Christian Metz e Thierry Kuntzel tentam definir a “disposição particular que caracteriza a condição do espectador de cinema, próxima dos estados do sonho e da alucinação” (PARENTE, 2011, p. 39). Desenvolve-se, então, uma crítica ao cinema de representação, isto é, a um cinema “que pretende criar no espectador o sentimento de que o filme mostra uma realidade cuja significação preexiste ao filme, entendido como discurso” (*ibid*, p. 40), que oculta os processos de representação ali implicados, “como se este pudesse dizer as verdades do mundo sem intermediação” (*ibid*, p. 41), uma crítica à própria estética da transparência¹⁹¹. Os aspectos espaciais dessa forma cinema tradicional – uma sala escura cujo espaço arquitetônico é semelhante ao teatral, no qual os espectadores permanecem sentados por cerca de duas horas assistindo, imóveis, a uma narrativa linear, cujo modelo é uma herança do romance do século

¹⁹⁰ Abel Gance proclamava em seu manifesto que “a era da imagem fragmentada chegou! [...] As fronteiras do tempo e do espaço desabarão nas possibilidades de uma tela polimorfa que adicione, divida ou multiplique as imagens [...]” ((GANCE, Abel) *KAPLAN, Nelly. Manifeste d'un art nouveau: la polyvision..* Paris: Caractères, 1955. *Apud* DUBOIS, 2011, p. 90).

¹⁹¹ Duguet ressalta que “apenas o cinema experimental ‘literal’, ‘a-narrativo’, era susceptível de interrogar mais diretamente tal funcionamento” (DUGUET, 2009, p. 55).

XIX – reforçam o esquecimento de si e o convite a uma atitude onírica embalados pelo fluxo da montagem transparente (contra a qual Vertov se posicionava, distanciando seu cinema da literatura e do teatro). O cinema do dispositivo, ao contrário, instauraria a opacidade da imagem, mantendo viva no espectador a consciência de estar diante de uma imagem¹⁹².

Agamben, na conferência “O que é um dispositivo?” (2005), analisa as origens desse termo e seu uso por Foucault, definindo-o como

qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas, etc., cuja conexão com o poder é em certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar (*ibid*, p. 13).

Uma vez que estamos defendendo a videoarte como espaço de emancipação e libertação, poderia, num primeiro olhar, parecer absurdo nos referirmos a ela como *cinema do dispositivo*, se considerarmos os termos agambenianos. Mas, ao contrário, o termo nos serve, justamente, por querermos ressaltar a ênfase e a explicitação do dispositivo nas videoinstalações contemporâneas. Essas obras proporcionam ao espectador a consciência de estar se deixando capturar – ao contrário da inconsciência abordada por Agamben – dando a ele subsídios para refletir sobre os próprios assujeitamentos ali engendrados. A videoarte faz dos seus próprios *modos operandi* o objeto de sua significação, ao “manifestar o processo de sua produção, ao revelar as modalidades de sua percepção por novas proposições” como ressalta Duguet (1988, p. 226). A ênfase no dispositivo é uma marca no surgimento das instalações videográficas que se propõem a repensar os modos representativos¹⁹³.

Como vimos no primeiro capítulo, a videoarte é filha da utopia revolucionária dos eventos da década de 1960, quando a vida social concentrava a atenção de intelectuais e artistas. Influenciados pelas ideias visionárias de Marshall McLuhan e pelo estruturalismo de Claude Lévi-Strauss, os artistas buscavam uma nova formulação sobre si próprios e sobre o

¹⁹² Bazin entende por imagem, “tudo aquilo que a representação na tela pode acrescentar à coisa representada. Tal contribuição é complexa, mas podemos reduzi-la essencialmente a dois grupos de fatos: a plástica da imagem e os recursos da montagem (que não é outra coisa senão a organização das imagens no tempo)” (BAZIN, 1991, p. 67). No dispositivo instalativo a dimensão espacial é adicionada à temporal, identificada por Bazin.

¹⁹³ A análise de Duguet se concentra nas instalações de vídeo que fazem do dispositivo o desafio essencial da obra, tal qual as trabalhadas no início do vídeo, entre 1969 e 1975.

próprio estatuto da arte frente ao poder exercido pelas mídias de massa sobre a cultura ocidental (ROSLER, 1997, p. 17). Foi como instrumento de resistência direcionado ao aparelho que mais atraía a atenção, tanto da sociedade como das mentes pensantes, da década de 1960 (a televisão), como “ato de crítica social virulenta” (*ibid.*) contra a massificação do pensamento causada pela cultura industrial televisiva, que a videoarte se apresentou na cena artística: como um verdadeiro contradispositivo do aparelho tecnológico e midiático televisivo.

Ao mesmo tempo em que um “aparelho tem necessariamente uma incidência sobre a arte de sua época” (THÉLY, 2005, p. 6), “as máquinas sozinhas não têm o poder de mudar o mundo” (MAGNAN, 1997, p. 12). O importante é, portanto, percebermos como a arte, ao explorar conceitualmente um aparelho¹⁹⁴, pode atuar como agente transformador dos modos de ver e pensar uma época e o os gestos que engendram o próprio aparelho nessa época. Para Duguet, “mais do que uma simples organização técnica, o dispositivo coloca em jogo diferentes instâncias enunciativas ou figurativas, engaja situações institucionais assim como processos de percepção” (1988, p. 226). E as instalações videográficas são dispositivos:

1) ao testar o espaço com o tempo, submetendo-o ao jogo de registro, nas nuances do falso ao vivo ou levemente diferido, do passado ou do futuro anterior, convertendo o ponto de fuga em ponto de tempo, tornando as perspectivas relativas; 2) ao confrontar o espaço imaterial e virtual do eletrônico com os espaços de referência: construções ou elementos de arquitetura; 3) ao fazer do corpo do espectador o instrumento privilegiado de exploração, ou seja, da revelação do dispositivo: é ele que vai ativar e desmontar o enigma (DUGUET, 1988, p. 228).

Nessas três operações (articulação entre espaço e tempo; articulação entre espaço virtual e espaço presencial; ativação do corpo na apreensão da obra) a autora identifica um “investimento narcísico” (*ibid.*, p.229) que se revela como um motor essencial ao funcionamento do dispositivo, “um gerador de energia que autoriza a experimentação de uma obra onde o jogo é também a descoberta de suas próprias regras” (*ibid.*, p. 229). Assim, o dispositivo é ativado pelo próprio espectador que, no jogo perceptivo, desvela as regras ali ativadas, podendo refletir e questionar os próprios controles e modelações ali engendrados. Os

¹⁹⁴ Flusser, em seu *Filosofia da caixa preta* (2011), com base na fenomenologia e situando-se no contexto de uma crítica às relações entre homem e maquinação da sociedade, propõe a criação de uma filosofia da fotografia, que pensaria a intenção e a possibilidade de transgressão do aparelho (ou da técnica) pela exploração artística. O filósofo deixa claro nesse ensaio que a “análise do gesto de fotografar pode ser exercido para a análise da existência humana em situação pós-industrial, aparelhizada” (*ibid.*, p. 48), podendo se estender, portanto, a gestos implícitos em outras técnicas, aparelhos de imagem, ou dispositivos.

dispositivos instalativos, ativando os espaços, o tempo, o corpo e a percepção, se mostram como máquinas conceituais que “convocam o corpo em suas encenações para experimentar tanto o processo de representação quanto modalidades diversas de ver/perceber. Elas criam condições de experiências particulares em que todo o corpo é mobilizado na atividade de percepção” (DUGUET, 2009, p. 57).

Muito já se caminhou desde a década de 1960, quando o dispositivo instalativo se impôs como linguagem artística, aos nossos dias. Os aparelhos (tanto técnicos como institucionais) ou “caixas pretas”¹⁹⁵, então questionados, se modificaram¹⁹⁶ e/ou se disseminaram, mudando o cenário social, mas a desconstrução dos modos de assujeitamento e a proposição de novos olhares para os condicionamentos existentes continuam sendo objeto de interesse dos artistas – e é também o que nos interessa nesse estudo. A razão desse interesse reside na consciência de que a espacialização das imagens nos dispositivos instalativos contribui significativamente para o deslocamento perceptivo do espectador, para a ativação de novos olhares.

Nas instalações, o dispositivo expõe as modalidades de um pensamento cujos meandros o espectador vai seguir, a fim de construir ele mesmo suas próprias representações mentais da proposição que o artista faz. Esses dispositivos, de tipo cognitivo, dizem respeito a todas as obras que, de uma maneira ou de outra, perturbaram as representações esperadas pelos indivíduos em relação à imagem, à percepção do tempo e de sua capacidade de associar entre eles as diferentes informações sensoriais (PARFAIT, 2001, p.139).

Por tudo isso, consideramos as instalações de vídeo como uma “arte transitiva”¹⁹⁷, pois se exprime de forma processual, envolvendo atividade mental e ação física, e, ao mesmo

¹⁹⁵ Flusser ressalta que “o universo fotográfico é produto do aparelho fotográfico, que por sua vez é produto de outros aparelhos [...] multiformes: industriais, publicitários, econômicos, políticos, administrativos. Cada qual funciona *automaticamente*. E suas funções estão ciberneticamente coordenadas a todas as demais. O *input* de cada um deles é alimentado por outro aparelho; o *output* de todo aparelho alimenta outro. Os aparelhos se programam mutuamente em hierarquia envelopante. Trata-se, nesse complexo de aparelhos, de *caixa preta composta de caixas pretas*. Um supercomplexo de produção humana [...] de maneira que parece óbvio como criticar tudo isso: basta descobrir as intenções *humanas* que levaram à produção dos aparelhos” (FLUSSER, 2002, p. 67).

¹⁹⁶ A versão contemporânea desses dispositivos que põem em jogo a percepção do espectador e as representações que se fazem a partir de uma tecnologia específica poderiam se situar nos dispositivos digitais que chamamos de interativos, cujos grandes esquemas já foram prefigurados pelo vídeo nos anos 1960 (PARFAIT, 2001, p. 139).

¹⁹⁷ M. Dork Zabunyan, na defesa de sua tese – Soutenance d’HDR (Université Paris 3, 26 de novembro de 2014) –, intitulada *De l’impureté du cinéma : histoire, esthétique, critique* – se baseia na filosofia francesa do final do século XX para reconhecer o cinema como um campo ampliado, cuja amplitude se encontra na relação com as outras artes, declarando-o como tal, uma arte transitiva.

tempo, assim como um verbo transitivo¹⁹⁸, não possui por si só uma ideia completa, prescindindo de algo – o espectador – para conferir-lhe sentido. No caráter fenomenológico dessa interação reside o aspecto cognitivo, reconhecido por Parfait.

De certa maneira, as instalações de vídeo permitem reconfigurar o olhar e sua implicação no trabalho de representação e de constituição das imagens, domínio que tinha sido abandonado desde as pesquisas formais das vanguardas, de Cézanne a Duchamp; a autoridade da imagem fotográfica ou cinematográfica, por exemplo, era pouco perturbada. Com as videoinstalações, ‘a representação é apreendida desde o início como um sistema, um processo, ao mesmo tempo técnico, sensível e mental’¹⁹⁹. (PARFAIT, 2001, p. 140).

Esse novo sistema, processual e mental, altera, como vimos, os processos de montagem, uma vez que as imagens se multiplicam no espaço, deixando de ser aproximadas apenas pelo artista, mas, incluindo o espectador em sua organização. Essa participação se dá tanto intelectual como fisicamente, se mostrando como uma experiência que envolve afetos e subjetividades, implicando, politicamente, o corpo do espectador, como é o caso da videoinstalação *Turbulent*²⁰⁰ (1998), de Shirin Neshat.



Figura 9: Imagens da videoinstalação *Turbulent*, de Shirin Neshat. Fonte: Fotografias de Larry Barns. In: *Shirin Neshat – Entre extremos*. Catálogo da exposição. CCBB, 2002.

¹⁹⁸ O verbo transitivo é aquele que exprime processos, revelando desta forma uma ação, fenômeno natural, desejo, atividade mental. E o sentido expresso pelo verbo não possui por si só uma ideia completa, mas, prescinde de algo para conferir-lhe sentido (<http://www.portugues.com.br/gramatica/>).

¹⁹⁹ DUGUET, 1988, p. 240 (*apud* PARFAIT, 2001, p. 140).

²⁰⁰ Exposta na mostra *Entre extremos – SHIRIN NESHAT*, Centro Cultural Banco do Brasil, em 2002, essa obra foi uma das videoinstalações analisadas em nossa dissertação de mestrado (COHN, 2004).

Na obra de Neshat, os espectadores ficam no espaço entre as duas projeções em paredes opostas, nas quais, um de frente para o outro, apresentam-se um homem e uma mulher cantando (a câmera que o filma é fixa, enquanto que a que filma a cantora gira em torno dela). No centro nervoso desse duelo entre os dois corpos/sujeitos filmados, em meio aos contrastes entre feminino e masculino, “teatro vazio/teatro cheio, racional/irracional, música tradicional/música não tradicional, comunitário/solitário”²⁰¹, os espectadores são inseridos nos conflitos sociais e políticos da sociedade iraniana. Duas imagens situadas em lados opostos não podem ser vistas ao mesmo tempo. A escolha da direção do olhar, em si, já determina uma única e particular montagem, mas, a conseqüente movimentação do corpo diante das imagens implica em mais uma camada participativa, pois o corpo do espectador se insere no jogo de confrontação entre os corpos das imagens, resultando numa convocação política do espectador na experiência²⁰² da obra. Enquanto o cantor encara fixamente a mulher, sendo afetado por seu canto, transitando nesse espaço entre-telas (entre-palcos, entre-cantares e entre-olhares), o espectador é instigado a se perguntar: em que plateia se coloca? Na arena vazia do recital feminino, ou na plateia atenta da liturgia masculina? Ou será que ocupa um dos palcos, se identificando com um dos personagens? Como se sente ao habitar o centro nervoso desse duelo melódico? Onde se situa nesse cenário de contrastes? Mesmo que não possa responder a essas perguntas, dificilmente, sairá indiferente aos incômodos que suscitam sua formulação e às reflexões que daí resultam. E aí reside a pedagogia de *Turbulent*.

Outro exemplo do potencial pedagógico que a participação física e mental do espectador confere a uma videoinstalação merece aqui ser analisado. A obra *Funk Staden* (Dias & Riedweg, 2007)²⁰³, vista por nossos alunos no espaço museal, é, segundo os artistas,

uma forma de ação teatral que sobrepõe 450 anos na mesma costa do Brasil, produzindo uma espécie de delírio que deixa a retina oscilando entre o passado e o agora, e que permite ao espectador ocupar um terceiro lugar fora e dentro dela. Aqui, o ato da vivência da obra pelo espectador se move dentro e fora do território mental e espacial dela (RIEDWEG, 2012, p.156).

²⁰¹ Depoimento da artista. In: CCBB, 2002, p. 25.

²⁰² Dewey adverte que “a arte é, intrinsecamente, um dispositivo de experimentação” (2010, p. 46).

²⁰³ Mauricio Dias (Rio de Janeiro, 1964) e Walter Riedweg (Suíça, 1955) trabalham juntos desde 1993, mesclando artes visuais e performances em projetos participativos de arte pública contemporânea. Essa videoinstalação fez parte da Exposição *Até que a rua nos separe* (Centro Municipal de Artes Hélio Oiticica, 2012), e foi visitada pelos alunos que cursaram a primeira série do E.M. em 2012.

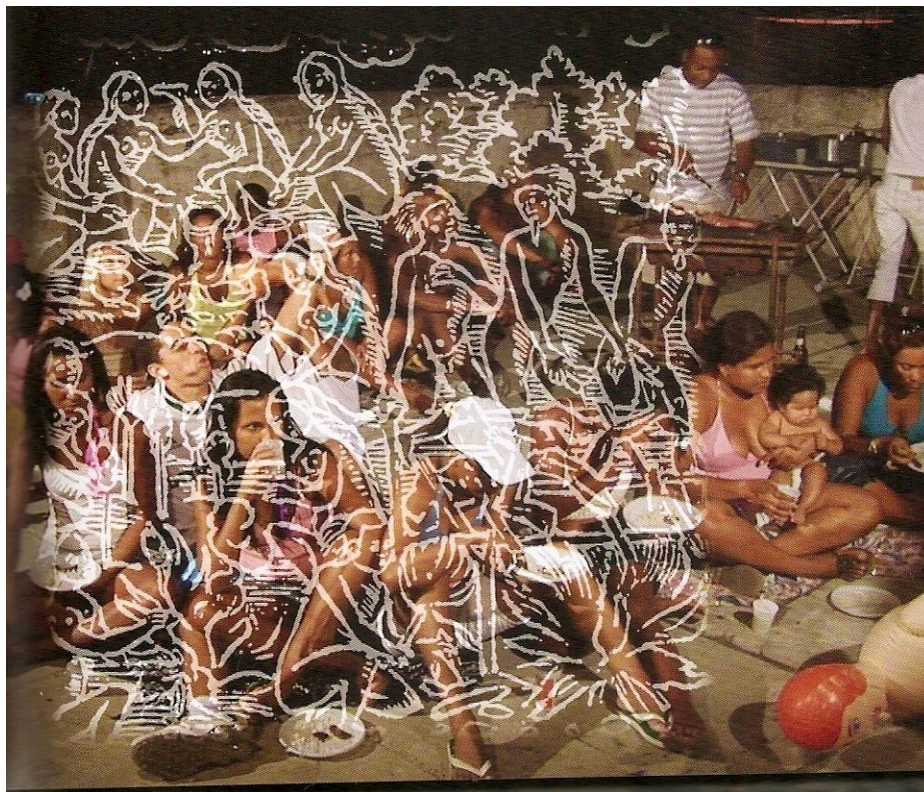


Figura 10: Imagem da videoinstalação *Funk Staden*. Fonte: Fotografia disponibilizada no catálogo da mostra (DIAS & RIEDWEG, 2012).

Funk Staden é uma videoinstalação que ocupa um espaço octogonal, com aproximadamente sete metros de diâmetro, onde estão dispostas seis telas com cerca de 2 metros de altura por 3 e meio de largura. Três dessas telas recebem projeção de imagens, enquanto as outras três, de vidro escurecido, possibilitam a visualização do espaço circundante da exposição ou dos reflexos dos próprios corpos dos visitantes. As duas outras faces do octógono são os vãos de entrada e saída da instalação. O espectador se vê dentro desse espaço, tendo que se movimentar continuamente para perceber os estímulos visuais que emanam das três telas de projeção, que se alternam com superfícies que refletem o espaço interno e/ou transparecem o espaço circundante.

As emissões das imagens não são sempre contínuas nessa obra, seu ritmo oscila tanto temporal como espacialmente, multiplicando a sensação de alternância. No início, veem-se três imagens. Uma delas mostra o morro Dona Marta de dia, onde, numa laje, o letreiro FUNK STADEN intitula o trabalho. Nas outras duas telas veem-se os mapas ilustrados do livro *Verdadeira História*, de Hans Staden (1557). Em seguida, as três projeções mostram as ondulações das páginas gastas na lateral espessa do livro de Staden, e, como num acorde, as imagens seguintes apresentam uma ilustração animada do *Ipirapema* – instrumento ritual utilizado para dar o golpe fatal nas vítimas do canibalismo tupinambá – extraída do mesmo

livro. A imagem do instrumento gira nas três telas, anunciando, no redemoinho de um possível túnel do tempo, o vórtice que envolverá o espectador nessa instalação.

Cenas de bailes funk são sobrepostas ou contrapostas por gravuras do livro de Staden, enquanto o *Ipirapema* volta a girar no baile do morro, dessa vez, como um objeto concreto, que suporta e maquina as câmeras de vídeo que produzem as imagens mostradas. Tal qual o objeto ritual dos tupinambás, a engenhoca gira nas mãos de alguém, fazendo as câmeras amarradas em seu topo também girarem, captando as imagens do baile nesse movimento. Como o cine-olho vertoviano, que “colhe e fixa impressões de modo totalmente diverso daquele do olho humano [...], rodopiando no caos do movimento” (XAVIER, 1983, p. 253-256), a maquinação da câmera-Ipirapema associa visualidade e morte no giro do tempo e das imagens.

Nas cenas que se sucedem, os funkeiros realizam uma *mise-en-scène* cuidadosamente orquestrada pelos artistas, recriando, com seus gestos, as ilustrações do livro de Staden. Articulam-se, então, algumas imagens: o banquete da carne humana assada na fogueira do passado com o churrasco no morro carioca; enquanto o livro mostra uma ilustração de uma cabeça no caldeirão, nas outras telas, bocas, em primeiro plano, mastigam a carne do churrasco, em meio à dança erotizada dos funkeiros. Nessas *mise em scènes*, há sempre um primeiro momento em que os “atores” estão parados, até que seja dada a ordem e a ação se inicie, deixando evidente o fazer fílmico e o aspecto performativo dessa reconstrução. Nas imagens dos bailes-funks dos morros cariocas ali mostradas, corpos dançam de forma obscena, luzes, cores, linhas, riscos giram em velocidade vertiginosa. As sobreposições e alternâncias seguem compondo um compasso ritmado de aproximações entre as imagens do livro e as das encenações, na laje ou nos bailes, onde a algazarra e a violência da turba rude e bárbara se confundem com selvageria.

Depois do caos, o silêncio. Como no início, surge o perfil do livro de Staden em posição horizontal nas três telas, e, lentamente, as ondulações de suas páginas se fundem com as ondas do mar, na beira de uma praia, a partir da qual a vista do oceano infinito – por onde primeiro aportaram as naus exploradoras, como a de Hans Staden, no Brasil – preenche as imagens. Horizontalidade ondulante do papel que conta a História se mescla com a do mar que presencia essa mesma história, em sua infinitude. Passado longínquo se fundindo com o presente nas águas que vêm e vão, nas ondas eternas dos movimentos da cultura e da vida. As ideias se clareiam enquanto as telas escurecem²⁰⁴ e sobem os créditos.

²⁰⁴ “Ao poeta faz bem desexplicar – tanto quanto escurecer acende os vagalumes”, versos do poema *Retrato quase apagado em que se pode ver perfeitamente nada* (BARROS, 2015, p. 72-73).

Os artistas relatam que essa obra foi desenvolvida

a partir da reunião de dois contextos. O livro *Verdadeira história*, de Hans Staden (1557), serve como roteiro para a captação de imagens do universo do baile funk carioca. Quando justapostos, esses dois contextos – separados por 450 anos – permitem uma releitura crítica da história (da percepção), revelando mecanismos de dominação cultural e de perpetuação do imaginário europeu sobre os trópicos selvagens (O paraíso imaginado do Novo Mundo), bem como a instauração de cenas políticas culturalmente ainda vigentes, que legitimaram o genocídio dos índios brasileiros e a usurpação enquanto metodologia governamental durante a colonização do continente americano (DIAS & RIEDWEG, 2012, p. 70).

A letra do funk: “eu só quero é ser feliz, andar tranquilamente na favela onde eu nasci, e poder me orgulhar de ter a consciência que o pobre tem seu lugar” reafirma a aproximação criada pelos artistas, chamando o espectador para uma reflexão que escapa a olhares superficiais. As imagens de Funk Staden, na sua espacialização, montagem, convocação do corpo do espectador e manipulação do ponto de vista, possibilitam uma reflexão sobre o complexo processo de produção de identidade vivenciado na cultura brasileira, denunciando, a partir da própria manipulação das imagens no tempo/espaço da obra, que esse processo se deu de fora pra dentro, criando distorções que permanecem no nosso imaginário até hoje.

O espectador, situado no meio das imagens e dos reflexos/transparências dos vidros, se vê, assim como as imagens, em meio a alternâncias. Sensações de distanciamento convivem com as de pertencimento. Olhar de fora e de dentro habitam o mesmo ser. Estranhamento e familiaridade convivem no mesmo espaço/tempo das imagens, e é nesse lugar *entre* os dois que se situa o espectador²⁰⁵. Dias & Riedweg não comparam, mas mostram. Expõem, a partir de sua *mise-en-scène* e montagem, um pensamento instigante sobre a constituição identitária e cultural do povo brasileiro. Em suas palavras:

O outro e a cultura do outro sempre foram e serão oficialmente reconhecidos através do mero exercício de percepção de quem ou o quê os legitima e os torna um dado histórico. [...] quando guetoizado, este outro e sua cultura são mal compreendidos ou deliberadamente reduzidos ao rótulo de exótico. O exotismo é produto de uma alteridade manipulada ou incompleta (DIAS & RIEDWEG, 2012, p. 70).

Perguntamo-nos, ao apresentar essa obra aos nossos alunos, como se situa o jovem espectador brasileiro (muitas vezes, frequentador de bailes funks) diante da evocação dessa alteridade manipulada ou incompleta de culturas que lhe pertencem? Como respira seu corpo em meio aos corpos dançantes ou ritualísticos mostrados nesse balé de imagens? Que pulsações nele

²⁰⁵ Associamos a coexistência criada pelos artistas à análise de Deleuze sobre a montagem de *Histoire(s) du cinéma*, já mencionada em nota, no início desse capítulo. Assim como na série de Godard, em *Funk Staden* a montagem temporal (e, nesse caso, também espacial) das imagens produz uma coexistência que “nem soma, nem subtrai, expõe os dois e, com isso, o entre os dois” (COHN, 2004, p.95).

provocam os corpos esquadrejados dos churrascos humanos ou animais? Que lembranças são evocadas por esses rituais? Que pensamentos lhe ocorrem diante dessa multiplicidade de imagens e encenações? Ele se pergunta o que realmente se encena ou reencena ali? Que histórias, que mundos essas imagens evocam em seu imaginário? Por que ele foi inserido no meio disso tudo?

Rancière identifica uma “tendência neossymbolista e neo-humanista” (2012, p. 77) na arte contemporânea. Para o filósofo,

as séries fotográficas, os monitores ou as videoprojeções, as instalações de objetos familiares ou estranhos que hoje ocupam o espaço de nossos museus e galerias procuram [...] reavivar uma nova sensibilidade diante dos signos e vestígios que testemunham uma história e um mundo comuns (*ibid.*).

Dessa maneira, “as formas contemporâneas da arte se dedicam cada vez mais ao inventário unanimista dos vestígios de comunidade, ou a uma nova figuração symbolista das potências da palavra e do visível, ou dos gestos arquetípicos e grandes ciclos da vida humana” (*ibid.*). *Funk Staden*, ao relacionar imagens e mundos separados no tempo e no espaço, e confrontar no tempo/espaço da instalação os espectadores com esses vestígios de comunidades, produz efeitos de “copertencimento”²⁰⁶ que resultam em novas figurações e associações na percepção espectral.

As respostas para as perguntas que formulamos podem estar implícitas na experiência que vamos relatar. Na ocasião da visita de nossos alunos à exposição que abrigava essa obra, não pudemos fotografar esse encontro (o Centro Municipal de Artes Hélio Oiticica não permitia), mas, vendo-os de fora da instalação, através da transparência das telas que se alternavam às projeções, pudemos perceber seus corpos dançando, cujos efeitos entre as imagens dos tupinambás e as dos *funkeiros* eram impressionantes. Corpos sombras, silhuetas de gestos vivos e imprevistos em meio aos gestos dos corpos filmados e desenhados. Nessa dança ritmada, entre os diferentes corpos dessa arena, três tempos eram acionados e integrados: o tempo histórico que inspira a obra (dos corpos das ilustrações do livro – imagens apropriadas – de Staden), o tempo da encenação proposta pelos artistas (dos corpos que realizam a *mise en scène*), e o tempo da recepção e fruição da obra (dos corpos dos espectadores participantes e dançantes). A interação entre os três tempos, materializada pelos corpos de cada uma das temporalidades, criava os efeitos de copertencimento, mencionado por Rancière, efeitos que, possivelmente, surpreenderiam os próprios artistas.

²⁰⁶ Ainda no contexto de sua análise sobre o destino das imagens no mundo contemporâneo, Rancière tece uma análise comparativa entre a montagem dialética e a montagem simbólica, identificando nessa última uma máquina de mistério, que não pretende mais opor mundos, mas põe em cena, por meios imprevistos, um copertencimento (2012, p. 68).

Os estudantes perceberam as relações entre o dispositivo e a produção de sentidos:

A videoinstalação Funk Staden foi a mais criativa de toda a exposição [...]. Muito bem elaborada, a videoinstalação faz com que o público se sinta participante daquelas cenas que estão passando, pois [as imagens] são instaladas uma em frente a outra e com espelhos, que realçam essa sensação. Além de fazer você dançar com o ritmo do funk. [...]. Não foi imediato entender a ideia central daquela videoinstalação, mas depois entendi que a visão de Staden ao ver aquela tribo totalmente diferente de sua cultura era a visão da sociedade sobre o funk (do aluno G.C.).

Se Dias e Riedweg pretendiam, com suas sobreposições e coexistências, mostrar o estrangeirismo que perdura em nossa visão sobre nós mesmos – brasileiros, colonizados –, o balé dos corpos (dos três corpos) no espaço instalativo inscreve outro tipo de relação, onde o regime de representação cede ao regime de apresentação (RANCIÈRE, 2010, p. 176) e, ao mesmo tempo, não ignora que o efeito político ali provocado “não pode ser garantido, que ele comporta sempre uma parte de indecível” (*ibid*, p. 122), pois depende das reações de cada espectador.

Há ainda outra obra (também vista em espaço expositivo por nossos alunos) que merece aqui destaque, por fazer da espacialização (e do confronto entre os corpos, como abordaremos mais detalhadamente mais adiante) uma forma de pensamento. *La Piñata* (5'54, Teresa Serrano²⁰⁷, 2003), como anunciado no capítulo 1 (p. 15), é uma videoinstalação monocanal, na qual as imagens são projetadas na parede de uma sala escura, vistas pelos espectadores (que não entram na sala) por meio de duas pequenas janelas na parede oposta à projeção. No vídeo, se vê um homem portando um bastão de madeira diante de uma boneca pendurada no teto, como uma *piñata*. O homem tem uma atitude ambígua em relação à mulher/boneca: ao mesmo tempo em que seus gestos e olhares denunciam uma atração erótica por ela (ele a alicia com o bastão e olha-a com desejo), ele a golpeia violentamente (com o mesmo bastão), até sua total destruição, numa atitude confessa de agressividade e poder. Do lado de fora da instalação, um texto logo abaixo do título da obra informa que nos últimos 10 anos, 340 moças jovens que trabalhavam nas fábricas de *Ciudad Juarez*, na fronteira do

²⁰⁷ Teresa Serrano é mexicana e seus vídeos abordam, com poética própria, a afirmação social da mulher em diferentes épocas, a luta por seus direitos e a opressão e violência sofridas nas relações com os homens na sociedade contemporânea. Teresa direciona uma lente de aumento para essas tensões nas performances corporais de seus atores e nas curtas narrativas de seus vídeos, criando personagens genéricos e arquetípicos (a dona de casa, a executiva, o executivo, a secretária, marido e mulher, a menina, a vítima, o algoz, etc.). Assim, a artista dá visibilidade a situações críticas e limítrofes, onde o corpo e seus gestos evocam confrontos e tensões.

México com os Estados Unidos, foram assassinadas. E que nenhum desses assassinatos foi resolvido até agora.

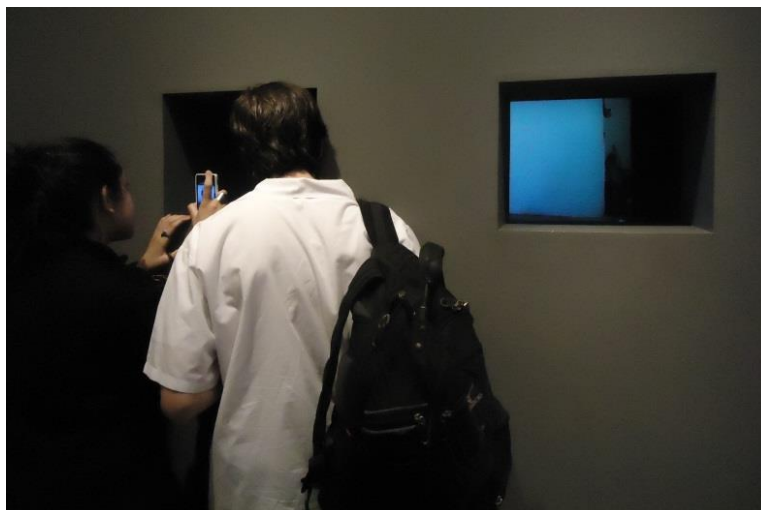


Figura 11: Fotografia dos alunos do Colégio Pedro II visualizando a instalação *La Piñata*. Fonte: Fotografia de Greice Cohn.

Destacamos alguns comentários dos alunos que trazem subsídios para nossa análise:

A obra *La Piñata* envolve muito o espectador, mesmo o afastando desde a hora em que se vai assistir a obra por buracos retangulares na parede, separando a obra do espectador. Através desses buracos, se enxerga o vídeo [...]. Essa obra foi a que mais me envolveu. Acho que desde o modo de assistir, o modo em que o espectador se posiciona à frente dos buracos na parece, até o *jogo do burrinho*, foram todas ótimas representações e críticas dessa polêmica história (do aluno T.C.)²⁰⁸.

São cenas muito fortes e com uma interpretação emocionante e apaixonante, pois os espectadores só podiam ver e não podiam entrar na sala, e dava uma necessidade (pelo menos pra mim) de entrar e ver melhor. A sala é totalmente fechada e, a princípio, parece de verdade que há um homicídio, pois o som é escutado desde fora, porém, é só visto pelo buraco e a sala é impenetrável, não deixaria fazer nada. Essa para mim foi uma obra genial e eu espero um dia ter a capacidade de fazer algo parecido. A exposição é muito emocionante (do aluno L.M.S.).

Eu escolhi falar de tal obra pela forma que Teresa Serrano retratou a violência contra as mulheres. A brincadeira realizada por crianças vendadas é feita de forma inocente na espera de tirar doce da *piñata*, isso se contrapõe ao homem do vídeo, que olha diretamente o que está fazendo e carrega a malícia no olhar. Colocar a mulher como um brinquedo representa mais ainda como os homens as veem ao fazerem tais violências (da aluna M.A.F.).

²⁰⁸ Esses comentários foram extraídos do questionário respondido após a visita à exposição *Desenlace*, no qual era pedido que os alunos escolhessem uma obra que os tivesse impressionado, que a descrevessem, a interpretassem e explicassem as razões de sua escolha.

A obra traz um sentimento de raiva e ao mesmo tempo, prazer, o que deixa o espectador confuso, mas preso à tela. [...] a princípio, eu não havia entendido as correntes que a boneca possui ao redor da cintura, mas quando cheguei em casa, pesquisei sobre os casos e descobri que as mulheres eram estupradas, mortas, decapitadas, etc.[...] Portanto, eu deduzi que as correntes são a intimidade das vítimas, e quando são quebradas, representam o estupro das mesmas (do aluno L.F.).

Foi a obra que mais me chamou a atenção pela abordagem realista que ela possui. Principalmente por a boneca (representando as mulheres) ser um objeto e o homem um ‘ser superior’, fortalecendo e reforçando o machismo, que é uma das coisas mais horríveis! (do aluno Y.M.).

Outro aspecto que confirma essa inferioridade é o fato de (a mulher) ser um objeto inanimado, inibindo sua defesa (da aluna L.M.).

Essa obra chamou minha atenção, pois me fez lembrar de acontecimentos noticiados no Rio, de violência contra mulheres. Deixou-me com um grande sentimento de angústia, até porque são fatos que ocorrem a toda hora e bem próximos da minha realidade (da aluna V. de C.).

Nesses relatos fica evidente o papel da espacialização e da mobilização do corpo (do ator que interpreta o agressor, do objeto/boneca e do espectador) na apreensão dessa obra, de forte apelo político. Vejamos esses dois aspectos.

A disposição espacial elaborada pela artista provoca, imediatamente, uma mobilização no espectador. Ao impedir sua entrada no espaço das imagens – assim como faz *Étant Donnés*, de Duchamp – *La Piñata* enfatiza a exterioridade e a distância do espectador dos acontecimentos ali abordados. Esse impedimento produz dois efeitos: instiga a curiosidade e a contestação do espectador – uma vez que a proibição estimula a transgressão e o questionamento – e, ao mesmo tempo, denuncia sua passividade e alheamento diante dos acontecimentos retratados. Na experiência de visita à exposição, os alunos faziam fila para ver a obra e entrar em contato com esse *segredo* que estava do outro lado da parede, mostrando que pequenas janelas podem ser mais convidativas do que uma porta. Dirigiam-se também à leitura do texto após serem impactados pelas imagens²⁰⁹.

A ocultação e o distanciamento, na obra de Serrano, não se restringem a uma estratégia de atração, mas, desempenham também uma função conceitual, ao remeterem ao próprio mistério que envolve os acontecimentos ali abordados e denunciados no texto

²⁰⁹ “Antes de ler a mensagem final, eu já sabia, de alguma forma, o que ela queria transmitir” (comentário do aluno L.M.J.).

explicativo: os assassinatos das mulheres, que não foram resolvidos e ninguém sabe quem são os culpados. Mistério que a obra de Serrano não deixa calar. A imposição de um ponto de vista exterior para o espectador, em *La Piñata*, se mostra, portanto, como uma operação constituidora de sentidos, como um elemento estético e conceitual determinante nessa obra.

Outro aspecto percebido pelos alunos e que consideramos importante analisarmos aqui é a relação política entre os corpos ali implicados: o corpo humano (do homem) e o corpo/objeto (da mulher). Optar por materializar a figura masculina com um ator (vivo, senhor de seus atos e com os pés no chão), e a feminina com uma boneca (passiva, inanimada e suspensa no ar) é uma escolha intencional que confere mais contundência à ideia da artista, pois, como bem perceberam os jovens, ser “um objeto inanimado” impede a defesa da mulher (corpo passivo e indefeso, mas de forte apelo) do “ser superior” (corpo ativo e voluntarioso, que domina ação) que é o homem. Corpo humano e corpo-objeto são, portanto, formas de significar relações sociais, culturais e políticas. E o espectador, como se situa nessa relação? É, ele também, um boneco manipulado, ou um ser livre para agir e lutar pelos seus direitos? Como se sente e age o espectador ao ser posto na posição de *voyeur* dessa cena?

De forma diversa da escolha de Dias & Riedweg, que insere os corpos entre as imagens, a estratégia de Serrano foi afastar, distanciar o espectador do ambiente de representação, produzindo, com isso, outro tipo de envolvimento. Ao serem confrontados com a obra de Serrano, os alunos foram afetados e iniciaram um processo de investigação e comparação, evocando memórias, experiências vividas, conhecimentos adquiridos, etc., para, com sua inteligência, sensibilidade e pensamento crítico, comporem “seu próprio poema” (RANCIÈRE, 2010, p. 23), desmantelando “a fronteira entre os que agem e os que veem, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo” (*ibid*, p. 31). É a esse desmantelamento de fronteiras que o filósofo atribui a emancipação.

Os artistas, como os investigadores, constroem a cena na qual a manifestação e o efeito das suas competências se expõem e se tornam incertos nos termos do novo idioma que traduz uma nova aventura intelectual. O efeito do idioma não pode ser antecipado. Exige dos espectadores que desempenhem o papel de intérpretes ativos, que elaborem a sua própria tradução para se apropriarem da ‘história’ e dela fazerem a sua própria história. Uma comunidade emancipada é uma comunidade de contadores e tradutores (*ibid*, p. 35).

Ao estabelecerem relações entre *La Piñata* e suas histórias de vida, os alunos fizeram suas próprias traduções da obra de Serrano, mostrando que sua apreensão se deu de forma extensiva e investigativa, envolvendo uma rede de associações que remete ao processo emancipatório

identificado por Rancière (o que poderá ficar mais claro na análise dos trabalhos plásticos dos alunos, no capítulo 4).

Compreendemos que a espacialização (que desloca e determina o ponto de vista do espectador) e a forma de abordar os corpos (do espectador e dos personagens filmados) estão intrinsecamente relacionadas à postura ativa e emancipada do espectador, e ao caráter político dessa obra, compondo, dessa forma, a pedagogia de *La Piñata*.

2.3 O corpo como lugar político nas imagens em movimento

“As categorias da vida são precisamente as atitudes do corpo, suas posturas”.
(DELEUZE, 1990, p.225)

A arte é política quando fabrica o vestígio na cena da relação dos corpos singulares e dos sujeitos, no encontro do corpo representado (fotografado, pintado, filmado, encenado) com o corpo do espectador; por fabricar a cena em que se faz e se desfaz a relação do indivíduo com o grupo (COMOLLI, 2008, p.13)²¹⁰. As imagens técnicas, sejam elas estáticas ou em movimento, que operam com a captação do real²¹¹ (mesmo que esse real seja encenado) e do mundo visível, potencializam o encontro entre os corpos (corpo de quem produz as imagens, corpo do espectador e corpo representado-filmado), pela presentificação da vida do outro na imagem. A crença nesse outro, a identificação com sua existência, o jogo estabelecido entre o corpo do espectador e o corpo representado, a “paixão da figura humana” (*ibid.*) que ali se manifesta, podem convocar no espectador o ser político e social que ele é. Mas a fabricação desse vestígio depende do modo pelo qual o corpo é transformado e implicado em imagem, de como ele é documentado, encenado e apresentado. Depende, fundamentalmente, das relações que se estabelecem entre o artista (produtor das imagens captadas do mundo); os dispositivos de captação, manipulação e difusão das imagens; os sujeitos filmados (o mundo retratado); e os espectadores.

Em *Ver e Poder* (2008), Comolli tece uma reflexão sobre o cinema documental e sua potência como arte política, defendendo, para tal, o encontro entre a máquina filmadora e o mundo filmado como uma co-presença, uma co-penetração, que engendra uma transformação

²¹⁰ Comolli reflete nesse texto sobre o cinema documental, onde a “representação designa tanto *mise-en-scène* quanto sistema político” (*ibid.*, p. 16), convocando no espectador o sujeito político que ele é. Apesar de a videoarte e o cinema documental envolverem campos teóricos distintos, poremos esses dois universos em diálogo por considerar a interterritorialidade dos conceitos desenvolvidos em ambos.

²¹¹ A essa captação opomos as imagens de síntese, fabricadas sem o apoio matérico no mundo visível, mas com o suporte de operações numéricas, próprias do campo do digital.

mútua (*ibid*, p. 28), abrangendo quem filma, quem é filmado, e quem assiste a esse encontro, o espectador.

Representar é re-apresentar, é tornar, de novo, presente no tempo e no espaço. As artes visuais sempre fizeram dessa operação a sua força, representando de formas diversas o mundo visível. O realismo nas artes plásticas ou a busca pela verossimilhança, que tanto ocupou os artistas na arte ocidental, se revela como um dos caminhos de representação na história das artes. Nessa direção, a fotografia (e em sua esteira, o cinema) é paradigmática, pois ela, como nunca antes na história das imagens, se beneficia “de uma transferência de realidade da coisa para a sua reprodução” (BAZIN, 1991, p. 22), mediada por uma máquina. A designação de “objetiva” para o conjunto de lentes que constituem o olho fotográfico denuncia a objetividade que se atribuiu à fotografia – que se opõe à tradicional subjetividade do artista, então substituída pela suposta neutralidade ou irracionalidade da máquina. Se por um lado o surgimento da fotografia liberou as artes plásticas da função de copiar o mundo visível, abrindo caminhos para essa “reencontrar sua autonomia estética” (*ibid*, p. 25), por outro, a fotografia herdou das artes o fardo de satisfazer o afã de ilusão, de arrebatrar a credulidade dos espectadores. E o cinema, sendo “a consecução no tempo da objetividade fotográfica” (*ibid*, p. 24), carrega também – mas, apenas de certa forma, pois não esqueçamos que o cinema é também linguagem – essa atribuição.

A crença no que se vê mobiliza inúmeras discussões teóricas sobre o que é documental ou ficcional no campo das imagens em movimento e do cinema, especificamente. Mas, mais do que opor ou diferenciar esses aspectos, aqui nos interessa pensar como a relação estabelecida na produção (e também na difusão) das imagens é capaz de anular ou suspender “qualquer distinção estável entre ‘dentro’ e ‘fora’, ‘verdadeiro’ e ‘falso’, ‘documentário’ e ‘ficção’, ‘objetivo’ e ‘subjetivo’” (COMOLLI, 2008, p. 29), e a videoarte dissolve essas fronteiras o tempo todo. Dias adverte que

toda imagem, em sua base, não pertence ao território do documentário nem ao da ficção. O que a fará pertencer a um ou outro território será apenas a literatura que nela se apoiará, seja esta de ordem real ou fictícia [...]. Não há, portanto, nada tão preciso, definido, que diferencie esses dois territórios, o da ficção e o do documentário, na base da criação de uma imagem. Toda imagem é, portanto, algo *interterritorial* (2012, p. 110).

A *interterritorialidade* mencionada por Dias – e a “literatura” que engendra o trânsito das imagens entre os campos documental e ficcional – está vinculada às crenças e significações implicadas nas ações vivenciadas pelos corpos (de quem filma, de quem é filmado e de quem

assiste ao filme). A forma com que os corpos são apresentados, materializados, implicados e convocados proporcionam a experimentação de diferenciados territórios afetivos e conceituais, resultando no encontro com a alteridade, na identificação ou percepção do outro, e no encontro consigo próprio.

Para construir com os espectadores um percurso de liberdade e de subjetividade (ou seja, de uma apreensão emancipada tal qual acreditamos que propõe a videoarte), é preciso “trazer o poder de mostrar para a própria relação que funda a possibilidade de filmar” (COMOLLI, 2008, p. 29-30), ou seja, para os corpos ali implicados.

Inseridas no âmbito pedagógico, as imagens em movimento, em sua dimensão receptiva e produtiva, pressupõem uma relação entre os sujeitos ali envolvidos (quem produz as imagens, quem está nas imagens e quem vê as imagens). E a transformação que esse encontro provoca no espectador²¹² é central. Não há exterioridade do sujeito nessa relação; ele está sempre implicado, em qualquer lugar do tripé que ocupe, pois um filme é sempre um documento, um registro do encontro de quem filma com quem é filmado, e, num segundo momento, com quem assiste (e ressaltamos que, no caso das imagens ao vivo, como ocorre em certas obras videográficas, não há primeiro e segundo momento, pois tudo ocorre simultaneamente: produção e visualização de imagens). A forma como esse encontro se dá e as relações entre os corpos vão, portanto, determinar o potencial político dessas imagens, pois, quando o corpo filmado entra em um sistema de projeções em que os espectadores são tomados como corpos e destinos, quando ele entra “no hipersistema de atribuições e de destinações sociais” (COMOLLI, 2008, p. 13), o cinema é colocado em um lugar político.

O lugar político do corpo nas imagens em movimento nos obriga também a rever a relação teatro-cinema. Brecht, quando cria a noção de *gestus*, fazendo dela a essência do seu teatro, está ciente da potência política e social do corpo, advinda tanto do gesto crítico, como dos gestos mais vulgares e banais. E Benjamin expõe com clareza esse caráter político do gesto no teatro brechtiano:

O teatro épico é gestual. [...] O gesto é seu material, e a aplicação adequada desse material é sua tarefa. Em face das manifestações e declarações fraudulentas das pessoas, por um lado, e da complexidade e falta de transparência de suas ações, por outro, o gesto tem duas vantagens. Em primeiro lugar, ele é relativamente pouco falsificável [...]. Em segundo lugar, em contraste com as ações e iniciativas dos indivíduos, o gesto tem um começo determinável e um fim determinável. Esse caráter fechado, circunscrevendo numa moldura rigorosa cada um dos elementos de uma

²¹² Para GUIMARÃES e CAIXETA (2008, p. 36) essa transformação é “a única virtude pedagógica do documentário”.

atitude que, não obstante, como um todo, está inscrita num fluxo vivo, constitui um dos fenômenos dialéticos mais fundamentais do gesto (BENJAMIN, 2012, p. 85).

Pretendemos mostrar aqui que o vídeo pode ser a “moldura” que circunscreve o “fluxo vivo” dos gestos “pouco falsificáveis” do corpo, mencionados por Benjamin. Seja do “corpo cotidiano”, ou do “corpo cerimonial”²¹³. Deleuze afirma que “conta menos a diferença entre os polos que a passagem de um a outro, a passagem insensível das atitudes ou posturas aos ‘gestus’” (1990, p. 230), cuja ênfase desfaz “não só a história, a intriga ou ação, mas até mesmo o espaço, para chegar às atitudes como às categorias que introduzem o tempo no corpo, tal como o pensamento na vida”²¹⁴ (*ibid* p. 231). Tomemos emprestado dos filósofos, portanto, esses conceitos – moldura, fluxo, gesto, atitude, encontro – e vejamos, a seguir, como eles se manifestam nas obras videográficas.

A videoarte, nos seus primórdios de existência (final da década de 1960), faz do *gestus* corporal e do encontro entre os corpos um de seus temas centrais, afirmando as imagens da arte como um lugar político. Fazendo do corpo e de sua performatividade no tempo e no espaço sua própria razão de ser e usando o corpo como a “ferramenta, o meio e o suporte da expressão artística” (PARFAIT, 2001, p. 178), a videoarte reconhece a potência dos gestos. Ao mesmo tempo, potencializa os aspectos identificados por Comolli (as possibilidades de co-presença e co-penetração no processo produtivo e, nesse caso, também apresentativo; as relações entre o poder de mostrar e de filmar; a crença na imagem), justamente, por problematizar e por em jogo essas relações.

Os anos 1960 vão ver os artistas explorar o corpo como volume, como produtor de gestos, órgão de percepção, portador de uma identidade sexual e expressão de uma psique. Essa exploração atinge os limites do suportável, do tolerável, do tédio, da dor, da provocação. O espectador é arrebatado por esse jogo e ali assume um lugar essencial (PARFAIT, 2001, p. 179).

Essa exploração do corpo e de sua consciência se dá num período no qual todos os domínios da arte se redefinem e buscam encontrar sua natureza profunda. A videoarte recorre, então, a “gestos minimalistas” (*ibid.*), de respiração, de ações simples e banais, como se

²¹³ Em *Cinema, Corpo e Cérebro, Pensamento* (DELEUZE, 1990, p. 227-266), Deleuze discorre sobre a relação teatro-cinema, analisando o corpo cotidiano e o corpo cerimonial, encontrados no cinema experimental. Para o filósofo, “a diferença entre o cinema experimental e o outro cinema é que o primeiro experimenta, enquanto o outro encontra, em virtude de *outra* necessidade que a do procedimento fílmico” (*ibid*, p. 230).

²¹⁴ O filósofo se refere aí à obra de John Cassavetes, para quem “as personagens não devem vir da história ou da intriga, mas é a história que deve ser secretada pelas personagens” (*ibid.*). Deleuze ressalta, então, “a exigência de um cinema dos corpos” (*ibid.*).

locomover, ou mover os membros, enfim: à performatividade. Dessa forma, assim como identifica Deleuze no cinema de Godard, a videoarte restitui “a imagem às atitudes e posturas do corpo” (DELEUZE, 1990, p. 232)²¹⁵.

A ênfase no corpo se manifesta de variadas maneiras nas obras dos artistas. Vejamos, inicialmente, algumas obras que deixaram marcas como arte política na história da videoarte por fazerem do corpo, dos gestos e de sua presentificação na relação com o espectador, a fabricação do vestígio, mencionada por Comolli.

2.3.1 Enquadrar para desenquadrar: ação, registro, ação

No final dos anos 1960, os registros em vídeo das *performances* realizadas pelos artistas se confundem com as próprias obras, mas

mesmo quando a maneira de filmar é a mais simples, a mais neutra e a mais objetiva possível, o registro de uma ação constitui um segundo grau de representação dessa ação; o vídeo tem, frequentemente, o valor de comentário de uma realidade e de uma situação (PARFAIT, 2001, p. 179).

A videoarte se mostra, então, nesse período, “indispensável para a comunicação e a conservação dos traços da arte da ação” (*ibid*, p. 178). Mas o filme suplanta a obra. Artistas como Bruce Nauman, Vito Acconci, Martha Roesler, entre outros, exploram a gramática do gesto, “à maneira dos *Events*, de George Brecht²¹⁶” (*ibid*, p. 179-180), que ressaltam a força de cada gesto pela ênfase na simplicidade das ações. Ao fazerem isso com o vídeo, os artistas mostram que “enquadrar pode ter o efeito de desenquadrar” a norma²¹⁷. Vejamos alguns exemplos.

²¹⁵ Deleuze reflete aí sobre a potência política do corpo filmado na *nouvelle vague*, lembrando que, “em Godard, os sons, as cores são atitudes do corpo, isto é, categorias: portanto encontram seu fio na composição estética que os atravessa, não menos que na organização social e política que os subtende. [...] O cinema de Godard vai das atitudes do corpo, visuais e sonoras, ao *gestus* pluridimensional, pictórico, musical, que constitui a cerimônia, a liturgia, a ordenação estética delas” (DELEUZE, 1990, p. 234).

²¹⁶ George Brecht (EUA, 1926 - 2008), artista conceitual do grupo *Fluxus*, defende a arte participativa, que só se realiza a partir do envolvimento e ação do espectador, chamando atenção para os gestos e objetos do cotidiano, que, segundo ele, não poderiam deixar de ser notados. Os *Events* são *performances* que chamam o espectador para realizar, diante dos outros, simples gestos do cotidiano, como mastigar, ler, andar, etc.

²¹⁷ Extraído de comentário feito pela Prof^a Françoise Parfait em sala de aula no contexto da disciplina *Histoire de la vidéo*, no curso *Masters 1: DESIGN, MEDIAS, TECHNOLOGIES*, realizado na *Université Paris 1*, entre 16/09/2014 e 16/12/2014.

Em 1975, a artista Martha Rosler realiza o vídeo *Semiotic of The Kitchen*, filmado com a câmera fixa, durante seis minutos, numa cozinha equipada com eletrodomésticos, na qual ela descreve um abecedário dos utensílios culinários. Num tom crescente, da voz calma e neutra à exaltação raivosa, a artista nomeia cada utensílio, demonstrando, nessa classificação, suas funções. Essa ação se desenvolve a partir de gestos bruscos, mecânicos, agressivos e ruidosos. Dessa forma, enquanto fala, se refere à própria opressão vivenciada pela mulher (PARFAIT, 2001, p. 252). A partir do discurso normativo da semiologia, a artista mostra o confinamento da mulher na sociedade, construindo uma obra que revela “uma postura feminista sem prescindir de certa dose de ironia” (*ibid.*). É um exemplo de como os artistas fazem uso do corpo e dos gestos para denunciar encarceramentos e comportamentos sociais condicionados.



Figura 12: Imagem do vídeo *Semiotic of The Kitchen*, de Martha Rosler. Fonte: <http://www.e-flux.com/announcements/night-school-martha-rosler-art-the-case-of-video-art/>

Na *performance Meeting Point (1978)*, Sanja Ivekovic joga com o presente e o passado, com o real e a imagem, fazendo da imagem gravada uma ação viva e presentificada diante do público. Essa *performance* é composta de duas partes. No primeiro dia, a artista atua na galeria vazia e sua ação antecipa o lugar que o público vai ocupar nesse espaço, prefigurando o modo como a comunicação entre ela e o público vai se desenvolver. A ação é gravada em vídeo: a artista dança diante da câmera com um ponto preto desenhado em sua testa. No dia seguinte, ela coloca um monitor na galeria e marca, em sua tela, novamente, um ponto preto. Um *playback* do vídeo se inicia no momento em que a artista liga o aparelho de

vídeo na presença do público, e, a partir daí, sua ação se resume em tentar pausar a imagem no instante em que o ponto desenhado em sua testa (na imagem gravada), coincidir com o ponto desenhado na tela do monitor que veicula sua imagem. Um novo vídeo registra essa ação. Registro da ação, registro do processo, ação que une passado, presente e futuro (à medida que o vídeo projeta essa ação para a posteridade). Em *Meeting Point*, o encontro dos pontos (marcados no corpo e na tela do vídeo) é uma metáfora do encontro dos corpos, é o próprio ponto de encontro entre as pessoas implicadas, quem assiste e quem faz a performance.



Figura 13: Imagem do vídeo *Meeting Point*, de Sanja Ivekovic. Fonte: http://montehermoso.net/pagina.php?id_p=517

Ao enquadrar uma parte do mundo que abriga um movimento humano, ao fazer desse gesto um recorte destacado entre os infinitos movimentos que nos rodeiam, trabalhando-o expressivamente, ao fazer do encontro entre corpo e imagem, uma possibilidade de encontro entre artista e público, a videoarte não opera mais com o que Deleuze classifica como uma “imagem sensório-motora” (1990, p.59-60)²¹⁸ refém da imagem-ação. De forma diferente, faz de suas imagens expressões óticas e sonoras puras.

²¹⁸ Deixamos claro que Deleuze não se refere nessa análise à videoarte, mas às relações entre a Imagem-Movimento e a Imagem-Tempo no cinema. Estabelecemos aqui um diálogo com sua tese por considerá-la apropriada às obras videográficas que mencionamos.

Por mais que a imagem ótica pura não passe de uma descrição, e se refira a uma personagem que não sabe mais ou não pode mais reagir à situação, a sobriedade dessa imagem, a raridade do que retém, linha ou mero ponto, ‘fragmento mínimo sem importância’, sempre elevam a coisa a uma singularidade essencial, e descrevem o inesgotável, remetendo sem fim a outras descrições. [...] A imagem ótica (e sonora) no reconhecimento atento não se prolonga em movimento, mas entra em relação com uma ‘imagem-lembrança’, que ela suscita (DELEUZE, 1990, p. 61).

Nessas *vídeo-performances*, ao criarem imagens que ampliam e problematizam gestos que passariam despercebidos no cotidiano (como veremos mais adiante na análise de *Art must be beautiful, artist must be beautiful*, de Marina Abramovic), os artistas da videoarte os liberam dos vínculos sensorio-motores que, num simples registro, os tornariam uma “imagem-ação” (*ibid*, p. 34), tornando-as imagens pensantes que escapam ao “mundo dos clichês” (*ibid.*) – ou que subvertem os clichês, como vimos no vídeo de Martha Rosler. Dessa forma, a imagem do corpo descreve o inesgotável, remetendo infinitamente a outras descrições e relações na mente do espectador.

2.3.2 Gestos repetitivos do corpo-sofrimento e do corpo-denúncia convocando o corpo de quem vê

Além de chamar a atenção para o gesto simples e banal, fazendo dele uma revelação, como acabamos de mostrar, alguns artistas – como Marina Abramovic, Gary Hill²¹⁹ e Vito Acconci²²⁰ – adicionam desafios e sofrimento ao corpo performatizado, tornando mais contundente esse encontro entre os corpos. “Nos vídeos desses artistas, o quadro apertado e a duração das ações revelam toda violência dos projetos” (PARFAIT, 2001, p. 193).

No início dos anos 1970, Marina Abramovic (Yugoslávia)²²¹ começa a trabalhar com o corpo, potencializando sua resistência até os limites extremos, colocando à prova sua própria resistência à dor. Para a artista, a arte precisa estar imbuída de componentes sociais, como uma reação, um produto da vida social. O esforço e sofrimento vivenciados na presença do

²¹⁹ *CruX*, 1983-87.

²²⁰ *Prying*, 1971.

²²¹ Marina Abramovic nasceu em Belgrado, em 1946. Estudou na Academia de Arte de Belgrado de 1965 a 1970 e ao longo da década de 1970, desenvolveu uma série de trabalhos com o corpo, potencializando sua resistência até os limites extremos, chegando a se machucar, em suas performances, ao expor-se a perigos diversos, como por exemplo, brincar com facas, com fogo, com a absorção de medicamentos, etc., formas de autoflagelação que implicavam o espectador de forma intensa. Abramovic destaca em suas performances e vídeos elementos de sua biografia e os converte em situações mentais e dramáticas. “Seu corpo é seu material e, junto com o espaço que ocupa, forma o que ela denomina de seu campo de representação” (GROSENICK, 2003, p.11).

espectador (tanto nas *performances* como nos vídeos) são um chamado, um incômodo diante do qual ninguém consegue ficar alheio²²². Isso se realiza, por exemplo, na obra AAA/AAA (1978) – *vídeo-performance* de 15 minutos de duração, na qual Marina e Ulay (seu parceiro, na vida e na arte) ficam frente a frente, e cada vez mais perto um do outro, gritando um para o outro até a exaustão. O vídeo os enquadra em plano fechado, só mostrando seus bustos e rostos. Se realiza também no projeto *A Performance Anthology*, que abordaremos mais adiante.

Nas obras de Abramovic, a integração do espectador como participante não se restringe ao incômodo e à alteração que esse causa em seu próprio corpo. Em *performances* como *Imponderabilia* (1977)²²³, o corpo do espectador é convocado à ação e participa da própria constituição da obra. Nessa *performance* – que Marina realiza com Ulay na entrada da *Galleria Comunale d'Arte Moderna de Bolonha* –, os dois artistas se postam, nus, um de frente pro outro na estreita entrada da galeria, de forma que, para entrar, as pessoas têm que passar entre os dois, espremendo-se entre os corpos dos artistas. Cada pessoa tem a liberdade de escolher se, ao passar, ficará de frente para a mulher ou para o homem, sendo que, em ambas as opções, seu corpo passará espremido entre os dois, o que torna o corpo do espectador um novo ator no centro da ação.

A implicação física, no âmbito da *performance*, se torna projetiva, no caso do vídeo, pois a identificação do espectador do vídeo com as pessoas/espectadores da exposição é sintomática em sua apreensão. Da mesma forma com que Vertov faz os “espectadores-do-filme” se identificarem com os “espectadores-no-filme” (COMOLLI, 2008, p. 242), em seu *Um homem com a câmera*, o vídeo que resulta de *Imponderabilia* produz nos espectadores uma identificação com o público da galeria, sendo também seus corpos afetados pela ação vivenciada.

Vejam agora outro vídeo de Abramovic, que, pela ênfase no gesto e na mobilização que este causa no espectador, merece ser aqui analisado mais cuidadosamente: *Art must be beautiful, artist must be beautiful*, 1975. Parte do projeto *A Performance Anthology* (1975-1976)²²⁴, esse vídeo apresenta a artista, em primeiro plano, com um pente e uma escova nas

²²² Esse tipo de convocação remete ao teatro da crueldade de Artaud, que, diferentemente do de Brecht, ao invés de criar uma distância, arrasta o espectador para dentro da ação teatral.

²²³ O vídeo/registo dessa *performance* se torna nova obra e está disponível no acervo de vídeos de artistas do Centre Georges Pompidou.

²²⁴ O projeto *A Performance Anthology – volume 1* (1975) inclui 4 *performances* – *Art must be beautiful*, *Artist must be beautiful – 45'*; *Freeing the voice – 60'*; *Freeing the memory – 50'*; e *Freeing the body – 6h* – que têm o objetivo de permitir uma purificação física e emocional. Em *Art must be beautiful, artist must be beautiful*, a artista se opõe de maneira veemente à concepção de arte pela arte – uma arte que só busca agradar e que não é portadora de nenhuma mensagem ética, e as três *performances* que se sucedem são experiências limites com a

mãos, se penteando com os dois utensílios enquanto repete, incansavelmente, a frase-título dessa *performance*. Em alguns momentos a artista se golpeia com os acessórios, em outros, arranha o rosto e o coro cabeludo com eles, manuseando-os, ora com brutalidade, ora mais suavemente. A artista estica e puxa seus cabelos com os instrumentos, incessantemente, devagar ou rapidamente, enquanto alterna também a forma com que pronuncia a frase, ora agressivamente, ora resignadamente, sugerindo cansaço. A *vídeo-performance* dura 45 minutos e as imagens mostram a artista, em plano fechado, concentrando a atenção do espectador na ação das mãos sobre os cabelos e na expressão facial da artista. Esse trabalho, assim como todo o conjunto de obras da artista, se afirma como uma rejeição à arte que não tem dimensão social e humana, que se volta sobre si mesma e se presta somente ao deleite, como a artista não se furta a afirmar.



Figura 14: Imagem da videoinstalação *Art must be beautiful, artist must be beautiful*. Fonte: <http://kusamapvjamas.tumblr.com/post/376399679/marina-abramovic-art-must-be-beautiful-artist>

Ao fazer da ação de se pentear (gesto que remete ao embelezamento) um gesto de agressão, adicionando a essa ação a sentença rotuladora, Marina chama a atenção tanto para a problemática feminina na sociedade contemporânea²²⁵ – as torturas a que se submetem as mulheres para se sentirem mais belas –, como a uma concepção de arte que aprisiona o artista e a própria arte, ao fazer de sua razão a evocação do belo. A esses encarceramentos,

voz, a memória e o corpo, com a mesma intenção de levar a pessoa ao estado de vazio absoluto, liberar pensamentos inúteis para se concentrar nas experiências interiores, suas sensações e sua voz. Marina tenta atingir um estado de consciência que outros somente atingem pela meditação, em busca de uma experiência limite de vazio pelo movimento, pela voz e pelos pensamentos.

²²⁵ É preciso ressaltar, porém, que a artista sempre deixou claro sua recusa a uma leitura unilateral de sua obra sob a bandeira do feminismo (LAVIGNE, Emma. O Corpo-slogan. In: CENTRE POMPIDOU. *ELLES: Mulheres artistas da coleção do Centro Pompidou*. Catálogo da exposição. Rio de Janeiro: CCBB, maio a julho de 2013).

totalmente imbricados em sua obra²²⁶, Marina dirige sua agressividade. A artista repete essa ação até a exaustão²²⁷ (como se o gesto de se pentear pudesse varrer os resíduos da concepção aprisionadora que denuncia), enquanto seus espessos cabelos negros são, como ondas, revirados ao sabor das ordens de sua escova. Ao fazer das próprias mãos os agentes da agressão contra a qual se rebela, a artista cria uma situação paradoxal instigadora, pois o ato de escovar os cabelos é, a um só tempo, o ato de se embelezar e de se agredir: dois gestos implicados, tanto física, como politicamente nessa obra. A artista é, então, quem agride e quem denuncia a agressão. Nessa manifestação²²⁸, Abramovic cria um trocadilho com a formulação de sua teoria, segundo a qual a arte, sem ética é cosmética.

Como detalharemos no capítulo 4, nossos alunos tiveram a oportunidade de ver essa videoinstalação em espaço expositivo. Adiantamos, a seguir, alguns de seus comentários:

Art must be beautiful é uma obra que causa espanto pela violência que é usada para representar a busca pelo padrão de beleza da arte e também o padrão de beleza humano. Em especial, as mulheres que são mais vaidosas, estão sempre querendo ficar bonitas para se encaixar nos padrões da sociedade, assim como acontece na arte. Isso fica claro na frase que Marina Abramovic diz repetidamente: “*art must be beautiful, artist must be beautiful*”. Escolhi essa obra porque ela traduz a busca desesperada das mulheres por beleza. A violência com que Marina penteia os cabelos demonstra essa busca desesperada, onde as pessoas são capazes de qualquer coisa para serem incluídas no que a sociedade encara como sendo belo. Esse fato está muito presente na atualidade, pois a sociedade impõe padrões para tudo (da aluna L. M.).

O vídeo me chamou a atenção pela forma como, em alguns momentos, a artista parece calma, penteando seu cabelo. Porém, subitamente, ela parece ter muita raiva, penteando seu cabelo ferozmente e falando a frase, de modo que sua raiva parece diretamente ligada à frase e ao que ela representa.

Em minha opinião, isso acontece, pois a frase, conectada à expressão, representa a raiva da artista em relação ao ideal de beleza imposto à arte como um todo e, por conseguinte, aos seus autores. Além de nos remeter à frase ‘a beleza dói’, fazendo-nos pensar em quantos fios de cabelo são arrancados pela escova enquanto a frase é repetida, de novo e novamente.

Por esses motivos, a obra me causou encantamento, pela crítica que é feita, e como ela é feita. Ao mesmo tempo em que me causou repulsa nos momentos

²²⁶ No trabalho de Abramovic, vida e obra estão totalmente integrados, seu corpo e sua vida são, não só inspirações, mas os próprios suportes e motivos de sua arte.

²²⁷ Marina pondera que “na civilização ocidental, ao contrário do que ocorre nas culturas asiáticas, temos tanto medo que nunca conseguimos desenvolver técnicas para mudar os nossos limites físicos. Para mim, a performance funcionava como meio de fazer esse salto mental [...], o elemento do perigo, o confronto com a dor e a exaustão da força física eram muito importantes, porque para o corpo esses são estados de ‘presença’ total, estados que mantêm a pessoa alerta e consciente” (DENEGRÍ, Dobrila. Marina Abramovic, *Performing Body*. Milão: Charga, 1998, p.10-11. In: CENTRE POMPIDOU, 2013).

²²⁸ Godard, na série *Histoire(s) du cinema*, afirma que dentro da palavra *manifestar* está contida a palavra *mão*, ressaltando que é através das mãos (e dos gestos) que o indivíduo se manifesta no mundo, transformando-o com isso.

de raiva da artista, os cabelos arrancados me soaram como o barulho de unhas riscando o quadro negro (da aluna B.D.).

Eu percebi que Marina usou o seu próprio cabelo como arte. Ela demonstra que a arte é mais importante que o seu próprio corpo, pois não se importa de se machucar. Ao tirar os nós do cabelo, acho que ela tentou tirar todas as imperfeições (os nós) para que sua arte fique perfeita (do aluno J.F.A.).

No começo do vídeo, ela está calma, como se aceitasse a ideia de que a arte deve ser obrigatoriamente bonita, lembrando a parte da história da arte que seguia regras e detalhes. Conforme o tempo passa, é como se ela ficasse furiosa por ser assim, e na verdade, quer dizer o contrário: a arte não deve ser bela para ser arte. No começo do vídeo não entendi muito bem a proposta, mas conforme ela foi dizendo a frase com intensidade, vi que ela queria dizer o contrário, a arte não deve ser obrigatoriamente bonita, e concordo plenamente com isso. A arte pode ser uma representação do real, ou pode ser proveniente de um sentimento que pode ser bom ou não, bonito ou feio (da aluna A.C. dos S.).

Existem estereótipos e essa mulher está cansada de ser rotulada e submissa aos padrões, ela quer liberdade de expressão, deseja que as mulheres possam se expressar e se vestir do modo delas, e não por precisar estar 'apresentável'. O que essa mulher efetua no corpo, me impressionou, pois ela desafia os seus limites físicos, a dor e exaustão que ela precisa enfrentar por um longo tempo, para fazer arte, um desabafo (da aluna B.P.).

É tratada a questão da beleza, tanto da arte quanto da mulher, como também a questão em relação aos sentimentos, pontos de vista, e tudo relacionado à mulher ao longo da história. Através do vídeo consegui sentir o desconforto dos gestos, a dor que, de certa forma, ela expressava pela face, uma obrigação de alcançar algo que é imposto, propondo uma reflexão de ideias como obrigação, opressão, e uma reflexão sobre os padrões estéticos criados em nossas mentes. Como se, para uma artista, fosse preciso adequar-se a esses padrões estabelecidos para obter reconhecimento, tanto que é repetido várias vezes que a arte deve ser bela e a artista deve ser bela (da aluna L.P.).

Os depoimentos dos estudantes ressaltam os gestos e sua relação com os significados da obra; os incômodos vivenciados pelos seus próprios corpos no ato de fruição, nos deixando perceber como essas sensações interferem na produção de sentidos. Mostram também sua percepção da imbricação entre arte e vida nessa obra e como essa relação produz reflexões diversas. Outro aspecto a destacar é a importância da repetição e sua conexão com o processo perceptivo e interpretativo. A.C.S. confessa que “no começo do vídeo” não entendeu muito bem a proposta, “mas, conforme ela foi dizendo a frase com intensidade”, os sentidos e julgamentos foram se construindo, conferindo significados pessoais à obra da artista.

Ao concentrar sua obra num único gesto que se repete à exaustão, fazendo de seu corpo uma manifestação artística, Abramovic chama a atenção para um gesto (pentear os

cabelos), que é, com frequência, apresentado em anúncios publicitários de produtos de beleza femininos. Abramovic confronta com sua *vídeo-performance* os corpos dos espectadores, mas convida-os a um encontro completamente diverso do habitualmente proposto no universo glamoroso midiático vivenciado pelos jovens. Em seu vídeo, rosto, cabelos e o ato de se pentear produzem, ao invés de desejo ou idealização – atributos que alimentam o consumo – pensamento, crítica, estranhamentos, incômodos, metáforas. Os depoimentos dos alunos são respostas a essa provocação, e as reflexões que eles desenvolvem (tanto sobre os padrões de beleza feminina, quanto da arte) sinalizam o potencial pedagógico do confronto entre o corpo encenado e o corpo do espectador nas imagens videográficas da arte.

A vídeo-coreografia *I'm not the girl who misses much - I'm a victim of this song* (Pipilotti Rist, 1986) é mais um exemplo de como a insistência e a repetição do gesto podem se inscrever como uma forma de pensamento nas imagens, e também foi vista por nossos alunos em espaço museal²²⁹. Mas, diferentemente do trabalho de Abramovic, onde o vídeo se mostra como uma janela para a *performance*, nesse trabalho, a performance do corpo (a artista canta e dança) é acrescida da performance do meio, dos efeitos proporcionados pelos recursos videográficos.

Pipilotti Rist dança diante da câmera enquanto canta repetitivamente a frase-título do vídeo, extraída da canção de John Lenon, *Happiness is a warm gun*²³⁰. A imagem é nebulosa e o som, alterado, deforma as palavras. Movimentos de *zoom out* bruscos, imagens trêmulas, cores saturadas e a repetição exaustiva da sentença cantada redobram os efeitos causados pela movimentação vigorosa da silhueta trepidante da artista (ressaltada também por uma mancha vermelha na boca exageradamente maquiada). Planos ralentados e acelerados dão a impressão de que o corpo da *performer* flutua na brancura do espaço, por vezes envolto por uma coloração avermelhada.

Esse vídeo é uma obra-paródia, na qual Rist celebra o corpo, sua energia e vitalidade, a potência dos sentidos e o feminino (nas cores ácidas, no decote acentuado do vestido, na maquiagem). Encarnando o personagem da canção de Lennon, a artista desenvolve uma forma de *clip* que é também um comentário burlesco sobre o sexismo da MTV, cânone da cultura pornô-pop²³¹. O som e os movimentos excedem literalmente o espaço da imagem quando a protagonista sai do quadro, e a voz escapa nos agudos e graves pra lá do audível, pondo em questão a objetificação da mulher na sociedade, e revisitando “a forma de patologia

²²⁹ ELLES: Mulheres artistas do Centre Pompidou. CCBB, 2013.

²³⁰ No original de Lennon, a frase cantada é “she is not the girl who misses much”.

²³¹ Novamente, o universo midiático da cultura visual é convocado e questionado, assim como na obra de Abramovic.

inventada pelo século XIX e vulgarizada no século XX, que é a histeria, por definição, feminina” (PARFAIT, 2001, p. 206). Uma de nossas alunas escreveu em seu depoimento: “[...] Vemos também a crítica que ela faz ao questionar o modo como a sociedade impõe como a mulher deve agir e ser”²³², mostrando que percebeu a problematização ali proposta. Rist afirma com seus gestos, corpo, imagens e sons o poder de criticar, ironizar, brincar e satirizar a própria situação, e declara ainda que pretende

criar um flash de consciência na mente dos espectadores que deveria fazê-los sentir um tipo de suavidade em relação a eles mesmos, com o intuito de relativizar seus problemas pessoais. O vídeo flutua entre o microcosmo e o macrocosmo de forma tal que novas abordagens se abrem para temas tão complexos como a digestão de impressões, nossas origens no líquido amniótico, a hipótese do purgatório e o sistema econômico. Espera-se que os espectadores cheguem a um estado de incerteza em que de repente muitas [outras] coisas parecem possíveis²³³.



Figura 15: Imagem da videoinstalação *I'm not the girl who misses much*, de Pipilotti Rist. Fonte: <http://www.boijmans.nl/en/7/calendar-exhibitions/calendaritem/556/pipilotti-rist>

²³² Comentário da aluna F.B. sobre a obra de Pipilotti Rist, após a visita à Exposição Elles (CCBB, 2013).

²³³ RIST, Pipilotti. *À La Belle Étoile* - material de imprensa do Centre Pompidou. Paris, 30 de janeiro-26 de fevereiro de 2007. In: catálogo da exposição ELLES. Rio de Janeiro: CCBB, 2013.

Essa videoinstalação, assim como o vídeo de Abramovic, foi vista por nossos alunos na exposição ELLES (CCBB, Rio de Janeiro, 2013), em telas grandes e em salas amplas – como relataremos no capítulo 4 –, causando nesses, forte impressão.

2.3.3 O “ao vivo”, a tela como espelho e a inclusão do corpo do espectador na imagem produzindo aproximações e distanciamentos

Além de provocar identificação no corpo social com gestos minimalistas, gestos de auto-flagelação, ou gestos-denúncia, como acabamos de abordar, a videoarte, desde os primórdios, explorou o recurso do circuito fechado (imagens ao vivo, capturadas do próprio ambiente onde são veiculadas, simultaneamente à exposição) para trazer o corpo do espectador para o interior da própria cena filmada, fazendo da imagem uma espécie de espelho problematizado. A analogia estrutural entre o espelho e a instantaneidade do vídeo permite, inicialmente, ao próprio artista entrar em relação com sua imagem, fazendo do dispositivo videográfico um modelo narcísico²³⁴, mas o espectador pode também ser implicado nesse mecanismo. “O dispositivo reflexivo, que é um falso espelho, captura o sujeito na ilusão identitária” (PARFAIT, 2001, p. 184), como já mencionamos nas instalações *Interface* (1975), de Peter Campus – na qual imagem refletida e imagem filmada se sobrepõem na tela de vidro diante do espectador – e *Video Corridor* (1970), de Bruce Nauman – que confina o espectador na busca da imagem de si próprio no monitor ao fundo do corredor. Na instalação *Identité, maintenant vous êtes un Martial Raysse* (1967)²³⁵, de Martial Raysse (1936), um monitor em P&B incrustado num painel, também em preto e branco, difunde a imagem do espectador na sala, captada por uma câmera posicionada atrás deste. O efeito de tela como espelho volta a acontecer, mas nesse caso, a imagem do espectador aparece de costas, olhando para o monitor e se multiplicando infinitamente dentro da imagem (um monitor dentro do outro, a perder de vista). Há ainda aí outro efeito que inquieta o espectador: uma pequena defasagem temporal cria um duplo de si levemente atrasado na reprodução da imagem. Essas manipulações espaço-temporais fazem com que *Identité...* seja

uma experiência particular do tempo e do espaço. Como seu título indica, o espectador se vê projetado dentro da obra, se tornando, ele mesmo um Martial Raysse. O dispositivo faz dele um espectador no senso duchampiano do termo (são os espectadores que fazem as obras). Anunciando as pesquisas ulteriores

²³⁴ Rosalind Krauss discorre sobre as relações entre videoarte e narcisismo no texto *Vídeo: a estética do narcisismo* (KRAUSS, 2008).

²³⁵ Esse dispositivo é o primeiro realizado na França em circuito fechado.

dos artistas sobre a interatividade, o quadro não é mais uma tela opaca a contemplar, mas uma interface que reenvia o espectador à sua própria imagem, sem por isso corresponder a seu reflexo no espelho. A imagem presente é, ao contrário, uma visão de costas e oblíqua, podendo incitá-lo a uma reflexão sobre seu próprio papel de espectador (LANAVERÈ, 2015).

Na videoinstalação *Olympia*²³⁶ (Chico Fernandes, 1984), uma pequena sala abriga um monitor de TV e uma cadeira diante dele. Na tela, uma mulher dança, de perfil para a câmera que a capturou (logo, de perfil para o espectador também), ao som de um piano, ação que se desenrola em *looping*. Uma atmosfera fantasmagórica paira no ar, provocada tanto pela ação solitária e monótona da mulher que dança no espaço vazio dentro da tela, quanto pelo próprio vazio da sala branca, habitada apenas pelo monitor de TV e uma cadeira, também branca. Um espectador mais apressado pode, ao avistar o mobiliário da sala, desistir da experiência antes de vivenciá-la, mas, um mais curioso, ao se sentar na cadeira vai se surpreender ao perceber que, nessa posição, seu próprio corpo passa a fazer parte da imagem, junto com a mulher que dança. Ao ser *voyeur* e ator a um só tempo, ao habitar o espaço externo e interno da cena que se apresenta, o espectador se vê incitado a participar do movimento e da ação performática no interior do vídeo. Vendo-se enquadrado²³⁷ junto com a mulher, ele pode ser incitado a interagir com ela, por exemplo, a tentar alcançá-la.



Figura 16: Alunos do CPII interagindo com a obra *Olympia*, de Chico Fernandes. Fonte: Fotografias de Greice Cohn.

²³⁶ Essa videoinstalação foi vista pelos alunos do Colégio Pedro II na exposição *Transperformance 2, O Inventário dos Gestos* (Oi Futuro Flamengo, 2012).

²³⁷ Deleuze (1985, p. 22) define “enquadramento” como “a determinação de um sistema fechado, relativamente fechado, que compreende tudo o que está presente na imagem, cenários, personagens, acessórios”.

No dispositivo criado por Fernandes nos vemos, portanto, não só em interação com outro que apenas existe na imagem – um fantasma que não habita o espaço físico que nós habitamos, mas que nos confronta com sua presença –, mas também com a presença do nosso próprio corpo na imagem do televisor, numa “telepresença” (PARFAIT, 2001, p. 130). Como um estranho espelho – no qual nossa imagem não nos olha, mas mira outro –, *Olympia* desestabiliza nossa habitual relação com o vidro refletor, uma vez que nessa obra, ao invés de nos olhar, nossa imagem nos abandona em busca de outro. Essa videoinstalação é um trabalho onde os limites são pressionados, pois “o corpo ou está confinado ou extenuado - enfrentando vigilâncias e controles – ou algo é expandido [...], ampliando tempos e espaços (FLÓRIDO, 2008).

O dispositivo da câmera como espelho permite ao espectador observar-se na imagem e explorar suas ações na cena. Exercitando-se através de gestos, movimentações e deslocamentos no espaço, ele ultrapassa o canal de relação construído somente pela mente ou pela visão. Nessa relação,

é possível observar uma experiência de visualidade mais ativa e relacionar esse espectador como um performer que encena, com seus atos, seus gestos, suas escolhas, aquilo que quer ver na imagem. Ou seja, podemos pensá-lo como um construtor da cena que encena para si e para os espectadores que estão à sua volta a cena a ser apresentada em imagem. O corpo torna-se, assim, por sua atuação e ação, como elemento implicador na configuração da imagem – consequentemente comprometedor na significação do visível. Em outras palavras – o espectador situa-se como um sujeito ativador, responsável pela cena do visível (BORGES, 2008, p. 39).

Transcrevemos, a seguir, alguns comentários dos alunos do Colégio Pedro II após o encontro com *Olympia*:

A minha interpretação é a de que, mesmo parecendo tão perto, não podemos tocar ou interagir com a mulher, causando uma sensação de agonia, parecendo que nós somos ‘falsos’ e a mulher é real. Parece que somos apenas um vídeo (do aluno R.L.dos S. B.).

A obra que mais me impressionou e intrigou foi a “Mulher Fantasma”. Esta obra estava exposta num ambiente mais afastado dos outros e sua iluminação era sombria, fazendo com que quem chegasse para observar ficasse com sentimento de medo e receio. Ela consistia em uma TV que do lado esquerdo, apresentava uma mulher (parecida com um fantasma) e do lado direito, mostrava a filmagem (em tempo real) da poltrona que estava na exposição e de quem chegasse perto dela. Essas duas imagens se misturavam entre si, ou seja, quem estivesse na poltrona via na tela da TV a imagem da mulher, porém ela não estava lá; com isso o observador tinha a sensação de estranheza e desconforto. Ao entrar na videoinstalação senti insegurança e medo. Ao olhar

para a televisão pude perceber que também aparecia no vídeo. A intenção do artista era justamente essa, fazer com que quem entrasse na instalação ficasse receoso e curioso (da aluna S.F.M.).

Essa obra me causou estranheza e angústia, pois quando me aproximei da cadeira na sala não esperava aparecer no vídeo, e, no vídeo, quando tentei me aproximar da menina eu desaparecia. Foi uma experiência frustrante. (da aluna N.A.G.).

Os depoimentos dos estudantes mostram suas sensações no encontro com essa obra e suas reflexões a partir dessa experiência. Ao mesmo tempo em que eles ressaltam o desconforto, a angústia, a insegurança e a surpresa que sentiram ao se deparar com esse dispositivo, sublinham também a percepção de que sua intenção é misturar realidade com imagem. Nessa operação, corpos presentes e geradores de movimentos imprevistos se veem, no vídeo, representados (ou espelhados) lado a lado com um corpo que só habita a imagem, ausente, portanto do ambiente circundante, e cujos movimentos são programados e limitados. Os alunos ressaltam a frustração sentida por não conseguirem interferir na imagem pré-gravada, impossibilidade que personifica o próprio funcionamento do dispositivo: a junção, numa única cena, de imagens pré-gravadas com imagens ao vivo, captadas em circuito fechado. Essa junção e o contraste que ela revela produz uma sensação, no espectador, de que está diante de uma imagem viva e de uma imagem morta – de um “cadáver que trabalha”²³⁸ – o que justifica a fantasmagoria identificada pelos alunos. O desconforto e a frustração causados por essa obra estariam relacionados, portanto, à própria tomada de consciência dos limites do dispositivo e das diferenciações que ali se revelam.

De formas diferentes, nas videoinstalações que citamos, ao ver sua imagem no interior da obra, “o espectador toma consciência de si próprio, como corpo, sujeito que percebe, e de si mesmo em relação às imagens e ao corpo social. É o inverso da habitual ‘perda de si’ vivenciada pelo espectador que olha uma obra de arte clássica”²³⁹. Nessas obras, espelhos de si deixam de ser simples reflexos narcísicos para constituir a opacidade da obra, o que resulta numa experiência de inserção e reflexão sobre as relações entre representação e vida real, uma experiência que, como mostraremos no capítulo 4, desperta grande interesse nos jovens estudantes.

²³⁸ Expressão cunhada por Daney quando, ao comparar a fotografia com o cinema – enquanto analisa a pedagogia godardiana –, afirma que a fotografia é “o que retém de uma vez por todas (o cadáver que trabalha)” (2007, p. 113).

²³⁹ Citado por Marianne Brouwer, em *Dan Graham*, Musée d’Art Moderne de la Ville de Paris, 2001, p. 14.

2.3.4 (Auto)bio-videografia: subjetividades, identificações e valorização da própria experiência

As possibilidades de representação de si próprio e dos corpos dos outros, facilitadas pela câmera portátil de vídeo e largamente utilizadas pelos artistas, abrem caminhos para a produção de obras que se revelam como verdadeiros diários visuais e sonoros, ou, “jornais íntimos videográficos” (PARFAIT, 2001, p. 228). Esse tipo de trabalho “é frequentemente considerado como um lugar de construção – e mesmo de desconstrução – de si [...], retomando os parâmetros ligados ao narcisismo, e ao efeito de espelho da videoarte” (*ibid*, p. 229), e se mostrando como uma possibilidade, a um só tempo, expressiva e terapêutica. Artistas como Mona Hatoum (Líbano, 1952), Marina Abramovic (Belgrado, 1946) e Sophie Calle (França, 1953), para darmos alguns exemplos, fazem uso do vídeo como possibilidade de relato pessoal, que excede o espaço individual e atinge o social/coletivo.

Measures of Distance (Hatoum, 1988) apresenta o traumatismo vivenciado pela artista na separação de sua família, figurada pelos escritos em árabe sobre sua própria pele, com trechos de cartas destinadas a sua mãe. Nesse trabalho o próprio corpo da artista é o suporte de sua escrita (suporte literal e simbólico). Na *performance Communist Body-Facist Body* (1979), Marina e Ulay comemoram seu aniversário²⁴⁰ de maneira peculiar: abrem seu apartamento para amigos (um *loft* simples na Holanda), deitam-se e dormem sobre um colchão, envoltos num cobertor vermelho, enquanto seus convidados dispõem dos acepipes colocados em duas mesas (a que se refere a Ulay, com utensílios e ingredientes sofisticados, como *champagne* e caviar; e a que se refere à Marina, com utensílios simples e comestíveis simplórios, simbolizando, respectivamente, a fartura e riqueza da Alemanha nazista, e a austeridade do regime comunista da antiga Tchecoslováquia). Dessa forma, os artistas ressaltam as diferenças dos regimes de seus países de origem, fazendo os espectadores sentirem esse contraste no próprio corpo (uma vez que eles se alimentam do que está ali exposto), e no desconforto de estarem ativos e usufruindo da “festa” enquanto os artistas dormem, inertes. O comentário de uma das espectadoras – “eles dormem e nós temos o pesadelo”²⁴¹ – deixa evidente esse efeito.

²⁴⁰ Eles fazem aniversário no mesmo dia (ele tendo nascido em 1943 em Solingen, Alemanha, e ela, em 1946, em Belgrado), e criaram o hábito de fazerem alguma *performance* comemorativa em todos seus aniversários.

²⁴¹ Extraído do vídeo *Marina Abramovic: Communist Body-Facist Body*, produzido por *Smart Museum of Art*, da Universidade de Chicago. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=20iPqDhjpA0>. Acesso em 29 de julho de 2015.

Na obra *Cuide de você*²⁴² (2009), Calle – “conhecida pelo mundo da arte por uma obra que despreza as fronteiras regulares entre realidade e ficção, público e privado, arte e vida”²⁴³ – convida mulheres de diferentes localidades e profissões a registrar em vídeo uma interpretação pessoal da carta que a artista havia recebido de seu namorado, na qual ele terminava, por escrito, a relação amorosa com ela. A vida pessoal da artista é assim exposta e, ao mesmo tempo, ganha uma dimensão estética e expressiva, ao incorporar outras subjetividades. Nas palavras da artista:

O que diferencia muitos de meus trabalhos é o fato de que eles são, também, minha vida. Eles aconteceram. Isso me distingue e faz com que as pessoas gostem ou desgostem intensamente do que faço. É por isso, também que tenho um público além do mundo da arte (*ibid.*).

Como observa Parfait, “o jornal íntimo e a narrativa autobiográfica se escrevem frequentemente sobre as cicatrizes de um ferimento ou de um traumatismo, vivido pessoalmente ou pelo grupo ao qual pertence o autor” (PARFAIT, 2001, p. 231). Mas, as narrativas biográficas nem sempre se referem, nas obras contemporâneas, à vida dos próprios artistas, elas podem apresentar um jornal íntimo de outros, como é o caso da videoinstalação *Tutti Veneziani*²⁴⁴ (Dias & Riedweg, 2002). A instalação de 50 minutos de duração mostra cerca de 30 pessoas – habitantes de Veneza –, individualmente, entrando por uma determinada (e diferente) porta, trocando de roupa (de uma roupa comum para um uniforme de trabalho, ou vice-versa) enquanto sua voz, em *off*, relata como aconteceu a sua morte – como se essa voz adviesse de um tempo posterior ao da imagem: do tempo de sua apreensão, portanto, tempo do próprio espectador.

Após a troca de roupa, as pessoas se dirigem à porta e, antes de sair, olham para a câmera por alguns instantes. Após esse breve encontro de olhar com o espectador, cada personagem retira-se do recinto (e do quadro). As cenas se sucedem em tempo real, sem cortes, e são captadas por uma câmera estática. As roupas definem os personagens que as usam e seu papel social: o prefeito, o padre, o açougueiro, o médico, a faxineira, o oficial, etc., todos, personagens da vida real da cidade italiana. Mas, esse real é quebrado no momento em que a *mise-en-scène* revela a presença da câmera (e do espectador), conferindo opacidade à imagem, que se assume como re-apresentação (do corpo real que está no vídeo) e possibilita

²⁴² Exposta na mostra de mesmo nome, de setembro a novembro de 2009, no Museu de Arte Moderna da Bahia.

²⁴³ Extrato do catálogo virtual da exposição. SOPHIE CALLE – cuide de você. Realização ASSOCIAÇÃO CULTURAL VIDEOBRASIL. Disponível em: <http://www.videobrasil.org.br/sophiecalles/>. Acesso em: 17 de junho de 2015.

²⁴⁴ *Tutti Veneziani* foi uma das obras analisadas em nossa pesquisa de mestrado (COHN, 2004).

uma presentificação do corpo-imagem no confronto com o corpo do espectador. Assim, o encontro com a biografia do outro é potencializado pelo confronto dos corpos.

Analisamos a seguir outra obra que faz da biografia do outro seu objeto: *Rua de mão dupla* (Cao Guimarães²⁴⁵, 2002), um vídeo de 75 minutos (composto por três vídeos de aproximadamente vinte minutos, em formato DV) que foi apresentado como instalação na 25ª Bienal de São Paulo, em 2002. Nesse trabalho, o artista convida seis moradores solitários, de classe média, da cidade de Belo Horizonte, para participar de uma espécie de jogo. Separando o grupo em três pares de desconhecidos, o artista propõe que cada dupla troque de casa por vinte e quatro horas, de posse de uma câmera na mão, com a tarefa de filmar sua percepção do outro enquanto habita o espaço alheio. Num segundo momento, o artista grava um depoimento de cada um, ainda na casa do outro, relatando suas impressões sobre o dono da casa. Nessa proposição já se denuncia o primeiro deslocamento dessa obra. Ao contrário dos rumos habitualmente traçados nos documentários, onde os personagens dão depoimentos sobre si mesmos, sobre suas vidas, na proposta de Guimarães eles são convidados a desviar o eixo de sua observação para o outro, um desconhecido, imaginado a partir dos vestígios de sua habitação. Guimarães cria, assim, um dispositivo que se revela na própria estrutura da proposição.



Figura 17: Imagens da dupla Eliane Marta e Roberto Soares no vídeo *Rua de mão dupla*. Fonte: <http://www.caoguimaraes.com/obra/rua-de-mao-dupla/>

²⁴⁵ Cao Guimarães (Belo Horizonte, 1965) é cineasta e artista plástico com formação em filosofia (UFMG) e arte (Universidade de Westminster, Londres). Sua produção envolve a fotografia, o cinema (curtas e longas metragens) e a instalação, transitando entre imagens estáticas, imagens em movimento e o ambiente de exposição das imagens. Guimarães vem expondo seus trabalhos internacionalmente desde a década de 1980 e, apesar de sua trajetória artística estar ligada à fotografia e à videoarte, seus trabalhos travam um “diálogo direto com o campo do documentário, apostando na mistura e contaminação de procedimentos estéticos como forma de invenção audiovisual” (LINS, In: MACIEL, 2008). *Rua de mão dupla* foi vista em sala de aula pelos nossos alunos.

O filme é dividido em três capítulos, um para cada dupla. O diretor montou essas imagens e escolheu a ordem de apresentação das duplas, respeitando, porém, a ordem cronológica nas filmagens de cada um. Em todos os capítulos há duas partes. No bloco inicial as imagens são apresentadas em tela dividida, fazendo com que o espectador veja, lado a lado, e simultaneamente, as imagens feitas pelos dois participantes nas casas trocadas. Essa forma de apresentação (a simultaneidade das imagens) remete à própria simultaneidade da experiência de deslocamento vivenciada pelos personagens e a ação de captar as imagens, ao próprio fazer fílmico do material que se assiste. No segundo bloco de cada capítulo, ainda dividida ao meio, a tela nos mostra o depoimento de um dos integrantes da dupla e, a seu lado, a pessoa descrita, parada, olhando em direção à câmera, como se também fosse espectadora do seu retrato falado (LINS, 2009, p. 329). Assim, a vídeo-biografia de Guimarães apresenta as casas, seus proprietários e seus habitantes ocasionais (os autores das imagens), agrupados em duplas: um produtor musical e uma oficial de justiça (Rafael Soares e Eliane Lacerda); um construtor e um arquiteto (Mauro Neuenschwander e Paulo Dimas); uma escritora e um poeta (Eliane Marta e Roberto Soares).

Como analisa Lins, da tradição do documentário, o artista retoma a questão do *outro*, o sujeito filmado, mas subverte essa tradição com mecanismos de práticas artísticas contemporâneas, que resultam numa espécie de documentário-jogo, onde, a partir de parâmetros previamente fixados (tempo, horários, regras específicas) as imagens e os sons emergem e o encontro com a alteridade é multiplamente provocado. Quando divide a tela ao meio, permitindo ao espectador acesso simultâneo às imagens e sons feitos por cada membro das duplas, Guimarães traz para o documentário uma das dimensões da instalação (*ibid.*). O artista joga com a simultaneidade das imagens, atualizando e presentificando, nas telas divididas, temporalidades, ritmos e espacialidades diferenciadas, e provocando com essa operação, tensões nas relações de causa e efeito²⁴⁶, no espaço entre ação e recepção, entre ação de filmar e de assistir, quando a obra mostra as imagens sendo feitas, e quando mostra o sujeito sendo filmado enquanto supostamente as vê.

Rua de Mão Dupla é uma obra sobre o outro. Trocar de casa com o outro, viver o espaço do outro, falar sobre o outro, se ver pelo olhar do outro e, possivelmente, se descobrir outro nessa operação. Tradicionalmente, um documentário parte do desejo do encontro com a alteridade, desejo do cineasta e desejo do espectador. *Rua de Mão Dupla* amplia essa “relação documentária” (COMOLLI, 2008, p. 200) no jogo de troca de casas e no compartilhamento da

²⁴⁶ A imagem do cinema nunca é uma realidade simples, mas, “antes de mais nada, operações, relações entre o dizível e o visível, maneiras de jogar com o antes e o depois, a causa e o efeito” (RANCIÈRE, 2012, p.14).

produção das imagens, fazendo do encontro com a alteridade seu próprio tema e fio condutor. Colocar câmeras nas mãos dos participantes provoca um deslocamento da ação de filmar (e de ponto de vista) que complexifica o encontro com a alteridade (tanto do cineasta quanto do espectador), pois o filme deixa de ser apenas o filme *sobre o outro*, para se tornar também o filme *do outro*. E então, “o desejo está no posto do comando. As condições de experiência fazem parte da experiência.” (*ibid*, p.169). Se os filmes documentários não são apenas abertos para o mundo, mas atravessados pelo mundo (*ibid*, p. 170), o filme de Guimarães realiza esse atravessamento duplamente, pois ali o mundo faz literalmente o filme, não apenas sendo seu protagonista, mas seu co-criador. Dessa forma, o encontro com a alteridade se dá no próprio processo constitutivo do filme, no próprio fazer fílmico, que tem o ponto de vista de seus participantes, os sujeitos retratados.

Se o meu assunto é a realidade, não estou isento dela e nem ela está isenta de mim. Neste exercício da reciprocidade, da generosidade da entrega, vários graus de subjetividade estão interagindo entre si. A questão não é objetivar o olhar diante da realidade, mas mesclar sua subjetividade com a subjetividade do outro. Às vezes esvaziando-se no sentido zen budista do termo, às vezes potencializando o seu ‘eu’ até o total transbordamento. Não existem regras definitivas, tudo funciona como uma espécie de pacto fundamentado na cumplicidade recíproca (GUIMARÃES, 2007).

A nosso ver, na operação de deslocamento reside a maior potência pedagógica do dispositivo criado por Guimarães. A visualização simultânea das imagens filmadas por cada participante evidencia o próprio fazer como um retrato revelador: mais do que o sujeito retratado no universo mostrado, os movimentos da câmera, os enquadramentos escolhidos, os comentários feitos, os objetos eleitos, ou seja, a própria produção das imagens vai descortinando um universo particular que pertence muito mais a quem filma do que a quem está sendo supostamente ali mostrado. Nas imagens e nos sons se revela o próprio sujeito filmador, seus preconceitos, suas visões de mundo, seus pontos de vista socioculturais, etc. O esquecimento de si mesmo e a ilusão de ser incógnito na experiência de estar atrás das câmeras – enquanto apenas descobre e mostra *o outro* – permite um desprendimento que resulta na revelação do próprio imaginário de quem filma. Como observa Migliorin, “nenhum personagem fala de si no filme, [...] mas, é ao falar do outro que cada personagem se revela de maneira singular” (2005). A câmera é sempre uma presença de quem filma. Assim, na

experiência de descoberta do outro com a criação das imagens, a revelação é uma via de mão dupla, razão do título dessa obra²⁴⁷.

O espectador, ao testemunhar esse duplo percurso, é implicado nesse jogo de semelhanças e dessemelhanças e se aventura no mistério que daí emerge. Não nos referimos ao mistério como enigma ou misticismo, mas ao mistério como máquina que fabrica analogia, ou o já mencionado “copertencimento” (RANCIÈRE, 2012, p.68). Ao se expor nas imagens feitas para mostrar o outro, o sujeito filmador atesta, com sua dupla exposição, o copertencimento cunhado por Rancière. Seu mundo e o mundo do outro se interpenetram nessa experiência, ambos pertencem a essa imagem, pois quando a câmera filma um banheiro, uma TV, uma gaveta, a imagem que daí resulta é sempre um encontro que se dá entre os dois universos: o do filmado e o de quem filma (MIGLIORIN, 2005).

No capítulo da dupla construtor/arquiteto, por exemplo, o construtor documenta a casa do arquiteto de forma descritiva, esquemática, narrando o que está vendo e mostrando o que vê com sua câmera. Seus enquadramentos e movimentos de câmera tem o objetivo de mostrar o todo e suas relações com as partes, fazendo com que o espectador tenha acesso ao que ele está vendo, de forma descritiva e clara. O arquiteto, por sua vez, opta por enquadramentos fechados, mostrando detalhes ou fragmentos de imagens (por vezes abstratas: apenas forma, textura e cor) que considera significativos, como lombadas de livros na estante; capas de revistas com textos sugestivos, como por exemplo, “um de olho no outro”; fotografias de mulheres nuas em revistas masculinas; rótulos de bebidas; o grafismo dos telhados vizinhos vistos pela janela; uma maçaneta de porta; parte de um extintor de incêndio. As imagens que ele produz não nos oferece uma totalidade, não descrevem o espaço ou os objetos percebidos, mas os estetizam, problematizam-nos, criando relações entre eles. A intimidade com a forma (provavelmente resultante do exercício profissional) se evidencia na busca por uma imagem estetizada em sua filmagem da casa alheia.

No capítulo da dupla produtor musical/oficial de justiça, os movimentos de câmera assumem protagonismo. A oficial de justiça filma o universo de Rafael de forma metódica, com repetidos movimentos de *zoom* com a câmera, como se tentasse catalogar ou decifrar tudo que vê, como se houvesse “um desejo de totalidade, de não deixar escapar nada. Em algum lugar deve estar a pista, a chave para desvendar o morador desta casa” (MIGLIORIN, 2005). Rafael,

²⁴⁷ Uma via que se multiplica na relação entre artista, participantes (co-realizadores) e filme. Como há duas camadas autorais nesse processo (quem produz as imagens não é o artista propositivo da experiência, que vai montar o trabalho final), falar de si quando fala-se do outro, mostrar-se, enquanto mostra-se o outro, é um processo que acontece em duas camadas e etapas nesse trabalho: no processo de criação das imagens e no processo de montagem.

por sua vez, opta por outro caminho. Mais despojado no manuseio da câmera, o produtor musical vira e revira seu eixo, compondo improvisadamente uma composição dinâmica, que mostra o espaço ora de cabeça para baixo, ora obliquamente. Seus movimentos denunciam uma ação menos planejada ou controlada, mais lúdica. Ao mesmo tempo, e não à toa, ele é o único que dá protagonismo ao som, evocando no imaginário do espectador, a partir da pista sonora, ações como beber água ou puxar a descarga, que se dão no extracampo do filme.

O capítulo de Eliane Marta e Roberto Soares (respectivamente, escritora e poeta) é talvez o que mais apresenta tensões e dessemelhanças, não tanto nas imagens produzidas, mas nos comentários e emoções reveladas. A escritora, enquanto filma e narra o que vê, não esconde o desconforto em estar na casa alheia, e seu olhar crítico transborda em seu discurso. Julgamentos como “ele mora mal, não porque é pobre, mas porque é desprovido”; “o chuveiro não tem água”; “a casa parece desabitada” denunciam seus pontos de vista e suas referências sócio-culturais. O poeta, por sua vez, afetado pela abundância de objetos encontrados na casa da escritora e com a experiência de habitá-la, explicita em seu depoimento final a emoção causada pelo impacto dessa vivência. O encontro com a alteridade nessa obra está presente, portanto, também no desconcertante encontro consigo próprio que a experiência de *sair de si para ver o outro* pode proporcionar.

Após a proposição do dispositivo, a operação de montagem se revela como a segunda etapa construtiva da obra de Guimarães. O cineasta abre mão da “fabricação das imagens para se concentrar na estruturação do dispositivo” (LINS, 2009), pois é nele que reside a força de suas operações, tanto nas proposições que o condicionam, como nas articulações posteriormente feitas, ou seja, na montagem das imagens que seus personagens produziram, na manipulação dos filmes dos outros. Como opera com duas telas simultâneas, as possibilidades de manipulação e combinação das imagens e dos sons se multiplicam, resultando numa montagem que potencializa tanto contrastes (dessemelhanças) como afinidades (semelhanças).

No Capítulo I, por exemplo, Guimarães sincroniza imagens de fotos filmadas pela dupla Eliane/Rafael, contrapondo boca com olho, rosto com umbigo. Ouve-se apenas a voz de Rafael, emitindo opiniões sobre o que vê e descobre. Aproximando imagens semelhantes, veem-se os aparelhos de telefones de ambas as casas quando, de repente, um dos aparelhos toca. Rafael responde, dizendo “ela não está, mas se quiser falar com ela pode ligar para o número 3372-1582” (seu próprio número). Quem está do outro lado da linha faz alguma pergunta que é respondida com um singelo “sou um conhecido dela”. Ele não sabe nada sobre Eliane, sequer conhece o seu rosto, mas sabe onde ela está nesse exato momento e o acaso feliz trazido pela ligação telefônica (o risco do real, mencionado por Comolli) evidencia a

sincronicidade do jogo e o inusitado²⁴⁸ da experiência. Esse capítulo é encerrado com duas imagens: de um lado, na imagem produzida por Rafael, vê-se o olho mágico na porta do apartamento de Eliane, e no outro, através do *zoom* produzido pela câmera (movimento repetitivo de aproximação e distanciamento que a oficial de justiça explora à exaustão), lê-se a palavra *zoom* grafitada na parede da casa de Rafael. Guimarães resgata e chama a atenção para essa ação ao editar repetidamente esse enquadramento na finalização desse capítulo, sublinhando e valorizando esse procedimento, e também ressaltando sua relação com o olhar e com os mecanismos técnicos de visualização – enfatizados no olho mágico visto na outra metade da tela. A montagem de Guimarães finaliza, então, esse capítulo, aproximando dois universos e criando afinidades em meio às diferenças²⁴⁹.

A simultaneidade das imagens e a divisão da tela em duas (na verdade, uma multiplicação) se mostra, na obra de Guimarães como “uma alternativa à visão monocular das coisas” (PARFAIT, 2001, p. 146). Refletindo sobre as instalações que fazem uso das visões binoculares, Parfait afirma que essas

não hesitam em produzir algumas distorções ou efeitos de estrabismo tanto oculares como cerebrais. O olhar se volta ou se desloca para atingir uma coerência difratada no espaço entre dois. Essas proposições, dialéticas ou maniqueístas, indicam que a imagem única não é mais suficiente – e ainda menos quando ela remete à monossemia televisual à qual esses dispositivos se referem frequentemente – para testemunhar um mundo onde os contrários se afrontam, mas onde a alternativa e a contradição são ainda garantias do exercício democrático (*ibid.*).

No espaço entre dois há escolha e pensamento, e o espectador é chamado à participação na construção de sentidos. Refletindo sobre as operações desenvolvidas pela arte das instalações na atualidade, Rancière as classifica como imagens metamórficas²⁵⁰ e instáveis. Supondo que seria impossível “circunscrever uma esfera específica de presença que isolaria as operações e os produtos da arte das formas de circulação da imageria social e comercial” (RANCIÈRE, 2012, p. 34) nos dias de hoje, o filósofo acredita que o trabalho da arte das

²⁴⁸ “[...] às vezes o acaso é quem domina [...]. O acaso é o deus da razão. Essa é uma frase de que eu gosto muito” (GUIMARÃES, 2006).

²⁴⁹ A oficial de justiça, no seu depoimento final, diz que, apesar de parecerem muito diferentes, ela e sua dupla têm coisas em comum.

²⁵⁰ O filósofo identifica três tipos de *imagéité*, três maneiras de vincular ou desvincular o poder de mostrar e o poder de significar, o atestado da presença e o testemunho da história: a imagem nua (dedicada unicamente ao testemunho), a imagem ostensiva e as imagens metamórficas, apoiadas num postulado de indiscernibilidade. (Para aprofundar esses conceitos, ver RANCIÈRE, 2012, p. 32-41).

instalações seria, então, “jogar com a ambiguidade das semelhanças e a instabilidade das dessemelhanças, operar uma redistribuição local, um rearranjo singular das imagens circulantes” (*ibid.*).

Em *Rua de mão dupla*, a instabilidade das imagens metamórficas, o jogo das semelhanças e dessemelhanças é, como vimos, potencializado pela operação de montagem e pela simultaneidade das imagens, mas esse jogo parte, fundamentalmente, do dispositivo criado por Guimarães. Nesse dispositivo, como ressalta Comolli ao analisar o cinema documentário,

filmar é um ato violento no qual quem olha para o outro é, ao mesmo tempo, olhado, avaliado, provocado, o que conduz a uma transformação mútua, recíproca, entre quem filma e quem é filmado. O espectador, por sua vez, também é transformado pelo filme: diante da alteridade que este lhe oferece, ele também passa por uma alteração – e é nisso que se resume a única virtude pedagógica do documentário (COMOLLI, 2008, p. 36).

Segundo o crítico essa pedagogia passa também pelo poder de saber:

Se é justamente a relação documentária que é filmada, os dois lados dessa relação não podem deixar de se marcar como elementos de escritura. O que se produz diante da câmera e de seu fato, mas também o que se passa atrás dela: o espectador é confrontado com a representação das duas faces da relação e não pode furtar-se por muito tempo a adquirir uma consciência do funcionamento de seu próprio olhar, do papel ativo de seu lugar, da dialética filmador-filmado. Produção, lá como aqui, de um espectador mais consciente de sê-lo. A convergência cessa após esse ponto. Saber que vemos e que isto é um poder [...] (*ibid.*, p. 200-201).

O poder que emerge do saber sobre o ver é posto em jogo na batalha desestabilizadora dos lugares, proposta por Guimarães. Seu dispositivo de investigação da biografia alheia possibilita “uma reavaliação das posturas e das crenças” (*ibid.*), que resulta numa crise na posição do espectador.

Rua de mão dupla se apresenta como a própria metáfora do gesto artístico de filmar o outro. Ao posicionarmos uma câmera e partirmos para o “ataque” (BERGALA, 2008, p. 134), *atirando* em direção à vida alheia, saímos de nossa *casa*, de nossa zona de conforto e conhecimento, nos deslocamos para outro universo, nos desestabilizamos com esse deslocamento e acabamos por registrar, nas imagens filmadas, nosso próprio deslocamento e desestabilização, pois, o ato de se deslocar implica em dúvida, em estranhamento, em risco.

Bergala alerta para que não seja confiscado, ao se mostrar filmes na escola, o ato de criação. Que não deixe de ser percebido e abordado, nesse processo, a “dimensão essencial do gesto artístico: a presença na e para a obra de um sujeito singular” (*ibid.*, p. 178). Para tal,

defende que se veja, no processo de aprendizagem da arte, o cineasta/artista trabalhar, admitindo que essa “é uma forma de transmissão um pouco inusitada na escola, pois não passa pela palavra, pela racionalidade” (*ibid*, p. 180). Há dois “sujeitos singulares” expostos no filme de Guimarães: os participantes de seu jogo – que se desnudam na experiência de explicitação da situação de produção artística (a metáfora reveladora desse trabalho) – e o artista, criador desse dispositivo de encontro com a alteridade. O risco a que se submetem os sujeitos singulares criadores da *Rua de mão dupla* nessa aventura de encontro com a alteridade é o que engendra o deslocamento do espectador, seu semelhante, na apreensão da obra. Se mostrando como uma possibilidade de descoberta e transformação tanto para quem as produz como para quem as frui, *Rua de mão dupla* envolve o espectador num processo desierarquizado de encontro com a arte.

Destacamos a vídeo-biografia como um gênero que enfatiza o caráter político do corpo nas imagens em movimento, por verificarmos ali um aspecto pedagógico, por todos os fatores que consideramos nas análises das obras. Voltando-nos para o contexto de ensino-aprendizagem aqui observado, percebemos que, num momento de vida²⁵¹ onde a busca e a formação da identidade assumem protagonismo, ver formas alternativas de representação de si mesmo e do outro, capazes de contestar padrões pré-estabelecidos e coercitivos, permite o contato com a própria subjetividade, identificações que ajudam à elaboração da consciência de si próprio, e a valorização da própria experiência de vida como objeto de interação com o outro. Por tudo isso, as vídeo-biografias atraem o interesse dos jovens, provocando rastros e reflexões que confirmam seu potencial pedagógico, rastros que se materializam, inclusive, em suas produções, como veremos no capítulo 4.

2.3.5 O corpo-objeto como possibilidade de aproximação e afetação

A ênfase no corpo na videoarte pode envolver, como já vimos, o registro de ações do cotidiano, a ênfase nos gestos repetitivos, o uso de imagens ao vivo e sua confrontação com o corpo do espectador, e o encontro com a alteridade e com a própria noção de identidade, nas biografias. Todas essas operações envolvem os corpos humanos que estão implicados no encontro com a videoarte (de quem filma, de quem é filmado, de quem vê). Abordaremos agora outro tipo de corpo que os artistas incorporam em suas obras, os corpos-objetos, que, apesar de não serem humanos, também possibilitam aproximações entre o espectador e as imagens, afetando, com sua presença, a construção de sentidos, a partir dos efeitos diversos

²⁵¹ Os estudantes observados nessa pesquisa têm entre 15 e 16 anos.

que produzem no espaço instalativo. Chamamos de corpo-objetos os objetos que, em outros contextos, seriam considerados inanimados ou apenas utilitários, mas ali, ao compartilharem o espaço ocupado pelo espectador e pela imagem – e, algumas vezes, se tornarem o próprio suporte para a projeção das imagens –, interagem com ambos e potencializam os efeitos produzidos pela obra. Dessa forma, os objetos se animam, ganham vida e se revelam como outros corpos no espaço instalativo.

Isso acontece, por exemplo, na videoinstalação *Devotionalia*²⁵² (Dias & Riedweg, 1994-96), na qual se encontram, no chão, imediatamente à frente das grandes projeções na parede, um mil e duzentos ex-votos²⁵³ reproduzindo mãos e pés de crianças que viviam nas ruas do Rio de Janeiro e que participaram de ateliês móveis com os artistas ao longo do ano de 1995. Nesse projeto, enquanto confeccionavam seus próprios ex-votos com o auxílio dos artistas, cada criança expressava, verbalmente, um desejo que sintetizasse seu sonho. Todo esse processo foi registrado em vídeo e, dez anos depois, num novo encontro com essas crianças, os artistas realizaram um novo vídeo, no qual as mesmas relataram seus destinos, e os das que morreram nesse espaço de tempo. Na instalação denominada *Devotionalia*, os dois conjuntos de vídeos foram justapostos, e, no chão, entre o público e as imagens, os ex-votos de cera produzidos pelas crianças se revelam como um testemunho vivo dessas vidas e experiências, como corpos que atualizam sua existência.



Figura 18: Imagem da videoinstalação *Devotionalia*, de Dias & Riedweg. Fonte: <http://tecnicolor.art.br/2012/08/ate-que-a-rua-nos-separe/>

²⁵² Essa instalação também foi visitada pelos alunos do Colégio Pedro II, na mostra *Até que a rua nos separe*, C.A.H.O., 2012.

²⁵³ Os ex-votos, na tradição religiosa cristã, no Brasil, são normalmente representações em tamanho natural, feitas de cera, aludindo a partes do corpo humano. Esses objetos modelados são deixados nas igrejas, simbolizando os pedidos dos fiéis e as promessas feitas.

Vejamos o que pensam os alunos sobre essa videoinstalação.

Ao ver essa obra, a sensação que eu tive foi de tristeza, pelo fato de estarmos sempre achando que o morador de rua é sempre uma pessoa de má índole. Vendo o vídeo, percebemos que, muitas vezes, essas pessoas não recebem a mesma oportunidade que nós recebemos, e a presença dos moldes de cera (pés e mãos) torna a experiência muito mais triste (do aluno D. de M.C.).

Este trabalho me chamou bastante atenção, pois, diversas crianças/jovens sofrem com a violência na rua. E, como são moradores de rua, já sofrem uma grande discriminação. O interessante nessa obra é que os ex-votos, nesse caso, fazem com que não só Deus “olhe” pra eles, mas também a sociedade, para chamar a atenção de todos [...] (da aluna I.M.).

Os depoimentos dos alunos mostram que a presença desses objetos no espaço instalativo potencializa enormemente os vídeos e sua apreensão, ao projetarem os corpos das crianças para fora da tela, fazendo-os habitar o mesmo espaço vivenciado pelos espectadores. Daí resulta uma dupla representação dos corpos: nas imagens-vídeo e nas imagens-objeto²⁵⁴. Esses objetos, encarnando os corpos na cera, se humanizam e aproximam os corpos representados dos corpos dos espectadores, afetando-os mais intensamente.

Provocar o diálogo entre imagens e objetos no espaço instalativo, como fizeram Dias & Riedweg em *Devotionalia*, é apenas uma maneira de incorporação de artefatos nas obras temporais. Desde os primórdios da videoarte os artistas vêm explorando essa relação²⁵⁵, onde o corpo humano está sempre implicado, tanto na convocação do espectador pela presença do objeto no espaço que habita, como quando a anatomia humana é aludida pela própria relação objeto-imagem – como acontece em obras como *Double Light* (Pipilotti Rist, 2010) e *Switch* (Tony Oursler, 1996). Nessas obras, a relação objeto-imagem é explorada de forma especialmente potente, no que diz respeito à implicação do corpo do espectador com a obra, pela utilização dos objetos como o próprio suporte para a projeção²⁵⁶ das imagens.

²⁵⁴ O corpo assume aí duplo sentido: corpo matérico, dos objetos em cera, e corpo como tema, como objeto da própria representação.

²⁵⁵ Como exemplo, citamos as vídeo-performances que Nam June Paik fez com Charlotte Moorman (*TV Cello*, 1971), que articulam o corpo, o instrumento musical (o violoncelo) e monitores de televisão.

²⁵⁶ É preciso atentar para a diferença entre imagem emitida por um monitor – como acontece no trabalho de Nam June Paik e Charlotte Moorman, entre outros já por nós citados – e imagem projetada, vinda de fora do suporte onde é visualizada. A projeção foi um recurso que liberou os artistas, tanto espacialmente, como na exploração de diferentes suportes e interações. Como ressalta Parfait, com a projeção “os artistas permitiram que a imagem de vídeo existisse fora da referência da televisão. Eles, de certa maneira, a liberaram da televisão, e a reabilitaram como imagem de arte” (2001, p. 155).



Figura 19: Fotografia da videoinstalação *Double Light*, de Pipilotti Rist. Fonte: Fotografia de Greice Cohn.

Na videoinstalação *Double Light* (Pipilotti Rist, 2010)²⁵⁷, uma série de projeções luminosas incide sobre uma reprodução da escultura *Mujer* (1968), de Joan Miró. Nessa instalação, o objeto é a própria obra de arte que foi apropriada (uma escultura em bronze de um metro e setenta e dois centímetros de altura, que representa um corpo feminino estilizado) e que se torna suporte para a imagem videográfica projetada. O resultado é uma superposição de obras que se revela como um diálogo entre a matéria escultórica e a matéria luminosa, um corpo-matérico-luminoso que coabita o mesmo espaço do corpo-espectador.

Tony Oursler (New York, 1957) talvez seja o artista que mais explorou a relação entre projeção de imagem e objetos, com suas instalações que se situam entre o vídeo e a escultura. Trabalhos como *Switch* (1996), *Guilty* (1995), entre outros, são instalações que apelam à forma teatral, explorando a projeção de imagens do corpo humano (ou de fragmentos do corpo humano) sobre objetos (esferas e bonecos, suspensos, ou sobre o chão). O artista, ao transcender os limites do monitor ou da tela de projeção retangular, projetando o corpo humano sobre suportes com volume, faz desses objetos, antes inertes, corpos vivos. Os bonecos ou as esferas de Oursler, assim como a escultura de Miró em *Double Light*, uma vez tornados suportes para a projeção das imagens, se mostram como “uma solução para assegurar essa transição em direção ao mundo [...], eles tomam o lugar do monitor e o desloca [...]. O vídeo não é mais uma janela através da qual se olha, ele se torna alguma coisa física”

²⁵⁷ Acervo permanente da Fundação Joan Miró, Barcelona, ES.

(OURSLER, 1995). Nas instalações de Oursler o dispositivo se revela (todos os mecanismos – projetor, fios, tripés, etc. – estão ali expostos) e essa visibilidade “não atrapalha em nada o efeito de presença que a imagem projetada adquire sobre o suporte” (PARFAIT, 2001, p. 157). Oursler constrói, assim, uma relação dialógica entre imagem, corpo e objeto, atingindo, nessa operação, efeitos de presença, realismo e estranheza desconcertantes.

O tempo se torna suspenso para esses fantasmas indecisos. A imagem e seu suporte se tornam um só, o objeto empresta seu volume à imagem. A ilusão é preocupante e interroga de novo nossa relação sempre ambígua com a *mimeses* (*ibid*, p. 159).



Figura 20: Fotografia da instalação *Switch (Emotions)*, Tony Oursler, 1996. Fonte: http://universes-in-universe.org/eng/art_destinations/argentina/buenos_aires/art_centers/espacio_fundacion_telefonica/06

Oursler pretende romper com as fronteiras da tela tradicional (seja o monitor de TV ou a tela retangular de projeção na parede), que, segundo ele, traz um limite perturbador, formalmente. Dessa forma, tenta, constantemente, experimentar com espelhos, vidro, reflexos ou objetos, diferentes maneiras de extrair as imagens da tela, pois, considera que “trabalhar com o monitor seria como dizer a um pintor: trabalhe somente com um formato de tela” (PARFAIT, 2001, p. 156). Estabelece ainda, ao analisar seus trabalhos, uma relação entre a projeção das imagens sobre os objetos e a projeção psicológica do espectador nas figuras ali criadas:

É a luz que passa através dos objetos, do espaço, encenando na superfície e formando uma nova pele. Os físicos nos dizem: nós vemos luz, não objetos. Muitos de meus trabalhos jogam com projeções como pele, como identidade. [...] Isso nos leva a uma projeção psicológica – o conceito dos pensamentos internos projetados para o exterior, no mundo. Um espectador pode ver uma

mulher projetada numa figura que outro vê como um homem, isso aconteceu várias vezes. Eu, finalmente, percebi que eles estão projetados na figura assim como psicologicamente (OURSLEER, 1996).

A projeção psicológica (ou identidade projetada), de que fala Oursler, é um dos efeitos dessa operação de sobreposição de imagem e objeto que coabita o espaço instalativo junto com o espectador. Essa operação, junto com as demais mencionadas, coloca o corpo como centro nervoso da obra e implica o espectador, física, emocional, reflexiva e imaginariamente no momento da apreensão (e também após dele)²⁵⁸. Dessa forma, a arte se revela como uma experiência de aprendizagem de si próprio e de suas relações com o mundo, e como tal, como uma experiência política.

2.4 Ponto de vista: um trabalho de mise-en-scène que instaura visões e questionamentos

“[...] como gesto político que rege a construção do olhar, o ponto de vista torna as dimensões estética e ética do cinema indissociáveis, suscitando um debate que concerne, finalmente, não só à arte cinematográfica, mas também à escola, lugar que, da mesma forma que o cinema, enfrenta problemas como a organização do espaço, a relação com o tempo e o questionamento do poder discursivo” (LEANDRO, 2010, p. 80).

As relações que Leandro estabelece entre cinema e escola, ao pensar o “gesto político” do ponto de vista são aqui muito bem-vindas. Nossa análise, como sabemos, articula esses dois espaços, fazendo convergir, numa mesma pessoa, espectador e aluno e também, como mostraremos no capítulo 4, produtor de imagens e aluno. Regendo a construção do olhar, essa operação fílmica reflete escolhas e, ao mesmo tempo, mexe com o espectador de maneira direta, problematizando suas relações com o espaço, com o tempo e com o que é mostrado nas imagens. As provocações causadas pelo ponto de vista resultam, em alguns casos, em experiências estéticas e pedagógicas enriquecedoras. Nossa experiência em apresentar materiais fílmicos aos alunos, produzidos a partir de variados pontos de vista – ou que determinam ao espectador pontos de vista específicos – suscita algumas reflexões sobre esse gesto. No artigo do qual extraímos a nossa epígrafe, Leandro retoma as análises de Alain Bergala sobre a questão do ponto de vista no cinema, nos ajudando aqui a entender como esse

²⁵⁸ Alguns alunos se apropriaram desse recurso estético na realização de seus trabalhos, como mostraremos no capítulo 4.

gesto político implica a ética do cineasta, a matéria fílmica e seu público. Vejamos o que dizem alguns estudiosos do cinema.

Bazin, iniciando sua análise sobre “a evolução da linguagem cinematográfica” (1991, p.66-81) separa dois grupos de fatos determinantes na criação dos filmes: a plástica da imagem e os recursos da montagem. O ponto de vista, na produção fílmica, se refere ao primeiro grupo, que compreende os elementos que compõem a *mise-en-scène*: a atuação dos corpos/atores e sua interpretação, o estilo do cenário e da maquiagem, a iluminação da cena filmada e “o enquadramento que fecha a composição” (*ibid*, p. 67). Quem filma olha o mundo e o enquadra de um ponto de vista particular, determinando os limites do que vai ser mostrado nesse enquadramento. Essa é a primeira escolha que se faz ao ligar a câmera e “um dos primeiros materiais sobre os quais o cineasta trabalha” (AUMONT, 1995, p. 20): de onde eu vejo (o ponto de vista da câmera), até onde vejo (o tamanho do enquadramento) e, conseqüentemente, o que vou ver (o que aparece no quadro²⁵⁹). Leandro ressalta que

o ponto de vista remete ao gesto fundador da arte cinematográfica, à sua ontologia. Não é à toa que as primeiras imagens do cinema primitivo, paisagens urbanas e campestres em plano de conjunto, foram chamadas de ‘vistas’. [...] O cinema, no princípio, não era o verbo, mas o ponto de vista (2010, p. 84).

Recorrendo à máxima de Da Vinci²⁶⁰, Bergala nos lembra de que o ato de criação cinematográfico é, assim como em outras artes, uma coisa mental, envolvendo “três operações mentais simples: a eleição, a disposição e o ataque” (BERGALA, 2008, p. 134). Esse último se refere à decisão sobre “o ângulo ou o ponto de ataque às coisas que se escolheu e dispôs” (*ibid*, p. 135), se realizando, tanto na filmagem, como na montagem. Disposição e ataque são, portanto, duas operações concernentes ao ato de filmar, sendo a primeira (a disposição) o conjunto de decisões que envolve as ações no interior da *mise-en-scène* (posicionamento dos atores, dos objetos, da luz, etc.) e a segunda (o ataque) diretamente relacionada ao gesto da câmera e do olho de quem filma, seu posicionamento, seus movimentos. O ponto de vista final, no ato de filmar, será, portanto, a resultante de todas as articulações entre disposição e ataque, e o sentimento imediato que o espectador tem do ponto de vista no plano que assiste será, também, resultado dessa relação dialética entre esses dois gestos (*ibid*, p. 138).

²⁵⁹ O termo “quadro”, como sinaliza Aumont (*ibid.*) é uma herança das formas de visualização da pintura, e, no cinema mudo, por exemplo, há planos fixos (onde o enquadramento permanece invariável) que revelam uma preocupação com aspectos pictóricos, como equilíbrio e expressividade da composição plástica.

²⁶⁰ “Da Vinci dizia que a pintura – embora seja a mais concreta das artes, feita de pigmentos dispostos com um gesto da mão, logo, com o próprio corpo, sobre uma tela perfeitamente material – é uma ‘*cosa mentale*’, coisa mental” (BERGALA, 2008, p. 133-134).

Relacionados à maneira pela qual se dá o ataque no ato de filmagem, a percepção e o olhar²⁶¹ do espectador são provocados pelo ponto de vista²⁶² escolhido pelo cineasta/artista. Vertov estava plenamente ciente do poder que reside na escolha do ponto de vista quando, pensando nas operações de filmagem e montagem, afirmava

Eu posso forçar o espectador a ver esse ou aquele fenômeno visual do modo como me é mais vantajoso mostrá-lo. O olho submete-se à vontade da câmera e deixa-se guiar por ele até esses momentos sucessivos da ação que conduzem a cine-frase para o ápice ou o fundo da ação, pelo caminho mais curto e mais claro. [...]. Eu sou o cine-olho. Eu sou o olho mecânico. Eu, máquina, vos mostro o mundo do modo como só eu posso vê-lo (*apud* XAVIER, 1983, p. 254-256).

Mas, se a escolha do ponto de vista designa o lugar do espectador, como quer Vertov, não podemos esquecer que ela também inscreve, como ressalta Leandro, uma abertura para uma margem de interlocução com esse.

Se a escolha do ponto de vista é uma questão de moral, como diz Bergala²⁶³, é porque, antes de mais nada, ela designa um lugar que existe fora do filme – o lugar do espectador [...]. E é nesse sentido que o ponto de vista pode ser abordado como uma questão pedagógica de fundamental importância (2010, p. 83-84).

Por esse motivo, o ponto de vista se destaca como uma das operações fundamentais em nossa análise. Analisando a pedagogia do ponto de vista e sua aplicação no ensino de cinema nas escolas, Leandro toma como referência o conteúdo de *O ponto de vista*, livro e DVD da coleção *L'Eden Cinéma*, dirigida por Bergala em 2006²⁶⁴, nos quais o crítico estabelece sete categorias gerais de pontos de vista²⁶⁵, das quais vamos destacar, principalmente, a sua *permutabilidade*, e também *a disposição e o ataque das figuras no espaço*.

A alteração (ou permutabilidade) do ponto de vista – a variação do posicionamento da câmera e os movimentos com ela realizados – pode engendrar sensações e significações

²⁶¹ Aumont (1993) diferencia olho de olhar, o visível do visual, sendo que no âmbito desse segundo, já se considera o sujeito que olha. O olho é o órgão da visão, e o olhar “é o que define a intencionalidade e a finalidade da visão. É a dimensão propriamente humana da visão” (AUMONT, 1993, p. 59).

²⁶² Se considerarmos que a perspectiva fílmica é uma retomada exata da tradição representativa baseada na *perspectiva artificialis*, saberemos que o ponto de vista, “pela própria construção, corresponde, no quadro, ao olho do pintor” (AUMONT, 1995, p. 31), que determina, por sua vez, o que vê e como vê o espectador. Hitchcock, de certa forma, confirmava essa analogia, ao dizer que “dirigia não só seus atores e atrizes, mas também o espectador” (LEANDRO, 2010, p. 83).

²⁶³ Bergala se diz herdeiro da hipótese formulada nos *Cahiers du cinéma* a partir do texto de Jacques Rivette sobre o filme *Kapo (De l'abjection, Cahiers du cinéma, n. 120, junho de 1961)*, que afirma o *travelling* como uma questão de moral (BERGALA, 2008, p. 40).

²⁶⁴ Coleção criada pelo centro de documentação pedagógica do Ministério da Educação francês.

²⁶⁵ “O ponto de vista global da narração, o ponto de vista ótico ou psíquico, a permutabilidade do ponto de vista, a disposição e o ataque das figuras no espaço, o ponto de vista da transcendência, o ponto de vista da enunciação, o ponto de vista sonoro” (LEANDRO, 2010, p. 82).

diferentes e mexer com a percepção do espectador, se tornando, ela própria, a razão de ser de uma obra, como quer Michael Snow com seu filme experimental, *La Région centrale* (1971). Esse filme canadense de 16 mm tem três horas de duração e foi realizado com o objetivo de ser uma orquestração de “todas as possibilidades de movimento de uma câmera e as várias relações entre elas e o que está sendo filmado” (SNOW, 1994, p. 53). Rodado em cinco dias²⁶⁶, no topo de uma cadeia montanhosa do Quebec, no meio de uma área completamente desabitada, cujo acesso só foi possível por meio de um helicóptero, *La Région centrale* é feito de imagens captadas por uma máquina-robô construída pelo engenheiro Pierre Abbeloos, a pedido do cineasta. O filme faz parte de um conjunto de experiências realizadas por Snow desde 1967, motivadas pela tomada de consciência de que o movimento da câmera é uma entidade expressiva, por si só, e como tal, muito pouco explorada pelo cinema. Para o cineasta, na “forma cinema” (PARENTE, 2011, p. 140) tradicional os movimentos da câmera estão subordinados à narrativa, à história que é ali contada; existem para acompanhar a movimentação dos atores e dos acontecimentos que se sucedem. De forma particular, sua intenção é dar ao movimento a mesma importância que é dada ao que é mostrado, pois Snow acredita que a câmera é um instrumento que possui, ele próprio, uma expressividade.



Figura 21: Imagem do filme *La Région centrale*, de Michael Snow.

Fonte: http://aindanaocomecemos.blogspot.com.br/2010_09_01_archive.html

Assim, uma máquina-robô instalada no topo de uma montanha, em cujo braço se prende uma câmera que faz um giro de 360° (não apenas horizontalmente, mas em todas as

²⁶⁶ Segundo Snow (em palestra proferida no Colóquio *Le Temps suspendu - Art contemporain et temps hors de l'histoire*. Institut National d'Histoire de l'Art. Paris, 15-16 de dezembro de 2014), foram cinco horas de material filmado em películas de 10 minutos, cada. A equipe se escondia para não ser vista pela câmera-robô, que teve sua utilização testada pela primeira vez já no local, uma operação complexa repleta de problemas e acasos (película partida pelos movimentos realizados pela câmera, por exemplo).

direções possíveis numa esfera) em torno de um ponto invisível, produz imagens que circundam seu eixo (o olho do espectador). Com essa operação, Snow elimina a noção de gravidade e as convencionais noções de espaço e localização, o que deve estar em cima ou embaixo, o que é céu, o que é terra: “Não há gravidade, o filme é uma faixa cósmica. [...] A câmera já é uma máquina, então, prendendo-a a outra máquina, especialmente desenhada, tem suas possibilidades aumentadas” (SNOW, 1994, p. 58). A câmera de Snow “é como um olho sem corpo - flutuando no espaço” (SNOW, 1994, p. 79), a própria encarnação da utopia de Vertov²⁶⁷.

A maquinação de Snow é operada por controle remoto e seus movimentos estão submetidos ao ritmo de efeitos sonoros previamente criados, numa estreita articulação entre pista sonora e imagem. O cineasta disse que só olhou no visor da câmera uma única vez, o filme foi feito inteiramente pela maquinação da engenhoca de Pierre Abbeloos e sem o comando do olhar humano e, apesar de não mostrar a máquina, em alguns momentos, deixa revelar sua sombra, potencializando sua presença. O som pode vir antes de um determinado movimento, anunciando alguma mudança, ou junto com ele, de forma sincronizada, ou ainda depois, num leve retardo, “podendo ser lido como instrução, reação ou predição para as imagens” (Informação verbal)²⁶⁸.

Como cinema experimental, o filme de Snow pertence a um conjunto de experiências que constituem outro cinema, geradas no contexto de dissolução do objeto de arte, de deslocamento do lugar próprio do cinema e da arte, de instalação do campo ampliado na arte e no cinema. Um contexto de experimentação estética que nem sempre é passível de categorização, mas que reflete um campo de mobilização entre vários campos. Como afirma Snow, “meus filmes são experiências” (SNOW, 1994, p. 58). Experiências que provocam experiências singulares no espectador.

Apesar da maquinação do processo de produção das imagens e sons, da inexistência de corpos nas imagens, e, ainda, da ausência do corpo do próprio artista/filmador no ato de filmar, o corpo do espectador é intensamente afetado pelas operações realizadas nesse filme.

²⁶⁷ “Assim, como ponto de partida, defendemos a utilização da câmera como cine-olho, muito mais aperfeiçoada do que o olho humano, para explorar o caos dos fenômenos visuais que preenchem o espaço, o cine-olho vive e se move no tempo e no espaço, ao mesmo tempo em que colhe e fixa impressões de modo totalmente diverso daquele do olho humano [...]. Nós não podemos melhorar nosso olho mais do que já foi feito, mas a câmera, ela sim, pode ser indefinidamente aperfeiçoada. [...] No limiar das fraquezas do olho humano. [...] Eu sou o cine-olho. Eu sou o olho mecânico. Eu, máquina, vos mostro o mundo do modo como só eu posso vê-lo. [...] E eis que eu, aparelho, me lancei ao longo dessa resultante, rodopiando no caos do movimento, fixando-o a partir do movimento originado das mais complicadas combinações” (VERTOV, *apud* XAVIER, 1983, p. 253-256).

²⁶⁸ Comentário emitido por Michael Snow em *Discussion em présence de Michael Snow*. Discutant: Thomas Léon. *Colloque Le Temps suspendu - Art contemporain et temps hors de l'histoire* – Paris, INHA, 15-16 de dezembro de 2014.

Na circulação aleatória do eixo das imagens, o espectador, conscientemente ou não, se move também, na busca da percepção e compreensão do espaço revelado pelas imagens. Após duas horas de filme, é possível ter uma mínima noção do espaço filmado e, ao mesmo tempo, do quão abstrato esse se torna com essa maquinação²⁶⁹. Ao ser questionado sobre as relações entre o filme e as sensações vivenciadas pelo corpo do espectador e sobre a percepção fisiológica do espaço proporcionada pelo filme, Snow responde que

a palavra câmara, na língua italiana, significa quarto. Existe, portanto, duas câmeras: a que filma e a sala que abriga o espectador. Quando a câmara que filma se move, quando você assiste ao filme, é como se a sala onde você está se movesse também. [...] Quando eu pus a cartela em P&B com um grande “X” no final do filme, quis proporcionar uma experiência semelhante à do viajante de trem, que olha por muito tempo para uma imagem/paisagem móvel, e, quando pausa o olhar sobre uma imagem estática, tem a sensação de que essa se move também. Após ver a imagem e seu eixo se mover durante três horas, o espectador pausa seu olhar na cartela com o X estático e, sua percepção faz este se mover também (SNOW, 2014).

O comentário do artista revela sua intencionalidade na provocação de sensações espectatoriais, e o reconhecimento dos condicionamentos existentes entre o ponto de vista e o olhar do espectador.

Nós mostramos trechos dessa obra em sala de aula²⁷⁰ e, apesar das manifestações de tédio ou de certa impaciência dos alunos durante sua apreensão, a estranheza ali provocada abriu canais inventivos inesperados em sua produção plástica, comprovando que “o pior, no encontro com a obra de arte, é a indiferença [...]; todo o resto – rejeição violenta, dificuldade de acesso, irritação – ainda representa um caminho entreaberto” (BERGALA, 2008, p. 63). Bergala adverte que a escola deve saber “aceitar a alteridade do encontro artístico e deixar a necessária estranheza da obra de arte fazer seu lento caminho por si mesma, [...] deixar à obra o tempo de desenvolver sua ressonâncias e de se revelar a cada um, segundo sua sensibilidade” (*ibid*, p. 65). Mostraremos, mais adiante, que os trabalhos dos alunos revelaram que Bergala estava certo: a estranheza fez seu lento caminho e *La Région centrale* desenvolveu sua ressonância na percepção dos estudantes²⁷¹.

²⁶⁹ Essas afirmações se baseiam na própria experiência espectral da autora, que teve o privilégio de assistir integralmente esse filme no *Colloque Le Temps suspendu - Art contemporain et temps hors de l'histoire* – Paris, INHA, 15-16 de dezembro de 2014 –, vivenciando, durante três horas, o filme/experiência de Snow.

²⁷⁰ Devido à sua longa duração, essa obra não poderia ser mostrada na íntegra num tempo de aula.

²⁷¹ As relações entre as obras *La Région centrale*, *Cachorro*, *O Espelho e a tarde* e os trabalhos dos alunos do CPII serão analisadas no capítulo 4 e nessa análise se baseia o artigo *Formas que circulam*, cujo resumo expandido foi publicado nos anais do XVIII Encontro da SOCINE (COHN, 2014).

Citamos ainda outro trabalho que faz do ponto de vista uma proposição conceitual e estética. *Cachorro* (2012)²⁷², do artista Pedro Guimarães, é um vídeo monocanal, com 11 minutos e 03 segundos de duração, cujas imagens foram captadas por uma câmera presa ao dorso de um cachorro vira-lata que anda pelas ruas da cidade. O artista reflete sobre os afetos que permeiam as relações entre moradores de rua, animais ou humanos, fazendo com que o posicionamento da câmera e a instabilidade a que está sujeita sua movimentação materializem a fragilidade e imprevisibilidade vivenciadas pelos próprios sujeitos (humanos e não humanos) ali mostrados. As imagens são em preto e branco, sempre do ponto de vista do cachorro, deixando ver parte de sua cabeça, o chão, as pernas dos transeuntes, mercadorias dos ambulantes, mendigos, camelôs, parte das fachadas de lojas, dos carros etc. Fragmentos recortados por um enquadramento móvel e instável, responsável por imagens que perambulam, oscilam, variando conforme a direção escolhida pelo *cão-câmera*, que, alheio à visualidade que produz, age e reage aos diversos estímulos que a agitação das ruas lhe apresenta. *Cão-câmera* que, embora o ignore, dá a ver. O que ele nos mostra são imagens sujeitas ao acaso, ao imprevisto, cujos efeitos estão desconectados da intencionalidade do corpo que as produz, mas que, no entanto, se mostram impregnadas do movimento pulsante e vital desse que toma o lugar do nosso olho, nos impondo um ponto de vista. Em *Cachorro*, o corpo que opera a câmera é posto em operação junto com ela, pela proposição do artista.



Figura 22: Imagem do vídeo *Cachorro*, de Pedro Guimarães.
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Rz2bW0F6vuk>

²⁷² O vídeo *Cachorro* foi visto pelos alunos do CPII na exposição *Transperformance 2 – O Inventário dos gestos* (2012), no Centro Cultural Oi Futuro/Flamengo, em 2012.

O jogo proposto por Guimarães e sua proximidade com o cinema documental atrelam o espectador às imprevisibilidades das cenas que ali se desenrolam, fazendo com que as imagens estejam constantemente “sob o risco do real” (COMOLLI, 2008, p. 169), pois,

o desejo está no posto de comando. As condições da experiência fazem parte da experiência. Ao abrir-se àquilo que ameaça sua própria possibilidade (o real que ameaça a cena), o cinema documentário possibilita ao mesmo tempo uma representação (*ibid*, p. 169-170).

Há dois desejos no posto do comando, na obra de Pedro Guimarães: o do artista (desejo de filmar) e o do cachorro (movido pela pulsão de vida), que leva a câmera por caminhos imprevisíveis e, inclusive, incontrolláveis. A articulação entre os dois desejos divergentes resulta numa operação onde o não controle se revela como uma potência de invenção, como propõe Comolli, afetando a sensibilidade dos espectadores, como mostram os comentários dos alunos:

[...] o vídeo é feito com uma câmera subjetiva, da altura da cabeça de um cão. Enquanto o vídeo nos mostra um cenário de rua com alteração no ângulo da filmadora, uma voz nos fala do que seriam os pensamentos do cachorro, que critica sua imagem na sociedade. O mais interessante nessa videoarte é a forma com que ela nos transporta para ‘outro lugar’, pois em algum momento, após acompanhar o vídeo, você se sente como se fosse o cão e reflete sobre ‘seus’ pensamentos (do aluno L.A.).

É uma visão diferenciada, literalmente, mas achei interessante ver tudo de outro modo, pensar de outro modo. E a obra nos permite isso (da aluna M.J.).

A videoarte do artista Pedro Guimarães tinha um aspecto a ser percebido que a diferenciava de outras obras: tratar do assunto partindo da perspectiva daquele que é personagem, porém, não uma figura humana, e sim um cachorro (da aluna S. dos S.A.).

As falas dos alunos revelam o que mais os impressionou nesse trabalho: o deslocamento da câmera de seu lugar habitual, e a mudança de olhar que isso proporciona ao espectador. Quando o vídeo trata “do assunto partindo da perspectiva daquele que é personagem”, como ressalta S.A., de uma perspectiva diversa da humana, ele penetra em um terreno movediço e arriscado, pois deixa “de dá-lo por acabado ou definitivamente domado e disciplinado por nós” (COMOLLI, 2008, p.173). A câmera no dorso do cachorro balança, corre o risco de cair, esbarra nas mãos dos que o acariciam ou batem nele; está em constante risco. As imagens e os enquadramentos são efêmeros, fugidios e inconstantes, mudando ao sabor das perambulações do cachorro abandonado. São imagens em “fricção com o mundo”

(*ibid.*), com um mundo imprevisto e mostrado por um ponto de vista não racional. É justamente esse risco, essa fricção, que põe em alerta o espectador, despertando-o. Tanto a obra de Michael Snow como a de Pedro Guimarães chama a atenção para o deslocamento do ponto de vista, que, nos dois casos, deixa de ser o do artista, para ser o de outro, não controlado pelo primeiro.

Para concluirmos essa análise sobre o potencial pedagógico do ponto de vista nas imagens videográficas, examinaremos a videoinstalação *O Espelho e a tarde* (Dias & Riedweg, 2012)²⁷³, um trabalho que, segundo seus autores, procura otimizar a visualização de suas recentes investigações sobre a sincronia e a multiplicidade de todas as coisas. Composta por três projeções em telas postas em frente ao espectador – a maior (aproximadamente 3m x 4m) se localiza mais distante, e as outras duas (uma à esquerda, medindo 1m x 1,5m, e outra mais à direita, medindo 0,80m x 1m) cobrem parcialmente a primeira, estando mais próximas ao espectador –, essa instalação opera com projeções que vêm tanto da frente, como de trás das telas (as telas menores recebem projeção por trás, enquanto a maior recebe as imagens de um projetor colocado no teto à sua frente).



Figura 23: Imagem da videoinstalação *O Espelho e a tarde*, de Dias & Riedweg. Fonte: Fotografia disponibilizada no catálogo da mostra (DIAS & RIEDWEG, 2012).

As imagens mostram um rapaz carregando um espelho retangular com moldura branca enquanto percorre as vias e ruelas do Complexo do Alemão, pavimentadas após as obras de

²⁷³ *O Espelho e a tarde* integra a série *Pequenas Histórias de Modéstia e Dúvida*, da Exposição *Até que a rua nos separe* (C.A.H.O., 2012), e também foi vista pelos alunos do CPII.

urbanização resultantes da instalação das forças de pacificação nessa comunidade. No início do filme o dia está claro, há uma agitação na cena, muitas pessoas circulam nas ruas, em todas as direções, há certo acúmulo de elementos. Com o passar do tempo, as ruas vão ficando mais vazias e estreitas, veem-se passagens entre muros, escadas, rampas, e, aos poucos, a luz vai caindo, até anoitecer. O espectador pode ver, nas três telas, simultaneamente, o rapaz andando, a partir de pontos de vista das três câmeras que o acompanham (em cada uma das telas esses três pontos de vista são abordados). Essa alternância faz com que o rapaz seja visto andando da esquerda para a direita, da direita para a esquerda, ou atravessando o plano obliquamente, seja se distanciando de quem o contempla, ou se aproximando do ponto de vista do espectador. Os planos variam entre muito abertos (nos quais se vê o entorno e as vias por onde passa o rapaz, junto com outros personagens e objetos) e mais fechados (onde só avista-se o personagem entre fragmentos de fachadas, transeuntes e outros elementos da geografia local). A alternância de pontos de vista articulada com diferentes enquadramentos confere um dinamismo que vai ser acrescido de outros elementos composicionais.

Há também uma variação de cor, de contrastes e de temperatura. O cair da luz, com o avançar da hora, é um elemento importante nessa obra, sinalizando, tanto a passagem do tempo, na narrativa, como, sensivelmente, conferindo certa melancolia às imagens, com o escurecimento das telas e a substituição da iluminação solar pela iluminação elétrica. Chamam a atenção também os grafismos resultantes do movimento dos diversos elementos que se cruzam, entre os quais se destaca o espelho e sua moldura branca, um retângulo que flutua e reflete a paisagem em movimento. Grades, escadarias, muros, portas, janelas, ladeiras, postes de luz, carros e pessoas passam e completam um conjunto dinâmico e poético, potencializado pela forma com que as imagens são montadas. Na pista sonora, as notas do piano²⁷⁴ soam como um badalo melancólico a pontuar a passagem do tempo e das imagens. Pesar, tristeza, abandono, solidão são sugeridos na rarefação dos elementos com o cair da tarde. E o rapaz continua sua jornada, impassível, determinado, seguindo pelas ruas semidesertas, portando seu espelho que insiste em refletir o movimento da cidade.

²⁷⁴ A música é um improviso ao piano, tocada por Walter Riedweg.



Figura 24: Imagem da videoinstalação *O Espelho e a tarde*. Fonte: <http://tecnicolor.art.br/2012/08/ate-que-a-rua-nos-separe/>

A dinâmica dos elementos visuais (formas, cores, luz, texturas) é acrescida de uma operação definitiva nessa obra de Dias & Riedweg: os “jogos de janelas” (DUBOIS, 2011, p.78)²⁷⁵, nos quais, dentro de cada tela surge periodicamente uma nova, “em pleno coração de outra imagem” (*ibid*, p. 81), como num *insert* central, sempre se abrindo. Dessa forma, as três imagens estão em constante duplicação, uma nascendo de dentro da outra, num movimento de *zoom out*, em ritmos diferenciados. Nessa constante gestação, o que era quadro se torna moldura enquanto outro quadro cresce no centro, num movimento generoso de cessão de espaço, de saída de cena para o surgimento de uma nova geração. Os estímulos se multiplicam, dinamizando mais ainda o já movimentado conjunto. Há, então, uma dupla operação de confrontação e montagem²⁷⁶: a que acontece no interior de cada quadro e a que se dá na articulação entre os três quadros/telas que compõem a obra. Completando o cíclico movimento de enquadrar e reenquadrar, o espelho se revela como mais uma janela atravessando as outras: tela líquida, coringa, mutante e flutuante, que segue indiferente ao que reflete, perpetuando, na efemeridade das imagens que emoldura, o ato de espelhar a alma da cidade.

A mudança de pontos de vista é uma operação intencional nessa instalação. Assim como as outras obras da série *Pequenas histórias de modéstia e dívida*, *O Espelho e a tarde*

²⁷⁵ “[...] com a multiplicidade das imagens na imagem, é como se o vídeo não cessasse de afirmar sua capacidade de tudo integrar, como se dissesse que tudo está ali, na imagem (sobre a imagem, sob a imagem), não há nada a esperar de um ‘fora’ que já foi incorporado e interiorizado desde o início. O contra-campo deste plano? Ele já está ali, incrustado, ou numa janela” (DUBOIS, 2011, p. 93).

²⁷⁶ Dubois denomina de “montagem vertical” (2011, p. 92) a montagem videográfica, que acumula “simultaneamente em uma imagem o que o cinema espalha na sucessividade dos planos” (*ibid.*).

apresenta “um dispositivo de três canais superpostos que mostram imagens filmadas ao mesmo tempo e de um mesmo local, mas em diferentes ângulos e velocidades, materializando, assim, a existência de uma realidade mais complexa” (DIAS & RIEDWEG; MEIER, E. 2012). Pontos de vista múltiplos remetem, portanto, a realidades múltiplas e, principalmente, às diferentes formas de poder significar essas realidades, criando um dinamismo que se refere aos próprios movimentos sociais e políticos que se engendram nessa comunidade. O ritmo da gestação das imagens marca o andamento dessa obra. Assim como o caminhar obstinado de seu personagem central (sabe-se lá pra onde ele vai), as próprias imagens não cessam de se mover no tempo da obra. *O Espelho e a tarde* é uma obra sobre o devir, e se constitui ela própria, no constante devir das imagens.

2.5 A estética da incompletude e a convocação do imaginário

Ao manipular as imagens, no tempo e no espaço; ao invadir o ambiente ocupado pelo espectador; ao abordar o corpo e convocar o corpo de quem vê; ao desestabilizar pontos de vista habituais, provocando a criação de novos olhares, a videoarte se mostra como uma forma que pensa as próprias imagens e que faz dos meios, veículos²⁷⁷, implicando, nos efeitos estéticos que produz, a participação do espectador. Mas, ainda há mais um aspecto a ressaltar se pretendemos apontar para o potencial pedagógico dessa modalidade da arte contemporânea: a videoarte, diferentemente da forma-cinema tradicional, ao invés de apresentar grandes narrativas, prefere apresentar uma situação, sugerir uma circunstância, deixando permanecer no ar uma incompletude narrativa que se revela como uma estratégia de encontro. Mais do que contar uma história ou fechar significados, as obras que aqui analisamos fazem da montagem, da manipulação das imagens no tempo e no espaço, da performatividade dos corpos e das variações nas formas de ataque uma evocação. Suas imagens se mostram como fragmentos de realidades (captadas ou forjadas) que convocam, na percepção espectral narrativa variadas e pessoais. Esse caráter fragmentário e inacabado resulta numa atuação processual na apreensão espectral, se mostrando como um convite para uma experiência estética que só se realiza com a participação de quem vê.

²⁷⁷ Dewey tece uma reflexão sobre o que é estético ou inestético quando analisa “a substância comum das artes” (2010, p. 339- 379). Diferencia, então, os meios que são veículos e os que não o são, afirmando que quando os meios são externos àquilo que é obtido, eles não são veículos. Mas, quando os meios são absorvidos nas consequências produzidas e permanecem imanentes nelas, quando são incorporados ao resultado, meios e fins se conjugam e os efeitos estéticos são intrinsecamente pertinentes a seu veículo.

O caráter processual se ancora, entre outras coisas, no aspecto não conclusivo das situações que ali se apresentam. As narrativas forjadas na videoarte não fecham conceitos, não se apresentam – assim como avalia Leandro sobre o filme godardiano (2003, p. 681) – como “narrativas que já trazem em si a solução dos problemas apresentados e que, por isso mesmo, inibem uma relação didática do espectador com o filme”. Ao contrário, essas obras abrem portas para a percepção e a reflexão, convidando – em sua abordagem fragmentária e situacional, e em meio às incertezas que suscita – o espectador a completar seus sentidos e compor narrativas próprias.

A que se destina o caminhar do rapaz ao entardecer numa favela? Por que uma mulher se penteia alucinadamente até a exaustão? O que diz uma fotografia de uma mão fardada segurando um cigarro? Quem é o homem que golpeia uma boneca suspensa por uma corda? Que relação há entre corpos humanos e aviões de guerra? Que relações há entre funkeiros e índios antropófagos? O que acontecerá às pessoas que trocaram de casa por um dia, depois disso? Mais do que responder a essas questões, as obras que as evocam nos mostram que é preciso vivenciar as tensões ali originadas. Essas (e muitas outras) perguntas flutuam, permanecem em suspensão no encontro com obras que priorizam a implicação do espectador ao invés de fechar conceitos, oferecer respostas, ou contar uma história conclusiva. Podemos dizer que todos esses vídeos por nós comentados, de maneiras diferentes, fazem um convite a uma experiência estética emancipatória, uma vez que não submetem o espectador à busca de algo que preexiste, já pronto, a seu encontro, ou que existe para além dele. Ao contrário, são obras que convocam o espectador o tempo todo a construir a própria experiência que ali se faz, experiência única e intransferível, mas que remete, ao mesmo tempo, ao coletivo e ao social.

Vejam mais de perto como a estética da incompletude opera, tomando como exemplo a obra *O Espelho e a tarde*, de Dias & Riedweg e para tal, abordaremos suas afinidades com o cinema de Abbas Kiarostami (1940). O cineasta iraniano vem, desde a década de 1970, realizando filmes a partir de premissas estéticas e filosóficas que diferem do modelo de cinema clássico, narrativo e representativo hegemônico. Seu cinema não pretende estabelecer relações de causa e efeito, não oferece resoluções para os problemas apresentados, não objetiva fechar sentidos ou conclusões, tampouco se concentra em grandes acontecimentos, abordando mais as buscas empreendidas por um ou mais personagens por algo que lhes impõe

um deslocamento físico, um caminho a ser percorrido²⁷⁸. Em paralelo a esse cinema experimental, Kiarostami vem realizando, nas últimas décadas, obras com imagens em movimento em espaços instalativos museais – como, por exemplo, as instalações *Sleepers* e *Ten minutes older* (Bienal de Veneza, 2001), *Five* (2003) e o filme *Roads of Kiarostami* (2005) –, nas quais a proposição de situações prevalece sobre a construção de uma narrativa.

Em *O Espelho e a tarde*, Dias e Riedweg, assim como Kiarostami, não constroem uma narrativa convencional (não há ali uma história a ser contada), mas evocam situações sociais a partir das operações que ali realizam. O objeto central dessa obra é a ação de caminhar, materializada na figura do rapaz e de seu espelho móvel. A trajetória, o percurso é o foco da ação. Assim como o cinema kiarostamiano, onde as imagens em movimento são uma forma de poesia²⁷⁹, Dias & Riedweg têm afinidade com a poética da incompletude, que confere mais poder ao espectador. Kiarostami afirma que “ao contar uma história, conta-se uma história. Mas quando não dizemos nada é como dizer muitas coisas. O poder se transfere ao espectador” (*ibid*, p.185). Analisando o trabalho do cineasta, Bernardet completa:

longe do tempo vetorial das narrativas tradicionais, nas quais conhecemos os objetivos dos personagens, mas não o resultado de suas ações, o parco conhecimento da razão de ser das ações que vemos os personagens praticar gera como que um tempo sem finalidade, um tempo em meandros, como o espaço da trajetória que não se dá em linha reta e se espalha em pausas e desvios. É uma fonte de prazer, mas também de insegurança (BERNARDET, 2004, p. 53-54).

A insegurança e a estranheza são, como já vimos, elementos pedagógicos na apreensão da arte e Kiarostami faz de ambos um propósito, quando defende que “a abstração que aceitamos nas outras formas artísticas – pintura, escultura, música, poesia – também pode entrar no cinema” (*apud* BERNARDET, 2004, p. 184). O cineasta afirma ainda que “se o cinema consiste somente em contar histórias, está em perigo” (*ibid*, p. 94), assumindo a incompletude narrativa como uma proposta estética.

Recorremos aqui a Kiarostami porque o cineasta realiza e verbaliza a intencionalidade de uma estratégia²⁸⁰ que também se revela em obras de videoarte como *O Espelho e a tarde*,

²⁷⁸ Como ressalta Bernardet, mesmo desconhecendo o destino ou o trajeto, no cinema kiarostamiano “o movimento prossegue - ele nunca se interrompe” (BERNARDET, 2004, p.49). O que está em jogo aí “é a poética da viagem, da trajetória, do movimento, dos obstáculos, da não linearidade” (*ibid*, p. 92).

²⁷⁹ “A poesia nunca conta histórias. Oferece uma série de imagens [...] se queremos que o cinema seja considerado uma forma de arte maior, é preciso garantir-lhe a possibilidade de não ser entendido” (KIAROSTAMI, 2004, p. 182).

²⁸⁰ “As pessoas têm ideias diversas umas das outras, e eu não quero que todos os espectadores completem o filme em sua imaginação da mesma maneira, como se fossem palavras cruzadas idênticas, independentemente de

resultando no aspecto transitivo desse tipo de abordagem, ao convocar o trabalho do espectador em sua incompletude. Dias & Riedweg, ao fazerem do percurso seu objeto central – não o subordinando a nenhum objetivo estabelecido, sendo seu fim o próprio caminhar e o desvendar das imagens que nele se realizam –, conferem um caráter processual e uma indeterminação a sua obra. E remetem, com essa ênfase, à presença do espectador e ao momento presente, à própria experiência de encontro com a obra, que também é um percurso a ser vivido. Observemos o comentário de uma de nossas alunas, em relação à série *Pequenas histórias de modéstia e dúvida*:

O mais interessante foi ver as comunidades como ponto central da cidade, mostrando a forma de lazer de seus habitantes e, no caso de *O Espelho e a tarde*, as transformações urbanísticas ocorridas no Complexo do Alemão, que refletiam no espelho carregado por um morador. As quatro histórias mostradas não apresentavam início, meio e fim, como de costume, mas me fizeram criar, imaginar a vida de cada pessoa e a interpretação cabia ao público (da aluna C.A.F.).

C.A.F. percebe a relação entre a incompletude da narrativa e o espaço imaginativo e interpretativo, valorizando essa experiência. Outro depoimento dos estudantes merece aqui ser destacado:

O que mais aprendi foi que uma obra não deve ser óbvia, tem que haver certo ponto de interrogação, [...] até porque todos entendem de maneiras diferentes (da aluna A.C.M.).

Para concluir essa análise, recorremos a mais uma obra, entre as mostradas aos nossos alunos em sala de aula: o filme *Zidane, un portrait du 21e siècle* (Douglas Gordon; Philippe Parreno, 2006), que apresenta uma partida de futebol entre os times Real Madrid e Villarreal, realizada em abril de 2005, na qual todas as dezessete câmeras colocadas no estádio se direcionam ao jogador Zinedine Zidane. Ao contrário das emissões televisivas esportivas, que seguem a bola e os acontecimentos por ela gerados – objetivando o acompanhamento da partida –, o filme de Gordon se concentra em um jogador, em seus movimentos, sensações, expressões e pensamentos, fazendo do jogo, um mero pano de fundo de sua experiência

quem as estiver resolvendo. Não deixo espaços em branco apenas para que as pessoas tenham algo para completar. Deixo-os em branco para que as pessoas possam preenchê-las de acordo com o que pensam e querem” (KIAROSTAMI, 2004, p.184). Bergala confirma essa proposta, ao declarar que, no cinema de Kiarostami, “a tela é voluntariamente tratada como uma superfície plana, onde as coisas são equiparadas, onde o espectador é livre para organizar à sua guisa o percurso de seu olhar” (BERGALA, Allain. *Kiarostami/Erice: les chemins parallèles de la création*. Cahiers du cinéma n° 609, février 2006.).

subjetiva (e de quem assiste). Para envolver o espectador, o artista adiciona à pista sonora a voz *off* do próprio jogador, tecendo reflexões sobre sua experiência profissional e pessoal no futebol; faz uso de enquadramentos fechados que mostram seus punhos, pernas, rosto, distanciando, passo a passo, nessa exposição fragmentada, o espectador do andamento da partida, e fazendo-o penetrar em outro jogo, onde a cumplicidade e o interesse pela subjetividade assumem o placar.



Figura 25: Imagem da instalação *Zidane, un portrait du 21e siècle*, exposta no Palais de Tokyo, Paris, 2013. Fonte: Fotografia de Aurélien Mole, disponível em: <https://www.artsy.net/artwork/douglas-gordon-and-philippe-parreno-zidane-a-21st-century-portrait>.

Assim como *O Espelho e a tarde*, *Zidane, un portrait du 21e siècle* é uma experiência “óptico-sonora” (DELEUZE, 1990) que salta para fora do tempo e do espaço narrativo que elas mesmas constroem, deixando no ar sentimentos, sensações, perguntas, pensamentos.

Não foi sem intenção que deixamos a estética da incompletude como última operação a ser analisada na investigação do potencial pedagógico das imagens em movimento da arte. A estética da incompletude nos aponta para uma pedagogia da incerteza, onde a formulação de perguntas é mais importante do que o encontro com respostas. Consideramos que, de uma forma ou de outra, essa pedagogia perpassa todas as obras que aqui analisamos, e se engendra em cada uma das operações nelas efetuadas. Guardadas as suas particularidades, podemos dizer que todas as obras aqui analisadas – assim como as demais apresentadas aos nossos alunos em sala de aula, que não coube aqui mencionar – fazem da incompletude e da incerteza uma proposta estética. Proposta que, pela onipresença nesse campo, poderia ser considerada como uma condição ontológica do videográfico, na arte contemporânea.

A pedagogia da incerteza e da incompletude evoca, poeticamente, a própria incerteza do ato de viver, se mostrando como uma metáfora da condição primeira para se estar no

mundo, e não por acaso, se torna o tema da 32ª Bienal de São Paulo (principal mostra de arte contemporânea elaborada no Brasil) de 2016²⁸¹. Ao materializar, em seus próprios modos operativos, essa metáfora, as obras que operam com as imagens em movimento na arte contemporânea fazem o meio se tornar veículo, como reza Dewey (2010, p. 355); e o vídeo, arte.

2.6 Arrematando

Dedicamos esse capítulo à análise do potencial pedagógico de algumas operações estéticas e proposições realizadas pelos artistas nas obras contemporâneas. Identificamos ali provocações e ensinamentos capazes de suscitar deslocamentos espaciais, conceituais, afetivos, estéticos, políticos e cognitivos na experiência espectral. Para desenvolver essa avaliação, recorreremos a um conjunto de obras diversas, que foram aqui aproximadas por apresentarem, cada uma a seu modo, essas operações e/ou proposições. As obras mais detalhadamente analisadas se destacaram – tanto na percepção dos alunos, como na nossa –, primeiramente, por razões subjetivas. As imagens, como bem define Barthes, podem nos pungir²⁸² de forma particular e intensa sem que saibamos o porquê ou sem que possamos medir as razões para tal. Essas obras afetaram nossa percepção e a dos alunos de forma diferente de outras, chamando a atenção para o nosso encontro com elas e nos incentivando a investigar o que estava sendo ali ativado.

Na investigação que dali sucedeu (mais relacionada ao *studium*, de Barthes), percebemos que algumas marcas de escrita chamavam mais a nossa atenção em cada uma dessas obras, marcas que elegemos como referenciais para a análise que se seguiu. Dedicamo-

²⁸¹ “Sob o título *Incerteza viva*, a 32ª Bienal de São Paulo tem como eixo central a noção de incerteza a fim de refletir sobre atuais condições da vida em tempos de mudança contínua e sobre as estratégias oferecidas pela arte contemporânea para acolher ou habitar incertezas. [...] Aprender a viver com a incerteza pode nos ensinar soluções. Compreender diariamente o sentido da Incerteza Viva é manter-se consciente de que vivemos imersos em um ambiente por ela regido. Assim, podemos propor outras formas de ação em tempos de mudança contínua. Discutir incerteza demanda compreender a diversidade do conhecimento, uma vez que descrever o desconhecido significa interrogar tudo o que pressupomos como conhecido. [...] a arte dá espaço para o erro, para a dúvida e até para os fantasmas e receios mais profundos de cada um de nós, mas sem manipulá-los” (Extraído do texto de apresentação da 32ª Bienal, assinado por sua curadoria. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/> Acesso em: 15 de dezembro de 2015).

²⁸² Barthes (1984) desenvolve uma regra de análise da fotografia que comporta dois elementos, o *studium* (espécie de educação que permite ao espectador encontrar o autor da imagem, suas intenções, os recursos por ele utilizados) e o *punctum*. Este, quebrando a forma de atuação do primeiro (na qual o espectador/analista é quem investe sua consciência na imagem), “parte da cena, como uma flecha, e vem me transpassar” (*ibid*, p. 46). *Punctum*, em latim, designa uma picada, uma ferida, uma marca feita por um instrumento pontudo. Ao se apropriar desse termo, Barthes tenta identificar o que numa imagem nos punge, por nos chamar a atenção, afetiva e pessoalmente. O filósofo reconhece, porém, que para perceber o *punctum*, nenhuma análise seria útil, talvez apenas a lembrança (*ibid*, p. 69).

nos nesse capítulo que se encerra a analisar as tramas desse bordado, a olhar, pelo lado avesso, os fios que o compõem, separando linhas e cores para tentar compreender de que forma essa trama compõe obras que contribuem para uma “pedagogia do olhar” (BERGALA, 2008, p. 99) dentro da escola.

As operações e proposições que destacamos aqui e a forma com que elas se inscrevem nas obras analisadas nos mostram que a videoarte propõe um “percurso de liberdade e de subjetividade” (COMOLLI, 2008, p. 30) ao “sujeito-espectador”²⁸³. Articulado, de formas específicas, as operações e “entradas” que acabamos de analisar, cada uma dessas obras convida o espectador a uma postura ativa, que pressupõe o “sujeito maior”, mencionado por Comolli (ou emancipado, como propõe Rancière). Um sujeito que pensa e recorre às próprias emoções, inteligência, contradições, memórias e recursos – com toda complexidade que essa experiência agrega – para dialogar com o que está sendo apresentado, produzindo (de forma única e particular) sentidos e novos entendimentos de si mesmo e do mundo, a partir desse encontro.

A maioria das obras que analisamos nesse capítulo foi vista pelos nossos alunos e lhes causou grande impressão. Mais adiante mostraremos como essa recepção se deu: como as obras provocaram a percepção dos estudantes; como propuseram novas montagens no museu imaginário que já habitava suas memórias e novos olhares para o mundo à sua volta; como implicaram politicamente seus corpos; como abalaram seus pontos de vista; como provocaram deslocamentos conceituais, tanto no que diz respeito a suas concepções de arte, como de mundo. Os depoimentos dos estudantes citados ao longo da análise das obras nesse capítulo dão uma prévia de como eles foram implicados no encontro com a videoarte. Pretendemos, com a análise detalhada do processo de recepção das obras e da produção plástica daí resultante, avaliar com mais propriedade o caráter pedagógico desse encontro.

²⁸³ Comolli analisa duas matrizes no cinema que fabricam dois pensamentos sobre o espectador (“o sujeito do cinema”, ou o “espectador-sujeito”). Na primeira matriz (a indústria do espetáculo) o espectador é fixado no lugar do consumidor de efeitos, que não se mexe, não muda, apenas engole o que lhe é apresentado, sendo visto como um sujeito menor. Ao contrário, a matriz da cinematografia – herdeira da pintura, da fotografia e da música (ritmo e duração) – pressupõe um sujeito maior, de relações complexas, de emoções contraditórias, móvel, que é constantemente convidado a ocupar não apenas um lugar no filme, mas múltiplos. Uma situação onde há risco e perda, onde há transformações e deslocamentos, desvios e voltas, onde “o mundo é atingido por uma dúvida, sua existência se aprofunda em uma dimensão crítica – como a do próprio espectador” (*ibid*, p. 64-65).

Capítulo 3. A Aprendizagem da arte no CPII

*Criar não representa um relaxamento ou um esvaziamento pessoal,
nem uma substituição imaginativa da realidade;
criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer;
e, em vez de substituir a realidade, é a realidade;
é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos,
em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos.
Somos, nós, a realidade nova.
Daí o sentimento do essencial e necessário do criar,
o sentimento de um crescimento interior,
em que nos ampliamos em nossa abertura para a vida
(OSTROWER, 1987, p.28).*



Figura 26: Aluna do 9º ano em apresentação de seminário sobre modernismo, 2013. Fonte: Fotografia de Greice Cohn.

Após revisarmos, no Capítulo 1, o desenvolvimento do ensino da arte no Brasil – sob o ponto de vista do uso da imagem em sala de aula – e também a trajetória da videoarte no cenário artístico contemporâneo, refletimos, no Capítulo 2, sobre as especificidades das operações desenvolvidas na videoarte, que, ao propor diferenciados modos de ver e pensar o mundo, traz transformações para as relações que o espectador tem com a arte e com a própria vida. Recorremos à análise de diversas obras para compreender como a videoarte engendra, por sua própria forma constitutiva, modos de ver e pensar desestabilizadores, convidando o

espectador – sujeito pensante e sensível – a uma atitude viva, curiosa, crítica e participativa no encontro com as imagens.

Nos dois capítulos que se seguem (3 e 4), nos voltamos para o espectador – o ser humano que se relaciona com as obras – e para sua recepção da videoarte. Mas não nos referimos ao espectador genérico do público de arte. Dedicamo-nos a um espectador particular: o estudante do ensino básico, cuja recepção da arte se dá num contexto de aprendizagem específico (o ensino da arte) e pode reverberar, não só em sua própria vida – como acontece com todos os espectadores, participantes ou interatores²⁸⁴ das obras de arte –, mas também em novos projetos artísticos: nos trabalhos plásticos que os alunos realizam no processo de aprendizagem. Essas produções, como veremos no capítulo 4, se mostram como a materialização de um processo, traduzindo, em suas formas expressivas, todo o contexto e as experiências ali vivenciadas.

Nosso estudo de caso se concentra na recepção da videoarte pelo aluno de Artes Visuais do *campus* Centro do Colégio Pedro II, e também em sua produção artística, resultado desse processo. Para que se compreenda os modos pelos quais se deu o encontro dos alunos com as obras, detalharemos os procedimentos e práticas realizadas nos cursos observados e os comentários dos alunos sobre as exposições e obras vistas durante esses cursos. Em seguida, analisaremos os trabalhos artísticos que os alunos realizaram a partir desse encontro específico²⁸⁵ com a arte contemporânea. A análise desse percurso e das formas advindas de todo esse processo²⁸⁶ objetiva uma reflexão sobre a contribuição pedagógica que a videoarte pode trazer para o ambiente educacional.

²⁸⁴ Termos como esse, embora nos pareçam estranhos, têm sido evocados para dar conta dos modos espectatoriais diferenciados que as obras interativas da arte contemporânea propõem.

²⁸⁵ Apesar de nos atermos às reverberações desse encontro específico (do encontro com as obras vistas nos cursos analisados), sabemos que a memória não é arquivo – algo fechado concluído – mas uma operação que ativa arquivos, relendo-os a cada acesso. Dessa forma, novos arquivos são modificados a cada inclusão nova no acervo, sendo ressignificados nesse processo e à cada busca que a memória faz – seja ela voluntária ou involuntária –, o que faz com que os acervos sejam dinâmicos, continuamente reaccessados e transformados, retroativamente. Nessa perspectiva, estamos cientes de que os acervos da memória dos alunos são mais amplos do que o proporcionado pelos encontros vividos nos cursos aqui analisados.

²⁸⁶ Assumimos aí a percepção do pesquisador como um *bricoleur*, que “utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p.18). Os autores abordam a multiplicidade de métodos a partir do conceito de triangulação, como exposição simultânea de realidades múltiplas, e também da imagem do cristal, que, por possuir mais faces do que o triângulo, mostraria mais pontos de vista do que o primeiro” (*ibid.* p. 20) na coleta de dados. Nos estudos de caso de nossa pesquisa, a coleta de materiais empíricos variará entre “a observação direta, a análise de artefatos, documentos, registros culturais e pelo uso de materiais visuais” (*ibid.* p. 37), conjunto que resulta numa pesquisa de “múltiplas vozes” (*ibid.*).

Reconhecemos, na ação de pesquisar, a natureza socialmente construída e repleta de valores, tanto da investigação como da realidade, que envolve “a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p 23). O lugar de onde falamos, pensamos e percebemos o objeto pesquisado – nessa parte da investigação, o aluno e suas produções artísticas – é o lugar do professor de Artes Visuais. É do ponto de vista do professor/pesquisador, que constrói seu trabalho a partir de “um conhecimento que se faz na prática, na experiência e na reflexão sobre a própria experiência” (NÓVOA, 2007)²⁸⁷, que nos situamos. Mas, sabemos que as ações de cada professor/pesquisador estão relacionadas à realidade específica à qual ele pertence. Faz-se necessário, portanto, uma contextualização desse lugar a partir do qual falamos, e de como ele opera. É preciso detalhar as condições em que o encontro entre os alunos e as obras artísticas se deu, quais métodos e práticas pedagógicas o permearam, como funciona esse ambiente de trabalho, como se situa o professor/pesquisador nesse contexto, enfim: é preciso situar todo esse processo – uma vez que esse é um universo de aprendizagem específico e com características próprias – para que se esclareça, inclusive, como essas práticas resultam em objetos de pesquisa. Dedicaremos, portanto, esse terceiro capítulo a um breve histórico do Colégio Pedro II e do desenvolvimento do ensino da arte nessa instituição, a fim de mapear minimamente o campo estudado e as relações entre os sujeitos e as práticas ali realizadas.

3.1. Colégio Pedro II: quase dois séculos de ensino

*Hoje é aniversário do Colégio Pedro II.
Vou levar o amor que sinto por esse colégio para o resto da vida,
juntinho a mim. É inexplicável. Um orgulho do tamanho do mundo.
A esperança de que as coisas podem, sim, ser melhores.
A excelência de absolutamente tudo que lá acontece.
Eu amo cada poeira da Velha Casa, onde estudo desde os seis anos,
e onde estudaram meu pai e meu avô.
Só tenho a agradecer por cada coisinha que aconteceu na minha vida
que me encaminhou pra você.
"178 anos com corpinho de 60!"
Parabéns, meu amor!²⁸⁸*

²⁸⁷ Percebemos o conhecimento como uma construção processual, subjetivada e plural, sendo a própria pesquisa uma construção, “um discurso tecido no ato mesmo de pesquisar” (CANEN & ANDRADE, 2005, p. 60). As diversas vozes dos sujeitos participantes de nossa pesquisa (as obras dos artistas; a fala e a produção plástica dos alunos; a interpretação e análise da pesquisadora) compõem o processo de investigação, identificando essa pesquisa com a perspectiva do construtivismo social e com as teorizações pós-críticas, de caráter relativista.

²⁸⁸ Depoimento postado em rede social digital pela aluna C.M. – que se forma em 2015 no Ensino Médio do CPII – em 2 de dezembro de 2015, dia de comemoração do aniversário do Colégio.



Figura 27: Fotografia da calçada à frente do campus Centro do Colégio Pedro II. Fonte: Fotografia realizada pelo aluno H., 9º ano/2014.

O Colégio Pedro II é uma Autarquia Federal fundada como instituição educacional em 1837, que se apresenta, hoje, como um importante sistema de ensino no estado do Rio de Janeiro. Sua criação, no Período Regencial (1831-1840), se insere no projeto imperial de inclusão do Brasil no rol das nações civilizadas, e no esforço de implementação da instrução primária e secundária. Apesar de ser hoje uma escola pública, inicialmente, o ensino ali não era gratuito.

Os alunos pagavam o honorário do ensino prestado, fixado pelo governo imperial. Os primeiros alunos ingressaram na instituição por meio de um rigoroso exame de admissão que prezava a idade, o mérito adquirido e o mérito ingênito, ou seja, pessoas que possuem um dom inato. Ao completar o curso, os estudantes recebiam o grau e o diploma de Bacharel em Ciências e Letras, que os habilitava a ingressar no ensino superior sem prestar exames (SANTOS, 2010).

A origem do Colégio Pedro II remonta ao Seminário dos Órfãos de São Pedro, criado em 1739 e, anos mais tarde, denominado de Seminário de São Joaquim, exercendo também a função de escola, na intenção de suprir a lacuna deixada com a expulsão dos jesuítas, em 1759. O Seminário de São Joaquim foi, posteriormente, transformado em Colégio Pedro II graças a um decreto publicado em 1837. Como não havia, na época, instituições que se dedicassem à formação de professores, foram selecionados membros da comunidade letrada

do Império – advogados, médicos, escritores, uma elite intelectual basicamente formada no exterior – para serem os docentes do Colégio. Os programas eram estabelecidos pelo governo imperial, que pretendia gerir um projeto de nação identificada com o homem branco europeu e cristão. Propondo um currículo das “humanidades”, inspirado na antiguidade clássica e na educação francesa, o Colégio Pedro II pretendia transmitir um compromisso moral e promover uma educação para “formar o futuro cidadão, o homem de bem que iria desempenhar funções fundamentais para o Estado” (SANTOS, 2010), ou seja, a elite brasileira.

Nos Governos de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek, o externato teve necessidade de aumentar suas Seções, visando à ampliação da oferta de vagas, o que resultou na criação, em 1952, das Seções Norte e Sul e, em 1957, da Seção Tijuca. Posteriormente, o internato foi extinto, e em 1979, as Seções passaram a ser designadas Unidades de Ensino, de acordo com o bairro em que se localizavam (Centro, Engenho Novo, Humaitá, São Cristóvão e Tijuca). Na década de 1970, em meio ao *boom* do milagre brasileiro, o CPII foi esquecido pela classe média, mais interessada nas escolas particulares religiosas. Numa tentativa de reerguer o prestígio da escola o então Diretor Geral, Tito Urbano da Silveira, estabeleceu, em 1980-81 e 1981-82, um convênio com o Município, denominado *Intercomplementaridade de Sistemas*, que previu, nesses anos, a admissão de alunos advindos de escolas municipais indicadas, sem concurso²⁸⁹. Em 1984, foi criada, em São Cristóvão, a primeira Unidade de Ensino do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (da Classe de Alfabetização à 4ª série), seguida das demais Unidades deste segmento: Humaitá (1985), Engenho Novo (1986) e Tijuca (1987). Esse segmento foi nomeado, carinhosamente, pela escola, de “Pedrinho”. A escola expandia, assim, seu campo de atuação, passando a atender também aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nos últimos anos, o Colégio Pedro II sofreu uma considerável ampliação, sendo hoje constituído por catorze *Campi* Escolares²⁹⁰ integrados ao grupo de Institutos Federais de

²⁸⁹ Informações obtidas em entrevista realizada com a Profª Vera Maria Ferreira Rodrigues, ex-Diretora Geral do Colégio e atual presidente da Comissão de Memória Histórica do CPII (Núcleo de Documentação e Memória do CPII), em 3 de setembro de 2015.

²⁹⁰ As Unidades de ensino passaram a ser denominadas *campus*, e o conjunto, *campi* escolares, quando o Colégio foi equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a sanção da lei 12.677/12, de 25 de junho de 2012, Cap. II-A, art. 13-A. Incluindo a primeira Unidade – o atual *campus* Centro, ora situado na esquina da Rua Larga com a Rua do Valongo (hoje, respectivamente, Avenida Marechal Floriano e Rua Camerino) – o Colégio hoje conta com 14 *campi*, no município do Rio de Janeiro (Centro, Tijuca I e II; São Cristóvão I, II e III; Humaitá I, II e III; Engenho Novo I e II; Realengo I e II); em Niterói e em Duque de Caxias, acrescidos da recente unidade de educação infantil, criada em Realengo. As numerações I, II e III, se referem aos níveis de ensino: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio (Informações obtidas no site da instituição. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br>. Acesso em: 4 de agosto de 2015).

Ensino Superior. A escola atende, então, ao Ensino Fundamental (desde a Educação Infantil até as últimas séries desse segmento); ao Ensino Médio; à Educação de Jovens e Adultos; além de oferecer um Mestrado Profissional e um Programa de Residência Docente – em parceria com a Capes –, operando em todos os segmentos do ensino básico, na pós-graduação e na formação continuada de professores, de forma totalmente gratuita. O ingresso dos alunos se dá mediante sorteio, nas séries iniciais, e exames, no sexto ano do Ensino Fundamental e na primeira série do Ensino Médio. Esse formato de seleção resulta num corpo discente formado por crianças e jovens de faixas sociais variadas, pertencentes, predominantemente, ao que chamamos de classe média. De acordo com uma pesquisa mencionada no PGE (Plano Geral de Ensino) de 1983²⁹¹,

61% dos alunos provêm de famílias que possuem automóvel, 19% vem para o Colégio usando o veículo da família, 71,4% tem telefone instalado em casa, 48% pertencem a clubes recreativos e 63% têm televisão, tudo isto indicando o padrão econômico da família. No entanto encontramos 46,22% dos alunos com pai operário qualificado e 26,81% com pai operário, 72% são filhos de pais que trabalham como empregados, 455 têm renda familiar entre 3 e 8 salários mínimos e apenas 6,76% tem renda familiar acima de 9 salários mínimos (BRASIL, 1983, p. 24).

Posteriormente, em pesquisa realizada pela escola em 1998, concluiu-se que

o aluno do CPII, em sua grande maioria, reside em **casa própria** com um número de **cômodos** em torno de **quatro a seis**, possuindo **dois aparelhos de TV em cores**. O **computador**, ainda **em processo de incorporação** como mais um bem material, apresenta um percentual equilibrado entre os que já adquiriram e os que ainda não o têm. As famílias possuem, predominantemente, **um automóvel**. O tempo consumido pelo aluno no trajeto moradia-escola gira em torno de 30 a 60 minutos. Quanto ao **nível de instrução dos pais**, tanto o pai quanto a mãe concluíram, em sua grande maioria, o **3º Grau**, incluindo-se, nesses dados, cursos de pós-graduação (BRASIL, PPP, 2000, p. 51).

Apesar dos dados apresentados (já defasados), a partir de nossa experiência no *campus* Centro, percebemos que, hoje, há muitos alunos – entre os quase 13 mil que totalizam o corpo discente²⁹² dessa escola – que têm origem humilde (em sua maioria, ingressos no sorteio das séries iniciais), submissos a condições sociais menos favoráveis do que as expostas no PPP de 2000.

²⁹¹ No item “Nível Econômico” do PGE de 1983, p. 21 (**Anexo A**) são apresentados alguns resultados de uma pesquisa com implicações sobre o trabalho docente.

²⁹² Dados disponíveis no site do Colégio. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html. Acesso em 6 de agosto de 2015.

O CPII foi, por muito tempo, uma instituição escolar federal modelo²⁹³, um espaço de experimentação e aplicação das diretrizes oficiais de ensino do país (como é ressaltado no Projeto Político Pedagógico da escola), o que resultou em algumas particularidades em seu funcionamento. Muitas vezes, por exemplo, houve a necessidade de adaptação a mudanças que vinham de cima pra baixo, e que, de forma acelerada, faziam com que os corpos docente e administrativo tivessem que fazer grande esforço para cumprir e incorporar novas regras e determinações oficiais, que não partiam de reflexões ou discussões dos próprios educadores que agiam no chão da escola. Mas, o ensino dessa instituição²⁹⁴ vem se transformando, e as mudanças determinadas pelas diretrizes educacionais do ensino público do país a colocam diante de tensões que resultam num perfil escolar muito peculiar. No Projeto Político Pedagógico em vigência, consta que

Hoje, entendemos que a escola deve estar voltada para a formação de um ser humano crítico e autocrítico, pautado em princípios éticos, de valorização da dignidade e dos direitos humanos, bem como de respeito às diferenças individuais e socioculturais, capaz de mobilizar-se por aspirações justas visando ao bem comum. Em outras palavras, a constituição de identidades autônomas, sujeitos em situação, dotadas de competências e de valores: cidadãos (BRASIL, PPP, 2000, p.78).

Atuando num campo de forças contraditório, entre a tradição humanista – e inicialmente elitista –, destinada a “desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida” (GRAMSCI, 1982, p. 117), e políticas públicas educacionais orientadas por um pensamento neoliberal, o Colégio Pedro II vem desenvolvendo um ensino público com características próprias, engendradas pelo campo de forças político-pedagógicas, econômicas e organizacionais que o estrutura.

Resulta daí uma estrutura organizacional que o diferencia das demais realidades encontradas no ensino público do país, principalmente se observarmos as redes municipais e estaduais de ensino. Seu corpo docente efetivo é ingresso a partir de rigorosos concursos

²⁹³ “Daquele período (1925) até a década de 50, os estabelecimentos de ensino particular poderiam solicitar ao Ministério a formação de uma banca para validação dos exames, desde que provassem que seus programas de ensino eram iguais aos do Colégio Pedro II, razão pela qual o designavam ‘Colégio Padrão do Brasil’” (BRASIL, PPP, 1998, p. 20).

²⁹⁴ O funcionamento dessa escola vem sofrendo profundas mudanças nos últimos anos, em decorrência de sua nova situação como Instituto Federal de Ensino.

públicos, e conta, atualmente, com crescente número de mestres e doutores²⁹⁵. O plano de carreira ao qual esse corpo docente se submete incentiva a formação docente e coloca-o em situação equivalente à dos professores das universidades federais. Outro fator que merece ser ressaltado é o alto índice de professores efetivos trabalhando sob o regime de Dedicção Exclusiva²⁹⁶, o que resulta em mais comprometimento com a instituição e com o trabalho ali desenvolvido, além de menos desgaste profissional, por razões óbvias. Esses dados nos permitem inferir que a formação dos professores, o plano de carreira docente e os diferentes regimes de trabalho se mostram como três condições que, relacionadas diretamente ao corpo docente, contribuem, junto com a organização administrativa e pedagógica da escola, significativamente para o ensino que ali se faz.

No que diz respeito à estrutura curricular e pedagógica, os programas de ensino são elaborados pelos respectivos Departamentos Pedagógicos²⁹⁷ constituídos pelo corpo docente, e devem ser unificados nos catorze *campi* Escolares, de forma que um aluno que necessite ser transferido de um *campus* para outro, tenha suas dificuldades minimizadas nesse movimento. A unificação e homogeneização dos programas foi sempre uma questão polêmica e um desafio para os professores, uma vez que cada *campus* (cada equipe administrativa e pedagógica, cada professor, cada corpo docente, cada turma) possui características e ritmos próprios. A solução encontrada pelos professores do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para lidar com esse problema foi a elaboração de um programa mínimo básico²⁹⁸ que estabelece alguns Pontos Nodais, a partir dos quais cada

²⁹⁵ Dos 1147 professores efetivos do CPEI em 2015, 23,89% dos professores possuem curso de Especialização; 33,98% de Mestrado; e 7,13%, de Doutorado (Dados fornecidos pelo Sistema de informação ao cidadão (e-SIC) - <http://www.acaoainformacao.gov.br>).

²⁹⁶ Dos 1147 docentes efetivos em 2015, 878 trabalham sob o regime de Dedicção Exclusiva, sendo que, entre os professores de Artes Visuais, essa relação é de 40 docentes sob o regime de DE para um total de 49 docentes (Dados fornecidos pela Diretoria de Planejamento Acadêmico e Controle da Pró-Reitoria de Ensino do Colégio Pedro II, em 30 de setembro de 2015 e acessado pela autora via Sistema de Acesso à Informação do Governo Federal (e-SIC), em 6 de outubro de 2015).

²⁹⁷ No Art. 49 da Portaria nº 597 de 28 de agosto de 1968, o Regulamento Geral do Colégio Pedro II faz referência à organização das disciplinas nos seguintes Departamentos Pedagógicos: Português e Literatura, Línguas Clássicas; Línguas modernas estrangeiras; Matemática e Desenho; Ciências Naturais; Ciências Sociais e Filosofia; Práticas Educativas. Essa organização já sofreu mudanças desde então, e hoje, entre os dezessete Departamentos Pedagógicos existentes, consta o de Desenho e Artes Visuais, contando com cerca de 100 professores, que atuam nos segmentos Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio (Dados obtidos no site do Colégio: Disponível em: http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html. Acesso em 6 de agosto de 2015).

²⁹⁸ A estrutura curricular do primeiro segmento do Ensino Fundamental (o “Pedrinho”) opera de maneira diferenciada do segundo segmento e do Ensino Médio, sendo explicitados em seus programas os eixos temáticos a serem trabalhados e os objetivos das propostas. Os programas desses segmentos estão detalhados nos Anexos D, E, F, G, H e I dessa tese.

professor, com relativa autonomia, tem a liberdade de criar e desenvolver planejamentos próprios para seu dia-a-dia em sala de aula.

O CPII mantém, até os dias de hoje, uma variedade curricular que remete à tradição humanista a partir da qual foi criado, oferecendo ensino de Filosofia, Sociologia, Desenho Geométrico, Artes Visuais, Educação Musical e Educação Física, curricularmente, além de três línguas estrangeiras (Inglês, Francês e Espanhol), e das disciplinas curriculares tradicionais (Língua Portuguesa, Matemática, Biologia e Ciências, Química, Física e Geografia)²⁹⁹. Dessa forma, o CPII tenta se aproximar do que seria o oferecimento de uma “formação intelectual global”³⁰⁰ a seus alunos. A cultura escolar do CPII é centrada no ensino, nos conteúdos e no professor. Essa cultura vem sendo posta em questão a partir dos questionamentos e das novas proposições curriculares da pós-modernidade, mas, temos consciência de que há muitos embates a serem travados, se considerarmos o modelo institucional forte que estrutura essa escola, os ganhos e as perdas que dele resulta e também os ganhos e as perdas que sua transformação pode trazer.

Não pretendemos aqui tecer uma análise profunda sobre a trajetória dessa instituição frente às políticas educacionais e curriculares ali engendradas, pois esse feito mereceria, com certeza, uma tese inteira. Nossa intenção, com essa resumida exposição, é possibilitar uma contextualização mínima que permita uma compreensão da trajetória e dos modos pelos quais se desenvolve o ensino da arte nessa instituição nos dias de hoje.

Concluimos, portanto essa breve explanação, reconhecendo que essa instituição educativa atua em meio a tensões provocadas pelos choques entre sua própria tradição e as transformações ali vivenciadas. Choques que podem ser verificados, por exemplo, na própria autoimagem institucional: apesar de o CPII não ser mais considerado como escola padrão ou modelo para demais instituições de ensino do país, ele ainda carrega a aura dessa função, o que repercute na psique de quem ali trabalha. Gostaríamos de deixar claro, portanto, que nosso objetivo ao analisar e compartilhar experiências realizadas nessa instituição não é

²⁹⁹ Segundo o Projeto Político Pedagógico do Colégio de 2002, vigorando até o presente momento (um novo projeto está sendo elaborado e tem finalização prevista para 2016), no Primeiro Segmento do E.F. as disciplinas são: Língua Portuguesa, Literatura, Educação Artística, Educação Musical, Educação Física, Matemática, Ciências e Estudos Sociais; no Segundo Segmento do E.F. são: Língua Portuguesa e Literaturas, Inglês, Francês, Artes Visuais, Educação Musical, Educação Física e Folclore, Matemática, Ciências, Desenho Geométrico, Geografia, História, Informática Educacional; e no Ensino Médio, compõem a Área 1 (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias), estão as disciplinas Língua Portuguesa, Literatura, Inglês, Francês e Espanhol (os alunos optam por uma das duas), Artes Visuais, Educação Musical, Educação Física, Informática Educacional; compõem a Área 2 (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias): Biologia, Física, Química, Matemática, Desenho Geométrico; e compõem a Área 3 (Ciências Humanas e Filosofia): História, Geografia, Filosofia, Sociologia (COLÉGIO PEDRO II, Projeto Político Pedagógico, 2002).

³⁰⁰ Essa formação envolve “o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1982, p.118).

oferecer nenhum modelo a ser seguido ou idealizado, mas, desnudar práticas e pensamentos que se prestem a reflexões sobre o ensino da arte e sua relação com a própria arte; apresentamos, portanto, um testemunho das realizações de um determinado contexto que, como muitos outros, pode ser referência para discussões relevantes para o campo de ensino e pesquisa no qual estamos inseridos.



Figura 28: Fotografia dos alunos do 3º ano do E.M./2015 no pátio do *campus* Centro. Fonte: fotografia postada pelos alunos em redes sociais, na ocasião do aniversário da escola (2 de dezembro de 2015). Autor não identificado.

3.2. O ensino da arte no Colégio Pedro II: transformações políticas e conceituais

“Embora a arte-educação seja apenas uma pequena parte do mundo da arte [...], ela é, apesar disso, formada e modelada pelo mundo da arte, e reflete suas crenças. A arte-educação tem muitos valores em comum com o mundo da arte, os professores de arte reproduzem as mesmas concepções de realidade que são encontradas também no mundo da arte”

Brent Wilson³⁰¹

³⁰¹ In: PILLAR, 1999, p.74.



Figura 29: Pintura realizada por aluno do 9º ano, no âmbito da atividade *Pintura impressionista do pátio da escola*, 2012. Fonte: Fotografia de Greice Cohn.

A história do ensino da arte no Colégio Pedro II merece cuidado na sua interpretação e análise, pois, apesar de sua regulamentação como área disciplinar ter ocorrido, no Brasil, há poucas décadas, o ensino da arte vem operando, nessa instituição, desde o início de sua criação, tendo passado, portanto, por transformações, políticas e pedagógicas, nessa trajetória. Num percurso permeado por tensões diversas – reflexos, inclusive, das que já sinalizamos ao abordar a trajetória do ensino da arte no país, no capítulo 1, que envolve, por exemplo, o preconceito contra os trabalhos manuais –, o ensino da arte no CPII inicia-se como Desenho³⁰², em conformidade com o já mencionado pensamento de uma sociedade industrial que tenta se distanciar dos modos artesanais e intuitivos. Como Desenho, se pautava em práticas (desenho de ornatos e de letras, cópia de modelos, etc.) identificadas com o ensino neoclássico proposto pela Academia de Belas Artes³⁰³. Barbosa (2015) tece uma minuciosa

³⁰² A disciplina de Desenho do Colégio Pedro II tem seu início registrado no Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838, onde se inserem os Estatutos para o Colégio Pedro II e a indicação das disciplinas (Ver em CARVALHO E SILVA, 2013, Anexo 2).

³⁰³ Isso se confirma no fato de que o primeiro professor de Desenho do CPII tenha sido Araújo Porto Alegre, pintor de formação acadêmica e aluno de Debret na Academia Imperial de Belas Artes, como pode ser verificar

análise dos entrecruzamentos vivenciados pelo ensino das Artes Visuais e do Desenho, em seu mais recente livro, no qual destaca que

A Academia Imperial de Belas Artes inaugurou a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira – isto é, o dilema entre educação de elite e educação popular. Na área específica de educação artística, incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e técnica (BARBOSA, 2015, p. 42).

O dilema mencionado pela autora se engendra na identificação do ensino de arte como desenho, no Colégio Pedro II, que dessa forma permaneceu, mantendo essa nomenclatura, em todo período imperial e em parte do período republicano, até que, no início dos anos 1940, com o advento da Lei Orgânica do Ensino Secundário, houve uma divisão: de um lado, ministrava-se o desenho geométrico; de outro, os trabalhos manuais³⁰⁴. A parte que dizia respeito aos trabalhos manuais ficou sendo identificada como ensino de arte.

Ao que se refere especificamente a esse último, verifica-se, então, uma identificação com um ensino onde a “busca de um modelo que estabelecesse a união entre criação e técnica – isto é, entre arte e sua aplicação à indústria” (BARBOSA, 2015, p. 47) prevalece. A disciplina Trabalhos Manuais teve seu programa especificado nas Instruções Metodológicas expedidas pela Portaria Ministerial nº 557³⁰⁵, onde se explicita o caráter instrumental das oficinas³⁰⁶ propostas. Expressões como “construção de peças de utilidade prática”, ou “breve notícia sobre os metais” (ou madeira) e “seu aproveitamento”, citadas nas instruções, assim como a total ausência de referências, nesse documento, ao caráter expressivo e/ou criativo na exploração dos materiais, mostram a distância que o ensino da arte no CPII então mantinha das pedagogias modernistas e escolanovistas (inspiradas no pensamento de John Dewey,

no Livro de Matrícula dos Empregados do Colégio Pedro II 1838-1852 (In: CARVALHO E SILVA, 2013, Anexo 3).

³⁰⁴ “No Colégio Pedro II, a disciplina de Trabalhos Manuais passa a existir apenas com o advento da Lei Orgânica do Ensino Secundário, o Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942” (CARVALHO E SILVA, 2013, p. 68). O componente Artes mencionado no Título II (da estrutura do ensino secundário) da referida Lei é composto por Desenho, Trabalhos Manuais e Canto Orfeônico (Ver mais detalhes em BRASIL, 1942). É interessante observar que nessa mesma estrutura organizacional baseia-se, na década de 1970, o curso de Licenciatura em Educação Artística da Escola de Belas Artes da UFRJ, onde ficam determinadas três habilitações para o professor de arte: Artes Plásticas, Desenho e Música.

³⁰⁵ Portaria expedida em 16 de novembro de 1945. Determina os programas de Trabalhos Manuais do curso ginásial do ensino secundário (In: CARVALHO E SILVA, 2013, Anexo 1).

³⁰⁶ O Programa detalhado na Portaria nº 557 menciona “Trabalhos com madeira” (marchetaria, corte, encaixe, etc.) e “Trabalhos com metais” (dobramento, soldadura, limagem, etc.) – ambas as orientações finalizam com “construção de objetos de utilidades nos quais se reúnam as operações acima indicadas”. Há também o item “Trabalhos com massas plásticas”, que inclui argilas, modelagem em cera e Representações estereorâmicas, essas últimas “devendo obedecer aos estudos e recomendações feitas nas aulas de geografia” (In: CARVALHO E SILVA, 2013, Anexos 1e 1.1.).

Viktor Lowenfeld e Herbert Read), que valorizavam a criação, a imaginação e a livre expressão.

No que diz respeito ao ensino do desenho, nos parece que a denominação da disciplina como Desenho Geométrico também não estava em acordo com as propostas escolanovistas, segundo as quais “o Desenho tinha o mesmo status que as outras disciplinas, e significava não mais submissão ao desenho geométrico, mas a prática do desenho de imaginação, desenho decorativo, desenho industrial, desenho gráfico (ou artes gráficas), desenho de observação” (BARBOSA, 2015, p. 217)³⁰⁷.

À disciplina Trabalhos Manuais³⁰⁸ se somava a vertente Economia Doméstica³⁰⁹, destinada ao corpo discente feminino, com o objetivo de “formar uma conveniente disposição de espírito em relação à vida feminina, e firmar a compreensão de que a mulher é sempre grandemente responsável pela união e pela prosperidade da família”³¹⁰. As duas disciplinas eram ministradas por professoras formadas no Curso Normal – habilitadas em Trabalhos Manuais e em Economia Doméstica – e foram mantidas com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (Lei 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação de 1961), incluídas no conceito de Práticas Educativas³¹¹. A predominância do caráter utilitário nas práticas realizadas nas disciplinas e sua subordinação ao atendimento das exigências comportamentais e sociais da época são ressaltadas na divisão entre Artes Femininas

³⁰⁷ A distinção entre Desenho e Desenho Geométrico também é enfatizada pela Reforma Educacional de Fernando de Azevedo, que incluía o Desenho na Escola Normal e deslocava “o Desenho Geométrico para a área das provas de Matemática, decisão muito acertada e defendida pelos educadores em vários países, como Estados Unidos e Suíça” (BARBOSA, 2015, p. 202). Apesar dessa questão ser relevante para pensarmos as relações históricas mantidas entre Artes Visuais e Desenho Geométrico no CPEI, não caberia aqui aprofundarmos essa análise.

³⁰⁸ Ver mais sobre as relações entre os trabalhos manuais e a educação em BARBOSA, 2015, p. 218-221.

³⁰⁹ O mesmo Decreto-Lei nº 4.244 determina, no Título III, que trata do ensino secundário feminino, que se incluía, na terceira e quarta série do ensino ginasial e em todas as séries do curso clássico e científico, a disciplina Economia Doméstica, cuja finalidade “é despertar o interesse e orientar, durante o curso ginasial, a reflexão das moças, que o frequente, para tais problemas, por intermédio de explicações e exercícios práticos sistemáticos” (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Decreto – Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário, p. 292-293). Fazia parte desse programa, por exemplo, normas de etiqueta, tais quais: “como sentar, o cruzar das pernas, [...] o aperto de mão, o que não se deve fazer, temas para uma conversação” (In: CARVALHO E SILVA, 2013, Anexos 10.2 e 10.3).

³¹⁰ BRASIL, Portaria Ministerial de nº 14, de 7/01/1946 (In: CARVALHO E SILVA, 2013, anexo 5).

³¹¹ “A Comissão de Ensino Primário e Médio do Conselho Federal de Educação faz, em seu Parecer nº 131, de 30 de julho de 1962, a distinção entre disciplina e prática educativa. Assim, disciplina diria respeito às atividades escolares destinadas à assimilação de conhecimentos sistematizados e progressivos, passíveis de mensuração, sendo condição para o prosseguimento dos estudos. Práticas educativas abrangeriam as atividades que deveriam atender às necessidades de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa do adolescente, tendo ênfase na maturação da personalidade, com a formação de hábitos correspondentes [...]” (BRASIL, 1962, *apud* CARVALHO E SILVA, 2013, p. 77).

(trabalhos de agulha, bordado, tricô, etc.) e Artes Masculinas (encadernação, couro, metal, taquigrafia, etc.)³¹².

Não pretendemos, com essa avaliação, negar a possibilidade de terem sido realizados trabalhos criativos, expressivos e significativos para os alunos, nesse contexto, pois reconhecemos o potencial de realização de uma experiência estética na elaboração e construção de artefatos manuais. Sabemos também que o que é feito em sala de aula pode, e muito, extrapolar o que está escrito nos programas e planejamentos, sendo esses insuficientes para concluirmos uma análise sobre as realizações ali engendradas. Constatamos apenas que os programas enfatizam o detalhamento das técnicas e dos materiais utilizados, e, salvo no item que se refere à modelagem³¹³, não há nesses programas de ensino nenhuma menção ao caráter expressivo-criativo das práticas propostas, bases do pensamento pedagógico inovador para o ensino da arte, trazido pela “Virada Modernista” (BARBOSA, 2015, p. 189). Assim, concluímos que, mesmo que tenha havido práticas expressivas e criadoras nessa fase, essas não eram, então, teorizadas ou sistematizadas como propostas pedagógicas a serem desenvolvidas na instituição como um todo.

O ensino da arte no Colégio Pedro II permaneceu representado (e, assim, denominado) por essas disciplinas até o início da década de 1970, quando, com a promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases para a Educação 5.692 de 1971, em plena ditadura militar, instituiu-se a obrigatoriedade do ensino da arte nas escolas – mesmo que como componente, e não ainda como disciplina – e, a partir de então, a área passa a se chamar Educação Artística³¹⁴. Uma nova fase se iniciou a partir daí.

Como já mencionamos no capítulo 1, a inadequação dos cursos universitários de licenciatura criados para atender à demanda da Lei 5.692/71 levou os professores de arte a procurar aperfeiçoamento e novo direcionamento profissional e, para tal, eles buscaram suporte nas já consagradas escolinhas de arte espalhadas pelo país. O corpo docente do ensino da arte no CPEI também enfrentava dificuldades³¹⁵. Sentindo-se perdidos frente às mudanças que se apresentavam (o *laissez-faire* e a experimentação criadora propostas pelas novas

³¹² Conforme explicitado no “Plano de Trabalho dirigido ao Diretor do Departamento de Trabalhos Manuais”, de 1962 (In: CARVALHO E SILVA, 2013, Anexo 10).

³¹³ No item Modelagem do “Plano de Ensino das Disciplinas que integram o Departamento de Práticas Educativas”, página 7, está escrito que “o professor deve ensinar modelagem como meio de expressão e não como técnica” (In: CARVALHO E SILVA, 2013, Anexo 9), diferentemente dos itens que se referem à Madeira, Pintura, Metal, Couro, Tecelagem, etc.), onde não há menção ao caráter expressivo.

³¹⁴ No Colégio Pedro II, a denominação Educação Artística efetua-se no ano de 1972.

³¹⁵ As necessidades de adaptação à nova lei se verificam também nas demais disciplinas da escola, e se confirmam na iniciativa de reunião do Conselho Departamental, realizada em 15 de janeiro de 1972, que “designou duas comissões com a incumbência de elaborar os currículos que passariam a ser aplicados, já nesse ano, a partir da 1ª série do 2º grau” (CARVALHO E SILVA, 2013, p. 82).

pedagogias não tiveram acolhida nessa escola e a polivalência implícita na proposta da nova lei era um desafio inalcançável), aos poucos, os professores do CPII começaram a reivindicar aperfeiçoamento: “Todo o grupo de professores sente que necessita de uma atualização em artes plásticas, metodologias e técnicas. Sugerimos que nos fosse concedido um horário ou até mesmo programado um curso na Escolinha de Arte do Brasil”³¹⁶.

O pedido dos professores mostra que a crise representa também para eles uma nova oportunidade, e se inicia, então, uma busca por cursos de arte disponíveis na cidade do Rio de Janeiro – como, por exemplo, os oferecidos pelo Museu de Arte Moderna – e por aprofundamento teórico, movimento que, de forma gradual, vai aproximar os professores de arte do CPII das propostas pedagógicas então discutidas pelos arte-educadores do Brasil e do mundo³¹⁷. O “Programa de Artes Plásticas” proposto pela Unidade Tijuca e datado em 1979³¹⁸ já sinaliza algumas mudanças nos seus objetivos gerais:

Desenvolver no educando, a capacidade de criar e expressar-se através da Arte; Incentivar a apreciação crítica, a criação e preservação dos valores sócio-econômico-culturais; Promover o conhecimento das possibilidades profissionais que as artes plásticas oferecem (In: CARVALHO E SILVA, 2013, p. 138, Anexo 12).

Consta também, no item “Observações” do mesmo programa, a afirmação de que “as técnicas e os materiais, apresentam-se como instrumentos e não como finalidade; são os meios que possibilitarão ao aluno passar do puro jogo criador ao ato criativo, em direção ao processo de criatividade geral do indivíduo” (*ibid*, p. 139, Anexo 12.1). O último item das “Observações” se refere à História da Arte, defendendo que essa

deve fugir a interpretação mecanicista, cronológica, dos fatos artísticos, passando a uma abordagem onde se verifique a análise estrutural do momento histórico, sua interferência direta, determinando o momento artístico. Utilizar

³¹⁶ Esse pedido está contido no item “Recursos Humanos”, do Programa de Educação Artística – Artes Plásticas, do Externato Unidade Bernardo de Vasconcelos, seção Tijuca, datado de 1979 (In: CARVALHO E SILVA, 2013, Anexo 12, p. 4).

³¹⁷ Como ressalta Barbosa, “no campo da teoria da arte-educação a ideia da educação estética ao lado da educação artística, isto é, o conhecimento e o valor da obra de arte ao lado do fazer artístico, foi muito divulgado nos escritos de Ralph Smith, Vincent Lanier, Kenneth Marantz e Elliot Eisner. Mas foi só nos anos setenta que a alfabetização visual e estética chegou aos livros de orientação didática para os professores. Muitos refletiam a influência da orientação que era dada em museus como o MOMA e o Cleveland Museum [...] Os museus de arte moderna foram pioneiros da arte-educação pós-moderna que enfatiza a leitura da obra de arte [...]” (BARBOSA, 2007, p. 43). Dos estudos desenvolvidos na década de 1970, destacamos os de Edmund Feldman (*Becoming Human Through Art*, 1970), e os de Robert Saunders (*Teaching Through Art*, 1971), que associa o fazer à “leitura” de obras de arte.

³¹⁸ “Colégio Pedro II: Programa de Educação Artística para o 1º e 2º Grau da Unidade Bernardo de Vasconcelos – Seção Tijuca – Externato, 1979” (In: CARVALHO E SILVA, 2013, Anexos 12, 12.1 e 12.2).

os conhecimentos de Composição Plástica adquiridos pelos alunos, nas séries anteriores (*ibid.*).

A menção à expressividade, à criação e à apreciação crítica; a inclusão da história da arte como possibilidade de análise estrutural do momento histórico e de sua interferência no momento artístico; e a associação de tudo isso ao fazer artístico dos alunos sinalizam transformações conceituais nas propostas dos professores, nos remetendo tanto às propostas escolanovistas – quando faz menção à criatividade e expressividade geral do indivíduo –, como aos estudos de Barbosa e demais arte-educadores, desenvolvidos na década de 1970, na referência à apreciação crítica e à História da Arte.

O movimento em direção ao aprofundamento teórico para fundamentação das práticas realizadas se intensifica e se solidifica nas décadas de 1980³¹⁹ e de 1990, quando merecem destaque as atuações das Professoras Paula Wimmer e Yolanda Dutra de Medeiros³²⁰, que contribuem consideravelmente para o incremento do Departamento e para a orientação e o aperfeiçoamento do corpo docente. Merecem destaque também as mudanças institucionais ocorridas nesse período, das quais destacamos a criação do primeiro segmento em 1984 (e com ele, a experimentação de propostas curriculares diferentes das estabelecidas no “Pedrão”) e o início dos concursos públicos de provas e títulos para professores de Artes, que trouxe novos profissionais para o Departamento. Assim, nas décadas de 1980 e 1990, no ensino da arte do CPII se efetua um salto teórico-prático, e a disciplina Ed. Artística caminha para se afirmar não mais como atividade suporte para outros fins³²¹, mas, como área de conhecimento no currículo escolar. Esse direcionamento é encontrado também na proposta do DBAE, onde “a interdisciplinaridade é deixada de lado pela prioridade de se demonstrar que a arte é uma especificação disciplinar do currículo e não apenas uma atividade integradora de outras atividades, disciplinas e conhecimentos” (BARBOSA, 2007, p. 63).

³¹⁹ Como Objetivo Geral da disciplina Ed. Artística para a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do E.F., segundo o PGE de 1983, constam: “Educar a percepção desenvolver a criatividade; desenvolver o estilo pessoal de expressão artística; desenvolver a observação estética e a sensibilidade. Facilitar a comunicação. Desenvolver atitudes de cooperação e iniciativa. Adquirir e desenvolver a habilidade de discriminar cor, forma, dimensão, espaço, harmonia; A - Área afetiva – disposição e satisfação na realização de trabalhos de artes plásticas, pintura, gravura, moldagem, etc.; B- Área cognitiva – definir artes plásticas: descrever uma obra de arte, criticar, comparar e discriminar os valores. C – Área psicomotora – desenhar, modelar, esculpir, recortar, colar, armar e pregar as próprias criações plásticas. Desenvolver e estimular no educando habilidades que lhe permitam usar o lazer construtivamente. Compreender a importância cultural da arte como veículo de expressão dos sentimentos” (COLÉGIO PEDRO II, PGE 1983, p. 68. Ver no Anexo B dessa tese).

³²⁰ A Professora Yolanda Dutra de Medeiros foi Chefe do Departamento de Desenho e Educação Artística entre 1995 e 2001.

³²¹ Uma frequente queixa dos professores de arte é de terem associadas a sua imagem à “ideia estereotipada do ‘ornamentador de festas e murais’ e do ‘preparador de presentes de dia dos pais e mães’” (PENA, 2002, p. 23).

No plano administrativo, segundo os Planos Gerais de Ensino de 1981 e 1982³²², a disciplina Educação Artística constava da Área 5, juntamente com a disciplina Educação Física e Educação Musical (uma herança da formação de Práticas Educativas que vigorava antes da nova lei, quando a disciplina ainda era denominada Trabalhos Manuais). Após a Lei 5.692/71, a disciplina Educação Artística – que nos textos dos PGEs de 1981 e 1982 é denominada Artes Plásticas – pertence ainda ao Departamento de Práticas Educativas, mas, no PGE de 1983, compondo a Área 1 – junto com as disciplinas Desenho e Matemática –, a Educação Artística passa a pertencer ao Departamento de Desenho (BRASIL, 1983)³²³.

Independentemente dos fatores que determinaram essa nova associação do ensino da arte com o desenho (na verdade, um retorno a uma associação que já houvera antes, quando do início da escola, ainda no século XIX), ela representava, para os professores de Arte, um fortalecimento político para a disciplina na instituição, uma tentativa de distanciar a disciplina do estigma de atividade menor e refém da desvalorização impingida por outros membros escolares³²⁴. A composição com o Desenho Geométrico resultava num departamento numeroso, potencializando a representatividade da área junto aos demais departamentos pedagógicos da escola, e conferia, de certa forma, mais legitimidade à disciplina, uma vez que essa se associava a uma área tradicionalmente identificada com o conhecimento científico (pela proximidade do Desenho Geométrico com a Matemática). Dessa maneira, mesmo se não houvesse, então, convergências conceituais e metodológicas entre as duas disciplinas³²⁵, sua união num mesmo departamento se justificava politicamente.

Paralelamente à composição departamental, a confecção de programas que incluíam a História da Arte e noções de elementos estéticos e visuais, programas com aporte tanto práticos como teóricos, representavam também um distanciamento de um passado de práticas artesanais e difusas, pouco fundamentadas, teoricamente. Portanto, tanto a organização

³²² O primeiro PGE foi elaborado em 1980 e publicado em 1981, e inaugura uma série que vai perdurar até o ano de 1996, tendo como objetivo inicial, segundo o então Diretor, Tito Urbano da Silveira, “ajustar a tradição centenária do Colégio Pedro II, densa de cultura e humanismo, aos tempos novos e ao mundo em processo de mudança, em síntese, criar o novo velho Colégio Pedro II” (COLÉGIO PEDRO II. Planos Gerais de Ensino, 1981).

³²³ Em 1983, segundo o anexo 1 da portaria nº 12/CPII DE 06-02-82. D.O. DE 26.02.82, são treze os Departamentos Pedagógicos existentes na escola, constando nesse gráfico a disciplina Ed. Artística num parêntese abaixo do título do departamento: DESENHO (Anexo C).

³²⁴ Diversos depoimentos de professores (ver em CARVALHO E SILVA, 2013, p. 74-75) revelam a baixa autoestima dos professores de arte frente à desvalorização sofrida pela disciplina na escola, então.

³²⁵ A posterior inclusão de Artes Visuais nos Componentes curriculares da Área 1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – e de Desenho Geométrico na Área 2 – Ciências da natureza, Matemática e suas Tecnologias –, no Projeto Político Pedagógico de 2002 do CPII, pode ser considerado como um indicador da distância conceitual entre as duas disciplinas.

departamental, quanto a reformulação dos programas pareciam contribuir para o movimento de fortalecimento político da disciplina na escola.

Como já mencionamos, na década de 1980, contemplando a Lei 5692/71³²⁶, o CPII, “que antes atendia apenas aos alunos do antigo ginásio e do clássico e científico, abre as portas agora aos pequenos alunos do primário” (PENA, 2002, p.18). São criadas, então, as primeiras unidades do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental no CPII, os “Pedrinhos”.

Desde 1987 estas unidades que atendem crianças da Classe Inicial do Ensino Fundamental (antiga classe de alfabetização) à 4ª série (faixa de 06 a 10 anos aproximadamente) proporcionam aos alunos, além das matérias de Núcleo Comum, o contato com Literatura, Música, Educação Física e Educação Artística [...]. Neste período — 1986/87 —, a prática pedagógica era fundamentada nas experiências ‘da Escolinha de Arte do Brasil, da arte-educação desenvolvida no Centro Cultural de São Cristóvão (escola pública piloto para a montagem do projeto CIEP³²⁷) e da vivência de pré-escolar [como professores de Educação infantil] de vários dos componentes da equipe’ (PENA, 2002, p. 20).

Fazendo menção aos fundamentos teóricos que nortearam os professores do “Pedrinho”, ainda na década de 1980, a Profª Cynthia Pena afirma que

O contato mais profundo com a Pedagogia Triangular [...] se deu em 1989 quando da realização do *III Simpósio Internacional sobre o Ensino de Arte e sua História – MAC-USP*. Dois membros da equipe foram a São Paulo participar desse simpósio onde tiveram a oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido por Ana Mae Barbosa. A partir daí a proposta ganhou densidade e o grupo passou então a “pensar o trabalho a partir da leitura da obra de arte, da história da arte e do fazer artístico” (PENA, 2002, p. 21).

Embora a década de 1980 tenha sido revolucionária para o ensino da arte no Brasil e também tenha sido significativa para o ensino da arte no CPII, houve, ao mesmo tempo, uma relativa perda de espaço dessa disciplina na grade curricular dessa escola, que, no segundo segmento do Ensino Fundamental, passa a se restringir, em 1985, à 5ª e 6ª séries³²⁸. Mas, na

³²⁶ A Lei 5.692/71 também transforma o antigo primário e ginásio em 1º grau, cujo ensino contínuo se estende da 1ª à 8ª série.

³²⁷ Os Centros Integrados de Educação Pública, projeto educacional de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro, foram implantados, inicialmente, no estado do Rio de Janeiro, ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983 – 1987 e 1991 – 1994), tendo como objetivo oferecer ensino público de qualidade, em período integral, aos alunos da rede estadual.

³²⁸ Num explícito retrocesso curricular par ao ensino da arte, o PGE de 1985 restringe o exercício da Educação Artística apenas à 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental. Isso só vai ser corrigido totalmente em 2002, após muitas lutas do departamento que, respaldado pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, consegue obter a reinclusão da arte na 8ª série do Ensino Fundamental, e também em uma série do Ensino Médio (inicialmente foi testado, como projeto piloto, na 2ª série do Ensino Médio, nas Unidades Centro e Engenho Novo e, posteriormente, definido, para todas as unidades, num formato semestral, junto com a disciplina Educação Musical, na 1ª série do Ensino Médio).

década de 1990, as transformações se intensificam. Como fator externo, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, também chamada Lei Darcy Ribeiro, uma decorrência das lutas já mencionadas dos arte-educadores, que resulta na manutenção da Arte na educação básica como disciplina obrigatória em todos os segmentos. No final dessa década, a publicação pelo MEC dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998, 2000) discrimina as áreas de conhecimentos e as competências a serem desenvolvidas nos diversos campos disciplinares, e o ensino da arte passa a ser incluído na área de Códigos e Linguagens, sob a denominação de Artes Visuais³²⁹.

No ano de 1992 se realizou o primeiro concurso público de provas e títulos para professores de Arte³³⁰ no Colégio Pedro II. Os professores que se candidatavam tinham que ter formação específica (graduação nos cursos universitários de licenciatura) e os concursos se constituíam de provas rigorosas (teóricas e provas de aula) que testassem seus conhecimentos e habilidades. Os professores mais antigos (tanto os remanescentes das disciplinas Trabalhos Manuais e Economia Doméstica, como os que ingressaram no Colégio quando a disciplina já se denominava Educação Artística), que por ventura ainda não tinham formação universitária específica em Arte, foram também incentivados, pela chefia de departamento, a fazê-la, de forma a acompanhar as mudanças pelas quais passava o Departamento e o ensino da arte de forma mais ampla, atualizando e aprofundando seus conhecimentos.

A ênfase na formação profissional era, então, dada também no ensino da arte dos “Pedrinhos”. Como reconhecimento da qualidade do trabalho realizado em artes visuais pela equipe desse segmento, o professor Wilson Choeri (então Diretor Geral do Colégio) emitiu a portaria nº 485, de 7 de julho de 1999, que vinculou academicamente os docentes da referida equipe ao Departamento de Desenho e Educação Artística³³¹. A partir de então, também os professores desse segmento, que porventura ainda não tinham formação específica em Artes, ao serem vinculados ao DDEA³³², foram solicitados a fazê-la, e a opção de muitos foi fazer o

³²⁹ As diretrizes propostas nos PCNs, embora não explicitem isso, são claramente inspirados na Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa.

³³⁰ Os concursos públicos de provas e títulos para professores efetivos se iniciaram no CPEI na década de 1970, e em 1973 se realizou o primeiro concurso para professores de Desenho Geométrico. Houve ainda dois concursos para professores de Desenho na década de 1980 (1981 e 1984), mas o primeiro para professores de Artes foi em 1992 (Informações concedidas em entrevista realizada em 19 de setembro de 2015 com a Prof^a Marli Cardoso Rodrigues, que foi Chefe do Departamento de Desenho e Artes Visuais do Colégio Pedro II por dois períodos: entre 2001 e 2003, e entre 2004 e 2007).

³³¹ Informações obtidas no Memorial da Professora Claudia Maria Mauad de Sousa Andrade (ANDRADE, 2014).

³³² O Departamento, então, se intitulava Departamento de Desenho e Educação Artística (DDEA), só mudando a nomenclatura para Departamento de Desenho e Artes Visuais (DDAV) em 2007, sob a chefia do Prof. Eduardo Lannes, e após a disciplina ter tido também seu nome trocado de Educação Artística para Artes Visuais, ainda na

curso de licenciatura oferecido pelo Instituto Bennett, aos sábados³³³. Esse movimento em direção à formação era decorrente, portanto, tanto das demandas e contingências oficiais (exigências dos concursos; mudanças organizacionais na instituição; benefícios da progressão de carreira por titulação), como das transformações conceituais pelas quais passava o ensino da arte na própria escola, e também, mais amplamente, no país e no mundo, como já vimos no capítulo 1.

No século XXI, o ensino da arte no CPEI consolida as conquistas e transformações vividas nas décadas anteriores, e isso pode ser verificado nos Objetivos Gerais da disciplina Artes Visuais do Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2002³³⁴. Os concursos públicos para professores de Artes se tornaram, então, mais frequentes (2002, 2010, 2013 e 2014)³³⁵, possibilitando um incremento no quadro de professores efetivos e o consequente fortalecimento da categoria na escola. Paralelamente, os benefícios concedidos pelos planos de carreira do magistério público federal contribuíram para o incentivo à formação docente³³⁶, o que reverte no aprofundamento das discussões teóricas que norteiam as propostas curriculares e metodológicas da disciplina. Atualmente contando com 103 professores (dos

gestão anterior, sob a chefia da Prof^a Marli Cardoso Rodrigues (Informações cedidas em entrevistas com os Professores Eduardo Lannes – 19 de setembro de 2015 – e Marli Rodrigues – 17 de setembro de 2015).

³³³ Dados revelados pela Prof^a Claudia Mauad, em entrevista realizada em 13 de agosto de 2015.

³³⁴ “[...] que o aluno seja capaz de: explorar as diferentes linguagens visuais; compreender a arte como uma linguagem tornando-se um sujeito fruidor por meio de decodificação de imagens artísticas e da codificação de produções individuais; reconhecer a historicidade das produções culturais, contextualizando-as e experienciando suas variações técnicas e materiais; construir uma relação afetiva e sensível com diferentes produções artísticas, tanto de seus colegas quanto as próprias, aprendendo a receber e a elaborar críticas identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico multicultural, respeitando as diferenças nas produções estéticas e culturais; valorizar as produções culturais contemporâneas de diferentes grupos sociais; observar e respeitar produções do entorno social, preservando-as e construindo assim o conceito de patrimônio artístico cultural e natural” (COLÉGIO PEDRO II, Projeto Político Pedagógico, Capítulo 5, p.169-170. Brasília- DF, 2002).

³³⁵ Os anos 2000, na esteira das reformas iniciadas na década anterior, foram marcados pela participação da sociedade civil no desenvolvimento das políticas públicas educacionais, mais especificamente, pelo setor empresarial e mercado financeiro. Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação, simultaneamente ao Decreto n. 6.094, que dispôs sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, que se apresenta mais como um programa de metas do que um plano propriamente dito, concentrando um conjunto de ações que atendem principalmente à educação básica, mas também à Educação Superior, à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial e à Educação Tecnológica e Formação Profissional (SAVIANI, 2009, p. 1233-1237). Nesse contexto, vários concursos públicos e processos seletivos de contratação de professores se realizaram no Colégio Pedro II, que sofreu franca ampliação.

³³⁶ A busca pela formação continuada e pelo aprofundamento teórico se revelam no aumento do número de professores com titulação de Mestrado e Doutorado. Em contraste com a inexistência de professores de Artes com Mestrado e Doutorado em 1992 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Colégio Pedro II. Aspectos administrativos pedagógicos e técnicos da estrutura organizacional, com séries estatísticas conjugadas descritivas, 1992) o quadro atual de professores de Artes Visuais conta com 20 Mestres e 4 Doutores, sendo que mais três professores de Artes Visuais do DDAV estão, em 2015, licenciados para cursar Doutorado, grupo no qual se inclui a autora desse trabalho.

quais 63 são de Artes Visuais³³⁷, e 43 são de Desenho Geométrico), o Departamento de Desenho e Artes Visuais (DDAV) segue constituído pelas duas disciplinas.

A disciplina Artes Visuais é ministrada hoje em todas as séries do Primeiro e do Segundo Segmentos do Ensino Fundamental (“Pedrinho” e “Pedrão”), na Educação Infantil e também na 1ª série do Ensino Médio, quando, por decisão departamental, as turmas são divididas e as aulas são realizadas com metade do quantitativo de alunos, como detalharemos mais adiante. As aulas do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são ministradas em dois tempos semanais. A estrutura departamental do CPII garante que o grupo de professores do DDAV de todos os *campi* escolares se encontre duas vezes por ano, nas reuniões de colegiado, onde são discutidas as pautas político-pedagógicas da disciplina. Além dessas reuniões semestrais, os Coordenadores Pedagógicos de todos os *campi* se reúnem semanalmente, na sala do Departamento, no *campus* São Cristóvão, para discutir entre si, receber os informes institucionais e transmitir a seus pares e ao Chefe de Departamento as demandas das equipes que coordenam nos diversos *campi*. Semanalmente, também – e após a reunião de coordenadores – ocorrem os encontros (RPS) de cada equipe com seu Coordenador Pedagógico, em cada *campus*. Essa estrutura organizacional se mostra como uma malha fundamental para a comunicação entre os professores, coordenadores e Chefe de Departamento, e a participação conjunta nas decisões – políticas e pedagógicas – que concernem à disciplina.

O Colégio Pedro II cresceu muito nos últimos anos e os perfis dos *campi* são muito diferentes, tornando necessários ajustes e adaptações para atender às especificidades de cada realidade. Por outro lado, tanto a educação como a arte são campos dinâmicos e vivos, propondo questionamentos e renovação constantes. Os programas³³⁸ de Artes Visuais e as propostas metodológicas para cada série vêm sendo discutidos e questionados continuamente, tanto nas reuniões semestrais, com a participação de todos os professores do departamento, como nas reuniões semanais de coordenação. São muitos os conflitos gerados por divergências conceituais, no que diz respeito à estruturação dos programas ou às metodologias

³³⁷ Dos 60 professores de Artes Visuais em exercício no Departamento, 47 são efetivos e 13 são contratados; e dos 42 professores de Desenho Geométrico em exercício, 31 são efetivos e 11 são contratados. Essas informações foram fornecidas pela Chefia de Departamento do DDAV, em 30 de setembro de 2015, e estão sujeitas a mudanças constantes, em função de novas nomeações de professores efetivos e contratados, além de terminos de contratos.

³³⁸ Como já mencionamos, os programas de cada série são detalhados nos Anexos D, E, E, G, H e I. Expomos aqui, no que diz respeito ao Ensino Fundamental – Anos Finais e ao Ensino Médio (segmentos nos quais desenvolvemos as nossas práticas), os que vigoraram nos anos de 2012 e 2013, período no qual se situa o estudo de caso dessa tese.

propostas, e esses refletem a efervescência do pensamento teórico de um corpo docente não homogeneizado, que integra ensino e pesquisa em suas práticas, comprometido com o trabalho que realiza e em busca de aprimoramento.

3.3. O ensino da arte no *campus* Centro: metodologias e experiências



Figura 30: Alunos do 9º ano de 2012 pintando no pátio da escola. Fonte: Fotografia de Greice Cohn.

Optamos pelo termo metodologias (ao invés de métodos) para discorrer sobre o ensino de arte que realizamos no *campus* Centro, por nos identificarmos com a visão de metodologia como “construção, por parte do professor, de propostas de aulas e ações a partir do conhecimento dos fundamentos ou premissas de métodos, propostas ou abordagens divulgadas” (PIMENTEL, 2010, p. 212)³³⁹. No *campus* Centro se situa a primeira sede do Colégio, um prédio³⁴⁰ histórico, patrimônio arquitetural do período imperial brasileiro.

³³⁹ Pimentel, pensando o ensino da arte nesse início de século, diferencia os termos *método* e *metodologia*. Segundo a pesquisadora, “a aplicação de um método não supõe necessariamente o conhecimento de seus princípios, mas sim a aplicação de sequências de ações ou fórmulas cuja aplicação deve levar a um resultado pretendido. [...] Assim, os métodos estão à disposição de todos, mas a metodologia é criada por cada professor a cada proposta de trabalho nas aulas de Arte” (PIMENTEL, 2010, p. 212).

³⁴⁰ “O prédio localizado na Avenida Marechal Floriano [...] possui uma riqueza arquitetônica e histórica inigualável. Na época da fundação do Colégio, o prédio foi reformado pelo arquiteto francês Grandjean de Montigny. Em 1874, o edifício foi ampliado por Francisco Joaquim Bethencourt da Silva, discípulo de Montigny, dando à escola sua atual fachada em Estilo Neoclássico. [...] Em 1983, o prédio foi tombado pelo

Devido ao pequeno número de salas e à disposição arquitetônica, esse *campus* atende apenas ao segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e ao Ensino Médio. Há uma sala ambiente espaçosa para a disciplina Artes Visuais – formada por duas salas geminadas: uma, para guardar materiais e trabalhos, com armários, tanques e prateleiras; e a outra, com mesas grandes e cadeiras para a os alunos trabalharem –, que é utilizada pelas professoras³⁴¹ lotadas nesse *campus*, em suas aulas. Faremos a seguir um relato de nossa experiência pessoal com o ensino da arte nesse *campus*, uma trajetória que remonta ao ano de 1992, quando prestei meu primeiro concurso para o Colégio.

Toda minha experiência com o ensino da arte no CPE se realizou no *campus* Centro³⁴² – mais especificamente, com o 9º ano do E.F. e a 1ª série do E.M –, onde, desde 2005, venho desempenhando também a função de Coordenadora Pedagógica de Artes Visuais³⁴³. Ao contrário dos programas do “Pedrinho”³⁴⁴ – onde os diferentes movimentos artísticos são abordados a partir dos eixos temáticos trabalhados – os programas do segundo segmento do E.F.(chamado também de “Pedrão”) são estruturados pelo percurso cronológico da História da Arte ocidental (embora no 6º ano, o programa aborde também as Artes africanas, indígenas, da Pré-história e a Arte egípcia, o eixo norteador do cronograma ainda é a História da Arte ocidental)³⁴⁵.

As três professoras lotadas nesse *campus* dividem as séries que têm as artes visuais no currículo (6º ao 9º ano do E.F. e 1ª série do E.M.). Apesar da unificação dos programas para todos os *campi*, nos cursos realizados em cada *campus*, sempre teórico-práticos, os professores têm a liberdade de organizar e planejar uma abordagem pessoal dos conteúdos e práticas a serem desenvolvidas, o que pode resultar num panorama de metodologias e práticas variadas, se for feito um quadro comparativo horizontal entre as aulas de Artes nos diversos *campi* escolares.

Patrimônio Histórico e Cultural” (informações obtidas no site do Colégio. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/campi/centro.html>. Acesso em: 17 de agosto de 2015).

³⁴¹ Até 2014 apenas duas professoras lecionavam nas séries do *campus* Centro, mas, a partir de 2015, três professoras passaram a compor a equipe de Artes Visuais desse *campus*, sendo que a coordenadora pedagógica tem uma carga menor de sala de aula.

³⁴² Durante os anos em que lecionava Desenho Geométrico, como relatado na Introdução dessa tese, ministrei aulas também nas então “Unidades Escolares” Humaitá e São Cristóvão.

³⁴³ Em função da licença para estudos concedida para a escrita dessa tese de doutorado, fui substituída, nos anos de 2014 e 2015, na coordenação pedagógica, pela Profª Tatiana Caldeira.

³⁴⁴ Os Planos de Curso do Ensino Fundamental das Séries Iniciais são apresentados no Anexo I dessa tese.

³⁴⁵ Essa ênfase dos programas na História da Arte e em sua cronologia (detalhada no Anexo D dessa tese) tem sido alvo de conflitos e discussões entre os professores do departamento nos últimos anos.

Embora reconheçamos que todo o percurso trilhado pelo aluno no currículo de Artes da escola, desde seu ingresso³⁴⁶, interfere no processo de aprendizagem vivenciado por ele no Ensino Médio – última série curricular de Artes Visuais na escola, segmento observado nessa pesquisa –, vamos nos ater nesse relato apenas às práticas realizadas no 9º ano do E.F. e na 1ª série do E.M., a fim de esclarecer questões inerentes às metodologias de ensino-aprendizagem da arte diretamente relacionadas à produção dos trabalhos aqui analisados, uma vez que são desenvolvidas pela professora/autora dessa tese.

No nono ano³⁴⁷, conforme detalha o programa, nos concentramos nas rupturas e tradições que perpassam a arte da passagem do século XIX para o XX, e para tal são abordados movimentos artísticos como o Impressionismo, o Pré-Modernismo e o Modernismo (europeu e brasileiro). Na 1ª série³⁴⁸ do E.M., o programa se concentra na arte contemporânea, abordando a conceituação da arte; a conceituação da estética contemporânea (em contraponto com as estéticas clássica e moderna); e a função social da arte na contemporaneidade. Apesar da diferença considerável que há entre trabalhar em sala de aula com 17 alunos e trabalhar com 35, os princípios que estabelecemos para nortear as metodologias de trabalho em ambas as séries são os mesmos.

3.3.1. A imagem como ponto de partida

*O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a
imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás
de casa.*

*Passou um homem depois e disse: Essa volta que o
rio faz por trás de sua casa se chama enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que
fazia uma volta atrás de casa.*

*Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.*

Manoel de Barros (2015, p. 85)

³⁴⁶ Alguns alunos ingressam na escola no “Pedrinho”, tendo usufruído de todo currículo de Artes que a escola oferece. Outros são concursados e seu ingresso se dá no 6º ano, tendo vivenciado na escola apenas os programas do “Pedrão”. Há ainda os que ingressam no concurso para o Ensino Médio, chegando no Colégio com pouca ou nenhuma vivência no ensino da arte (segundo seus relatos, os que vêm do ensino privado só tem Artes até o 6º ou 7º ano do Ensino Fundamental, e os que vêm do ensino público, tiveram experiências variadas entre Artes Cênicas, Música e Arte Visuais). Essa heterogeneidade de vivências anteriores com o ensino da arte resulta, no corpo discente das turmas de 1ª série do Ensino Médio, um repertório de experiências progressas bastante diferenciado.

³⁴⁷ Nessa série os alunos têm, em sua maioria, entre 14 e 15 anos de idade.

³⁴⁸ Na primeira série do Ensino Médio, a maioria dos alunos tem entre 15 e 16 anos de idade.



Figura 31: Alunos observando obra de arte durante a visita à Exposição *Entretempos*, na Galeria Largo das Artes, 2010. Fonte: Fotografia de Flávio Colker, um dos artistas expositores.

Ao longo desses quinze anos de experiência com o ensino da arte no Colégio Pedro II, fui, como professora e pesquisadora, construindo uma metodologia de trabalho³⁴⁹ que tem sempre como ponto de partida o encontro com a imagem. Baseando-me, principalmente, nos estudos de Ana Mae Barbosa, trabalho numa linha em que a “leitura do significante” (BARBOSA, 2007, p.71)³⁵⁰ é tão valorizada quanto a “leitura do significado”, acreditando que é no encontro com a imagem e a partir dela – e dos contextos por ela evocados – que os conceitos e as questões emergem: que materiais foram utilizados e o que eles nos dizem; como foram dispostos e relacionados os elementos visuais e composicionais; que opções fez o artista e que efeitos essas opções produzem em nós, espectadores; a que ideias essas escolhas podem se relacionar, considerando o contexto histórico, social e antropológico no qual se

³⁴⁹ Não por acaso, a metodologia que desenvolvemos em nossas práticas de sala de aula, se baseia nos estudos e realizações dos três campos que compõem essa pesquisa: no campo da arte-educação (nos estudos de Barbosa e de arte-educadores como Feldman, Efland, Parsons, Ostrower e Eisner); no campo do cinema (na pedagogia godardiana e no construtivismo de sua montagem); e, no campo da arte, de forma mais ampla (na arte contemporânea, em suas quebras de padrões e seu convite a um espectador ativo), como mencionamos desde a Introdução dessa tese.

³⁵⁰ Barbosa, ao apresentar diferentes metodologias de introdução da imagem no ensino da arte (2007, Cap.3), compara os métodos de Edmund Feldman (FELDMAN, Edmund Burke. *Becoming Human Through Art*. New Jersey: Prentice Hall, 1970) e Monique Brière (BRIÈRE, Monique. *Art Image 5*. New York: Art Image Publications Inc, 1988) – nos quais considera predominar a leitura do significado – com o de Rosalind Ragans (RAGANS, Rosalind. *Arttalk*. Mission Hill, Califórnia: Glencoe Publishing Company, 1988), que prioriza a leitura do significante, concentrando a análise na própria forma como se constitui a obra.

situa a produção dessa obra; como esse contexto se relaciona com o nosso; como nós o percebemos.

Essa concepção se baseia na crença de que “o tempo fenomenológico é mais importante para a apreciação que o tempo histórico” (*ibid*, p. 96). Se nosso papel é aproximar o aluno da arte, criar condições para a experiência estética e potencializar o diálogo entre os alunos e as obras, precisamos lembrar que a história se torna presente e é ressignificada no ato de *leitura* e a partir do ponto de vista observado. A obra de arte “é recriada a cada vez que é esteticamente experimentada” (DEWEY, 2010, p. 219) e a construção de significados advém desse tempo fenomenológico de fruição das formas e gestos ali implicados. Nessa concepção, a forma de apresentação importa tanto quanto o que se apresenta. E o método comparativo e dialético entre obras diversas (pertencentes a diferentes momentos histórico-culturais e com diferentes propostas estéticas) se mostra muito eficaz para a percepção das formas, dos contextos e de suas relações com os significados das obras artísticas.

Efland ressalta que “a função das artes, através da história cultural humana, tem sido e continua a ser a de construção de realidade” (2005, p. 183). Fazendo uma reflexão sobre as relações entre arte, cognição e educação, o arte-educador situa o papel-chave da arte-educação no campo do “pensar sobre os sentimentos” (*ibid*, p. 186), considerando que a capacidade de analisar e interpretar uma obra “amadurece quando o ensino intencionalmente organiza situações que provoquem o desenvolvimento do poder da mente, incluindo imaginação, por meio da criação e da reflexão” (*ibid*, p. 187).

Ao apresentar as obras aos alunos pretendo estar organizando as situações de provocação mencionadas pelo arte-educador, ativando a imaginação e a reflexão dos estudantes. Mas, acredito que os conceitos que emergem dessa visualização devem ser construídos em conjunto, partindo dos caminhos percorridos pela própria percepção dos estudantes (como exemplificado na prática citada no Capítulo 1) e das questões que esse encontro problematizado engendrar. Parto do princípio também de que prática e teoria se dão de forma indissociável e completamente imbricada no ensino da arte. Supor que a prática se realiza somente no fazer artístico é um equívoco, ela está presente em todo o processo: na visualização das obras, nas conversas que daí surgem, nas pesquisas realizadas no extracampo escolar – quando, em casa ou nas ruas, o aluno observa coisas que se relacionam ao que foi visto e falado em sala de aula, quando busca informações que melhor expliquem as questões levantadas, etc. A prática é a experiência do encontro com a arte, e se realiza nas diversas maneiras que esse encontro acontece, e a memória e a imaginação são parte desse encontro. Ao mesmo tempo, a teoria é tecida nesse processo de construção de significados, a partir das

formulações e reflexões que a experiência propicia e provoca, incluindo conversas e leituras. Descrevemos a seguir uma prática introdutória do curso do nono ano para ilustrar o aspecto construtivo da metodologia de trabalho realizada.

Na primeira aula do curso proponho uma atividade que anuncia o que considero ser um conceito fundamental a ser trabalhado na aprendizagem da arte, e que, nessa série, os estudantes têm maturidade para compreender. Peço que os alunos, voluntária e individualmente, venham ao quadro e façam um desenho, qualquer desenho, que vai permanecer no quadro até o final do *jogo*³⁵¹. Um pouco tímidos, no início, eles começam a se candidatar a vir, sabendo que têm liberdade para desenhar o que quiserem, com uma única ressalva: não é permitida a repetição temática nos desenhos que surgirem. Se, por exemplo, uma árvore já foi desenhada por um aluno, os próximos desenhos não devem representar uma árvore de novo.

Ao final da primeira parte da aula, o quadro estará cheio de imagens feitas a giz, representando flores, árvores, figuras humanas, símbolos esportivos, personagens ou ícones de produções culturais midiáticas, meios de transporte, casas, animais, personagens mitológicos, objetos variados, etc. Passamos, então, para a segunda etapa dessa dinâmica: peço que eles classifiquem as imagens feitas, que categorizem cada uma num conceito mais amplo. Resulta dessa categorização, temas como, *mitologia, o ser humano, o meio ambiente natural, o meio ambiente construído, amor, cultura, morte, trabalho, sentimentos, lazer*, etc. Muitas vezes, mais de um desenho se inclui nas categorias estabelecidas. O que faço a seguir é revelar-lhes que, nesse inocente e lúdico exercício escolar, em cerca de 50 minutos, eles evocaram todos os temas fundamentais que a arte, desde o início de sua existência, vem abordando e representando. Que nesses despreziosos e improvisados desenhos, eles evocaram os grandes temas sobre os quais os artistas, em todas as histórias das artes, sempre se debruçaram.

Um silêncio se faz nesse momento. Percebo sempre que essa observação provoca certo assombro. Talvez, pela constatação do que foi dito, a partir de uma rápida revisão dos conhecimentos adquiridos sobre a história da arte³⁵². Mas, talvez haja ainda outra razão para esse assombro: a deshierarquização implícita nessa constatação. Nessa observação, proponho uma reflexão horizontal entre a expressão gráfica dos alunos e as produções artísticas que se

³⁵¹ Apesar de ter um caráter lúdico, essa prática não contém nenhum aspecto competitivo, por isso o termo *jogo* está grifado.

³⁵² Os alunos estudaram, nos anos anteriores: a arte da pré-história; do Egito antigo; as artes africanas e indígenas; a arte da antiguidade clássica; da idade média; do Renascimento; do Barroco europeu; do período colonial, do Barroco e do academicismo brasileiro, tendo, portanto, um repertório de conhecimento que lhes permite fazer essa revisão.

fizeram ao longo dos tempos e em diversas sociedades; um diálogo entre formas representativas e narrativas visuais diversas e deshierarquizadas. Essa perspectiva pressupõe o reconhecimento de sua condição (dos alunos) como seres ativos, inteligentes e sensíveis; cidadãos do mundo, situados numa sociedade específica e pertencentes à corrente incessante da história da humanidade. Ao invés de serem vistos apenas como aprendizes numa sala de aula a observar – pela janela – o mundo dos adultos, dos artistas, dos senhores de verdades já estabelecidas, eles são convidados a perceber a si mesmos como parte de um fluxo, onde criadores e fruidores compartilham a “floresta das coisas” (RANCIÈRE, 2010, p. 20).

No instante seguinte, lanço a pergunta: se os temas fundamentais trazidos pelos artistas desde os primórdios da história da arte continuam presentes numa sala de aula do Rio de Janeiro, no século XXI, se o que nos mobilizava como seres humanos e provocava nossa expressividade outrora e alhures continua a nos mobilizar hoje, então, podemos dizer que nada mudou desde o início da história da arte até os nossos dias? O que faz a diferença entre as diversas manifestações artísticas ao longo de toda história da arte e das variadas sociedades? Esse jogo introdutório tem o objetivo de propiciar uma reflexão sobre o que realmente muda incessantemente na arte e também na vida: a forma como as coisas são abordadas, representadas, problematizadas; e a relação que temos com elas.

É “o como”, mais do que “o quê”, o que vai nos interessar quando estudamos arte. Como nos diz Bachelard, “o mundo não é da ordem do substantivo, mas da ordem do adjetivo” (2008, p. 152), sendo o adjetivo (*o como*), o responsável pela subjetividade, pela poética e significação de uma imagem, é *o como* que traz o ponto de vista individual, a forma única de ver e expor uma determinada situação. É *o como* o responsável pelos diferentes olhares e significações das realidades do mundo, é ele que cria novas realidades. É no *como*, portanto, que vamos nos concentrar em nossas aulas, tanto na análise das obras a serem vistas, como na produção artística de cada um. Está anunciado, então, o conceito central do curso: *como* se manifesta a arte na passagem do século XIX para o XX? O que muda nos seus modos representativos e expressivos? Como as formas artísticas pensaram e criaram o pensamento do século XX, no qual todos nós nascemos³⁵³?

Nessa perspectiva apresento-lhes, algumas aulas mais adiante, a videoinstalação *Ruptura e Tradição: Passagens pelo século XIX e XX*, realizada no âmbito do mestrado. Um material que, como mencionamos na Introdução, foi produzido com o intuito de investigar novas formas (*o como*, de novo) de apresentar, a partir das imagens em movimento, as

³⁵³ Reconheço que nos próximos anos não poderei mais formular essa última pergunta dessa forma, pois os próximos alunos não terão mais nascido no século XX.

transformações artísticas que se processaram nesse período. Quando entro com os alunos na sala de multimeios³⁵⁴, percebo algumas reações comuns neste tipo de aula. Uns se animam (*Oba, sala escurinha, adoro cineminha!*). Outros se recostam nas cadeiras, numa atitude passiva de receptividade diante das imagens em movimento. O primeiro momento de estranheza acontece quando eles percebem que há duas projeções dispostas lado a lado diante deles. Perguntas como “*Por que duas telas? Será que é para todo mundo ver bem, de qualquer posição da sala?*” só cessam quando, após os créditos iniciais, as duas imagens se diferenciam. Imediatamente, isso inicia uma mudança de postura na cadeira. Gradativamente, o desafio de decifrar imagens simultâneas e de montar o quebra-cabeça proposto por uma apresentação multifacetada e fragmentada, começa a provocar nos alunos uma postura espectral mais atenta e participativa.

Ao final da projeção surgem perguntas, confirmando o caráter construtivista desta abordagem. Perguntas que permanecerão no ar para serem, aos poucos, amadurecidas e respondidas no processo de aprendizagem, uma vez que “o saber é interrogação antes que resposta, exercício contínuo de insegurança” (FRANGE, 2005). Após conversarmos sobre o material visto, os alunos escrevem, em duplas, sobre o que viram. Ao contrário do que já observamos em relatórios³⁵⁵ escritos sobre outros materiais videográficos³⁵⁶ – nos quais a ênfase dada ao que era dito (ao texto do vídeo) era predominante –, no que se refere à *Ruptura e Tradição...*, a referência às imagens vistas, assim como à forma de apresentação da obra, sobressai:

Muitas vezes, somente ao ver certa obra você entende muito mais do que ao ler um texto ou poesia.

G.P. e I.V. (8^A série/2004)

O filme apresentou a ruptura da Arte na virada do século XX, principalmente depois da invenção da máquina fotográfica. A forma de apresentação também mostra essa ruptura, com a tela dividida em duas, o que torna bem mais dinâmica.

R. B. e W.C. (8^A série/2004)

³⁵⁴ Nos últimos anos, com os equipamentos audiovisuais portáteis doados pelo MEC, não tem sido mais necessário o deslocamento dos alunos para as salas de multimeios para as aulas de projeção de imagens/sons, sendo essas aulas audiovisuais possíveis nas próprias salas de aula.

³⁵⁵ Apresentamos no Anexo J dessa tese, o modelo de questionário realizado após a visualização da videoinstalação *Ruptura e Tradição*.

³⁵⁶ Antes do início da pesquisa sobre o potencial pedagógico das imagens em movimento, iniciada no mestrado, eu já buscava materiais videográficos sobre arte, tendo apresentado vários documentários em sala de aula, produzidos por iniciativas diversas, como por exemplo, o vídeo *Isto é arte?* (Itaú Cultural, 2000), a fim de potencializar ou contextualizar o que seria abordado em aula.

Podemos ver uma enorme diferença entre o quadro *Monalisa* de Leonardo Da Vinci e os quadros de Picasso. O quadro de Da Vinci transmite a sensação de semelhança, de um espelho. O quadro de Picasso mistura cores e formas diferentes do normal, transmitindo uma extroversão.

D. P. (T. 803/2005)

Eu tive algumas dúvidas sobre a vídeo-instalação. Por que o entrevistado aparece em preto e branco? Por que as frases que aparecem ficam piscando?

M..B. (T. 801/2005)

Quando a máquina fotográfica é citada, dá-se a entender que o retrato é a cópia da pessoa [...] A foto pode ser considerada arte? Ou apenas cópia? Quando um pintor retrata alguém, usa sua experiência, sua história, sua técnica. Isso atrapalharia a ‘questionável’ cópia? O pintor pode dar sua opinião, mas há sempre alguém a questionar outro pintor ou obra, ou senão a arte seria apenas uma cópia!

V. A.e V.F. (T. 801/2005)

Um dos efeitos mais impactantes foi o enfoque nos olhos de Picasso. O “close” no interior de seus olhos parece dar alguma força viva, que demonstra a expressividade do artista. Em uma tela estão os olhos de Picasso, e em outra aparecem obras do artista.

V.D. e G.D.(1ª série/2004)

No início, nós não entendemos direito o “espírito da coisa”, nas conforme foi passando, foi ficando muito bacana, facilita, não a aprendizagem, como num estudo comum, mas a compreensão de certos conceitos da Arte [...].

K. dos S. e R. B.L. (8ª série/2004)

A forma pela qual o tema foi apresentado, a vídeo-instalação, foi interessante. Às vezes, um pouco confusa, pois temos que prestar atenção nas duas telas. Outro ponto interessante foi o fato da sobreposição de obras, fotos e imagens, assim como outros recursos usados.

J.S. e N.M. S.(8ª série/2004)

A referência às formas, tanto das obras mostradas na videoinstalação, como da própria videoinstalação, é frequente nos relatos dos estudantes. É a partir das formas que a sensibilidade e o raciocínio são afetados. Seus depoimentos mencionam as cores, a montagem (“em uma tela estão os olhos de Picasso, e em outra aparecem obras do artista”; “sobreposição de obras”); os enquadramentos (“o close nos olhos de Picasso”); a simultaneidade (“temos que prestar atenção nas duas telas”); os contrastes (“enorme diferença entre o quadro *Monalisa* de Leonardo Da Vinci e os quadros de Picasso”); e também o caráter não conclusivo dos conceitos evocados, perceptível nas perguntas que permanecem no ar. A videoinstalação *Ruptura e Tradição...* é o primeiro contato que os alunos têm, em sala de aula,

com a videoarte, ainda no 9º ano³⁵⁷. A montagem construtivista desse material, que convida o espectador a pensar sobre as associações e os contrastes apresentados, incita a participação do espectador, antecipando a experiência de encontro com a videoarte.

No que diz respeito ao contato com as imagens em movimento no 9º ano, outro material apresentado é o filme *O Mistério de Picasso (Le Mystère Picasso, Henri-Georges Clouzot, 1956)*³⁵⁸, que, além de possibilitar, de certo modo, uma aprendizagem por “observação e contaminação diretas” (BERGALA, 2008, p. 179) – uma vez que esse filme permite que se veja um artista trabalhando –, se afirma, ele próprio, como uma obra a ser observada. Segundo Bazin, o filme de Clouzot constitui uma “segunda revolução do filme sobre arte” (BAZIN, 1991, p.179)³⁵⁹, ao eliminar “qualquer elemento biográfico descritivo ou didático (*ibid*, p. 182), e mostrar, ao invés de explicar. Ao filmar o artista pintando e revelar as formas e as cores surgindo nas telas, o cineasta expõe o processo de transformação que uma pintura envolve, dando a ver, como sempre quis o artista, “os quadros que estão sob os quadros” (*ibid*, p. 181)³⁶⁰. Esse filme traz a pintura em seu estado bruto e sensível, pois aí

nada acontece, pelo menos nada senão a duração da pintura. [...] A ação, se existe ação, [...] ela é metamorfose pura e livre, [...] a apreensão direta, que se tornou sensível pela arte, da liberdade do espírito. [...] O espetáculo enquanto tal é, então, a fascinação pelo surgimento das formas, livres e em estado nascente (*ibid*, p. 182).

Destacamos no filme de Clouzot, especificamente, a possibilidade de testemunhar o surgimento das formas – que, como identifica Bazin, produz uma fascinação – e a disponibilidade e o despojamento da atitude criativa de Picasso, responsáveis pela constante metamorfose das telas ali mostradas. Ambos, a fascinação pelas formas e o testemunho da disponibilidade do artista, são importantes ensinamentos a serem trabalhados com os alunos,

³⁵⁷ Na série seguinte, quando entram em contato com as obras videográficas dos artistas, essa experiência frequentemente é resgatada, o que nos faz pensar que a abertura e o interesse que eles manifestam diante das obras videoinstalativas podem também estar ancorados na memória desse primeiro contato com essa abordagem diferenciada das imagens temporais.

³⁵⁸ O filme apresenta o artista fazendo diversas pinturas sobre papel, pinturas que, segundo o acordo feito entre artista e cineasta, serão destruídas após a filmagem, restando apenas, como rastro estético, o filme. As imagens mostram as cores, manchas, linhas e formas surgindo nas telas e todo processo de transformação que essas sofrem durante o processo criativo.

³⁵⁹ A primeira revolução, segundo o crítico, “residia na abolição da moldura” (*ibid.*), quando a câmera penetrava nos quadros, nos filmes de Alain Resnais, por exemplo. A segunda, promovida por *Le Mystère Picasso*, revela que a duração da criação “pode ser parte integrante da própria obra, uma dimensão suplementar, toalmente ignorada na fase de acabamento. [...] Nós só conhecemos até agora ‘quadros’, seções verticais de um fluxo criador mais ou menos arbitrariamente cortadas pelo próprio autor. [...] O que Clouzot nos revela, enfim, é ‘a pintura’, isto é, um quadro que existe no tempo, que tem sua duração, sua vida e às vezes – como no final do filme – sua morte”(Bazin se refere aí à destruição das pinturas após a filmagem).

³⁶⁰ Picasso afirma que “seria preciso poder mostrar os quadros que estão sob os quadros” (*apud* BAZIN, 1991, p. 180). “[...] ele não diz os ‘esboços’, ou ‘como se chega ao quadro’. É que, para ele, mesmo que a ideia de aperfeiçoamento o guiasse, [...] as fases recobertas ou sobrecarregadas também eram quadros, mas que deviam ser sacrificados pelo quadro seguinte” (BAZIN, 1991, p. 180-181).

de enorme relevância para a experiência do fazer artístico. Um dos maiores entraves no momento do fazer é o medo de errar, de estragar o que já foi feito. Repito sempre que em arte, não há erro, pois não há, predeterminado, um lugar certo aonde chegar. Ao contrário, se percebermos o fazer artístico como uma experiência em curso, o que identificamos, inicialmente, como erro, vai se mostrar como oportunidade. O filme de Clouzot permite que se veja, no processo criativo de Picasso, como cada traço, cada cor, cada gesto pode mudar o rumo das coisas drasticamente e, ao mesmo tempo, permitir que novas oportunidades composicionais surjam dessas mudanças, uma vez que o artista não se deixa frear pelas guinadas e surpresas que ele mesmo sofre ao visualizar os resultados de seus gestos e opções. O filme de Clouzot dá a ver o fluxo criativo em processo, sendo ele mesmo, o filme, uma imagem em construção.

Esses dois materiais – o filme *O Mistério de Picasso* e a videoinstalação *Ruptura e tradição...* – podem ser identificados com duas diferentes concepções de montagem – respectivamente, a defendida por Bazin e a desenvolvida por Godard. Bazin propõe menos montagem, ou mesmo a sua interdição, em benefício da valorização da ambiguidade que o próprio real traz; já Godard, defende a montagem como possibilidade de associação de imagens provenientes de contextos diversos. Na nossa concepção, ambas as abordagens da montagem podem ser, de maneiras diferentes, pedagógicas. De uma forma ou de outra, a concepção de montagem está profundamente articulada com o que se pretende mostrar ali, seja o fluxo da criação de Picasso ou as associações entre imagens distantes umas das outras na montagem de *Ruptura e tradição*. Outro aspecto a considerar é que a arte tem protagonismo nesses dois materiais. Ambos, ao fazerem dos “meios, veículos” (DEWEY, 2010, p. 339-379), envolvem e fazem o espectador pensar sobre o que vê e como vê, possibilitando, assim, desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem.

Além dessa abordagem da arte a partir das imagens em movimento³⁶¹, as práticas que se desenvolvem nesse curso alternam aulas de visualização e discussão sobre obras estáticas (pintura, desenho, escultura, gravura, fotografia) com a produção artística dos alunos. Esse é um curso que se desenvolve, portanto, num movimento pendular, entre as imagens da arte, seus conceitos e contextos (nesse caso, os da passagem do século XIX para o XX) e a produção dos alunos e sua contextualização.

³⁶¹ Apresentamos, ainda no 9º ano – quando abordamos o trabalho de Van Gogh e a transição para a arte moderna –, cenas do filme *Sonhos*, de Akira Kurosawa, nas quais o cineasta filma uma viagem imaginária de um personagem pelas pinturas do artista. Quando há tempo, apresentamos também um material audiovisual no qual são apresentadas as pinturas de Van Gogh ao som da canção *Vincent*, de Don McLean, uma espécie de videoclipe feito com telas do artista.



Figura 32: Imagens do painel, exposto no pátio da escola em 2008, que apresenta uma pesquisa de imagens e objetos do cotidiano selecionados pelos alunos do nono ano, a partir de sua associação com as vanguardas modernistas estudadas. Fonte: Fotografias de Greice Cohn.

3.3.2. A experiência do Ensino Médio

Desde o início de sua implantação nesse segmento, o curso de Artes Visuais da 1ª série do Ensino Médio – último ano em que os alunos têm essa disciplina no currículo – dura apenas um semestre, uma solução encontrada pelos departamentos de Artes Visuais e de Educação Musical para garantir condições mais favoráveis de ensino-aprendizagem num espaço curricular em permanente disputa. As turmas³⁶² regulares dessa série se dividem, então, em dois grupos³⁶³ e, enquanto metade da turma cursa Artes, a outra cursa Música. No segundo semestre, os grupos trocam de lugar, para que todos passem por ambas as disciplinas³⁶⁴. Dessa forma, temos um curso menor, mas, ao mesmo tempo, em condições de trabalho mais condizentes com as práticas realizadas – devido ao menor número de alunos em

³⁶² As turmas de primeira série do E.M. do campus Centro costumam ter um quantitativo em torno de 35 alunos.

³⁶³ Essa divisão tem por critério a ordenação na ficha de chamada.

³⁶⁴ Atentamos para o fato de que essa partilha só se refere ao tempo e ao quantitativo de alunos, não implicando em nenhuma parceria entre os cursos, seja das práticas propostas, dos programas, ou das avaliações. Ao final de cada curso o aluno tem uma avaliação conclusiva do curso realizado, da mesma forma que o teria se o curso tivesse a duração de um ano letivo inteiro.

sala –, possibilitando maior aprofundamento, tanto no que diz respeito à qualidade do contato entre professor e aluno, como entre o aluno e os conhecimentos ali abordados ³⁶⁵.



Figura 33: Aluno realizando *performance* na *Exposição Drogas, Guerra Música, 1ª série/2014-1*. Fonte: Fotografia de Greice Cohn.

O curso de Artes Visuais que venho ministrando no *campus* Centro é composto por aulas de visualização e discussão sobre imagens (impressas e/ou projetadas, estáticas e em movimento); leituras e discussão sobre textos; visitação a exposições (em galerias de arte, museus ou centros culturais); apresentação e discussão sobre trabalhos realizados; encontros com artistas³⁶⁶; produção de trabalhos plásticos; montagem de exposição dos trabalhos realizados; reflexão e avaliação das atividades efetuadas. Dessa forma, no encontro com a arte, o curso integra o fazer artístico à visualização de obras – que envolve a análise estética e contextual –, incluindo a reflexão sobre as experiências realizadas, e, sempre que possível, a participação efetiva dos artistas.

³⁶⁵ Esse formato foi proposto e posto em ação em 2001 e vigora até o presente momento, garantindo às duas disciplinas um trabalho diferenciado nesse segmento.

³⁶⁶ Realizamos, entre 2008 e 2014, parcerias com duas galerias de arte que se situam no entorno da escola – o *Largo das Artes* e *A Gentil Carioca* – galerias que estão cientes do caráter pedagógico da arte, desenvolvendo ações educativas que podem ser identificadas com o que Barbosa nomeia de Virada educacional dos artistas (2015, p. 17). Essas parcerias têm proporcionado experiências diversas, como visitas agendadas às exposições ali mostradas, encontros e conversas dos nossos alunos com artistas e curadores, entre outras. No ano de 2008, por exemplo, após visita dos alunos à exposição *Coletiva de abril*, no Largo das Artes, a galeria abrigou e expôs os trabalhos que os alunos realizaram, fazendo-os retornarem à galeria, como expositores. Já nos centros culturais e museus, interações como essas são mais difíceis, e nas exposições cujos artistas não residem no Brasil, o contato se torna, obviamente, impossibilitado.

As aulas se dão, em sua maioria, na sala de artes, onde alunos e professora sentam-se em volta de uma grande mesa – na intenção de romper com o modelo tradicional no qual o professor fica numa posição superior e privilegiada, enquanto os alunos sentam-se uns atrás dos outros, em filas, sem ver os rostos dos seus colegas. Essa disposição, muito longe de ser um detalhe, se mostra como o princípio de uma formulação que reconhece a participação do corpo na aprendizagem, que nega a separação entre corpo e mente e entre significação e desejo (MOITA LOPES, 2010). Em nossa concepção de ensino da arte não cabem dualismos mente/corpo, razão/emoção. Identificamo-nos com a concepção de cognição³⁶⁷ como um processo que integra as operações da mente e do corpo de maneira articulada e indissociável, cujos fundamentos são a imaginação e a percepção, permeadas pelas emoções e associações mentais provocadas pela experiência.

Vejamos mais detalhadamente as práticas que se desenrolam nas cerca de dezesseis³⁶⁸ aulas que compõem esse curso. Na primeira aula, são dois os objetivos: a reflexão sobre o que é a arte para a humanidade, sobre porque se faz arte; e a reflexão sobre o motivo de estudarmos a arte contemporânea nessa série. Para alcançar o primeiro objetivo, tenho recorrido a uma referência que a maioria dos alunos tem: o filme *O Náufrago*³⁶⁹, cuja história³⁷⁰ traz uma questão significativa para pensarmos sobre a arte: uma bola de vôlei se torna uma figura humana na imaginação do personagem central (Chuck) durante sua vida na ilha. O que me interessa nesse filme é identificar, na operação de humanização da bola, uma relação entre imaginação e sobrevivência. Uma vez vencidas as primeiras necessidades biológicas (aprender a caçar e se alimentar nas novas condições e providenciar abrigo), a vida simbólica e a existência do outro se mostram como as próximas necessidades vitais para garantir a sobrevivência do personagem na ilha. Seu diálogo constante com a bola apelidada de “Wilson”, em vez de ser sinal de loucura de um ser em desespero, é o que mantém sua sanidade em meio à absoluta solidão em que se encontra. É, portanto, no diálogo com uma

³⁶⁷ Efland (2005, p. 343-344) defende a ideia de que as múltiplas formas de cognição (proposicional e não-proposicional) não se encontram em conflito, mas emergem da mesma fonte comum, que reside nas experiências originadas em encontros corpóreos e perceptuais com o meio ambiente e com a cultura. Afirma também que a Arte é educacionalmente importante porque equipa indivíduos com relevantes estratégias cognitivas, que incluem a imaginação como uma função esquematizadora e suas extensões pelas projeções metafóricas.

³⁶⁸ O número de aulas em cada semestre pode variar um pouco, de acordo com os feriados existentes em cada período ou ocorrências no próprio calendário ou dia-a-dia na escola, mas a média é a mencionada.

³⁶⁹ EUA, *20th Century Fox* e *DreamWorks*, 2001. Filme de Robert Zemeckis, estrelado por Tom Hanks e Helen Hunt. O filme conta a história de Chuck Noland (Hanks), um encarregado da FedEx, que, após um acidente com um avião da companhia (do qual ele é o único sobrevivente), acaba isolado em uma ilha desabitada. Sobrevive ali por quatro anos, tendo apenas como companhia uma foto da sua mulher e uma bola de vôlei, a qual apelida de “Wilson” (marca da bola, que também chega à ilha oriunda da queda do avião), após, num acesso de raiva, tê-la lançado longe com a mão ensanguentada, e, ao ver as marcas de sua mão na superfície da bola, identifica aí uma forma semelhante a um rosto humano.

³⁷⁰ Nessa proposta faço uso do cinema como narrativa, cujo conteúdo evoca conceitos a serem trabalhados.

representação do “outro”, com uma criação simbólica que se engendra sua sobrevivência. Como adverte Efland, “criamos formas simbólicas para dar sentido e coerência às nossas vidas” (EFLAND, 2005a, p. 183). Sem sentido, sem coerência, sucumbimos³⁷¹.

A “Wilson” é uma representação visual e tátil, uma escultura que habita o mesmo espaço que seu criador, encarnando uma teatralidade que permite ao personagem de Hanks o encontro com a alteridade, tão necessário ao ser solitário. É saindo de si mesmo e se vendo de fora, no jogo teatral que estabelece com a bola, que Chuck parece encontrar forças para viver um dia após o outro. A representação de mundo e o encontro com a alteridade são tão fortes nesse filme que os alunos se referem a ele como “o filme da ‘Wilson’”, nos permitindo tecer, nessa aula introdutória, uma reflexão sobre a necessidade da arte nas sociedades³⁷².

No segundo tempo de aula³⁷³, proponho uma dinâmica criada por uma antiga colega e amiga do CPII³⁷⁴, da qual me apropriei, incorporando às minhas práticas há alguns anos: peço que cada um pense em uma música, qualquer música que vier à cabeça, a primeira, de preferência, sem julgamentos sobre procedência ou estilo. Em seguida, cada um diz qual foi a música escolhida para o grupo, informando, quando necessário, seu autor ou qual é a banda que a interpreta. Temos, então, nesse primeiro momento, uma cesta imaginária no meio da mesa com um conjunto de músicas evocadas. Após esse relato, peço que façam a mesma coisa com uma obra de arte visual: que pensem em qualquer obra que lhes venha à cabeça, alguma obra que tenham visto ao longo de suas vidas, não importa onde (em museus, nas ruas, em sala de aula, em casa de familiares, em livros, etc.). Eles expressam, novamente, em voz alta, as obras escolhidas, como fizeram com as músicas. Temos agora, duas sextas imaginárias em nossa frente: uma repleta de músicas, e outra de obras visuais. Pergunto-lhes, então, se eles observam alguma diferença entre os dois repertórios evocados, o musical e o visual.

Não é preciso muito tempo para que eles percebam que as músicas trazidas por suas memórias são atuais e advêm de suas experiências do dia-a-dia, escutadas nos celulares, *I-pods* ou outros *gadgets* contemporâneos, na televisão, em festas, shows, rádios, etc. São músicas, em sua grande maioria, contemporâneas e seu encontro com elas acontece sem

³⁷¹ Manoel de Barros (“o poema é antes de tudo um inutensílio”, BARROS, 2015, p. 55) mostra, com sua poesia, que a arte é uma inutilidade fundamental.

³⁷² Vemos, inclusive, como uma feliz escolha de Zemeckis o fato da mancha de sangue na bola ser causada pela impressão da mão, imagem que remete às ancestrais manifestações visuais da pré-história da arte e das civilizações, onde as formas das mãos surgem em negativo, a partir dos pigmentos soprados, nas paredes das cavernas.

³⁷³ Nossas aulas sempre são compostas por dois tempos, de 45 minutos cada, sem intervalo entre os dois. Essa junção também foi uma conquista dos professores de Artes do departamento, que constatavam a impossibilidade de realizar suas aulas práticas em tempos de aula de 45 minutos, por razões óbvias.

³⁷⁴ A Prof^a Teresa Maria de França Moniz de Aragão, hoje aposentada, me relatou essa prática em reunião de coordenadores, provocando em mim interesse e posterior apropriação.

mediação prevista, integrado em sua vida cotidiana. De forma diversa, ao abrirmos a *cesta* de obras visuais lembradas, nos deparamos com obras como a *Monalisa*³⁷⁵, entre outras pinturas renascentistas; obras impressionistas, do modernismo; obras advindas dos diversos movimentos da história da arte estudados nos anos anteriores, na escola. Os alunos citam também, excepcionalmente, obras de autores não identificados – uma pintura vista na casa de alguém, uma escultura ou grafite (nesse caso, sempre perguntam: “vale grafite?”) visto nas ruas – ou ainda alguma lembrança de obra vista em museu ou viagem.

Algumas constatações e reflexões emergem da observação desses dois conjuntos. Uma observação frequente na fala dos alunos é que lembrar e escolher uma música não requer esforço, as músicas “vêm naturalmente”; enquanto que, no momento de pensar numa obra visual, eles dizem “ih”, com expressão que sugere algo como “agora ficou difícil”. Eles comentam depois que temem “errar”, não se lembrar do nome da obra ou do artista que a fez. Afirmam também que as obras citadas, frequentemente, são advindas do acervo adquirido na escola. Eles concluem, com frequência, que “a música faz parte da vida, enquanto que a arte vem do estudo”³⁷⁶; música é cotidiano, arte é conhecimento adquirido na escola.

A segunda diferença que os alunos observam é que o repertório musical evocado por eles está atualizado. Independentemente das preferências estilísticas (uns citam MPB, outros rock internacional ou brasileiro, samba, pagodes, funk, músicas pop internacionais, etc.), eles ouvem e têm em mente as músicas produzidas em sua época. Por outro lado, nas artes visuais, o repertório evocado ignora – com raríssimas exceções – a produção contemporânea. Normalmente, a obra visual mais recente trazida ao jogo é modernista, tendo, portanto, cerca de cem anos de existência, enquanto que a mais antiga, no conjunto das obras musicais, não chega a essa idade. Fica explícita nesse jogo a diferença de sua relação com a música e com as artes visuais.

É comum eles demonstrarem certo constrangimento e incômodo diante da constatação de seu desconhecimento do mundo das artes visuais da atualidade (de obras que são expostas no circuito museológico e de galerias de arte), o que eu procuro minimizar, lembrando que a responsabilidade por isso não é só sua, mas resulta de hábitos e tradições culturais da sociedade brasileira como um todo, envolvendo também todo um sistema econômico, social e mercadológico que condiciona as relações das pessoas com as diversas modalidades e circuitos artísticos. Ressalto também que se, como eles mesmos admitem, seu contato com as

³⁷⁵ Nos diversos anos em que venho propondo esse “jogo”, não me recordo de uma única vez em que não tenha sido evocada pelos alunos a pintura *Monalisa*, de Da Vinci.

³⁷⁶ Essas observações não foram documentadas, nem por escrito nem em vídeo, são falas de sala de aula, fruto das discussões, não podendo ser, portanto, referenciadas individualmente e com precisão.

artes visuais se dá apenas a partir das iniciativas escolares, essa defasagem em relação à produção contemporânea se justificaria pelo próprio currículo estabelecido na escola³⁷⁷, que lhes propiciou, até o ano anterior, um acervo imaginário predominantemente formado por obras artísticas realizadas até o início do século XX.

Dessas reflexões, justifico o programa de nosso curso na primeira série: proporcionar experiências que lhes permitam uma aproximação com a produção artística de seu tempo. Ressalto também que uma das propostas do ensino da arte é possibilitar o acesso ao conhecimento artístico produzido pela humanidade e, sendo a arte contemporânea parte desse acervo, deve estar presente nos programas, principalmente por abordar questões que dizem respeito ao nosso tempo.

Sem valorizar qualquer manifestação de rejeição que possa surgir, compartilho com eles a ideia de que não se gosta do que não se conhece. Para gostar ou não gostar é preciso, primeiro, aproximação e conhecimento. O que vem depois disso está a cargo de cada um, dos rumos que cada um vai tomar e optar em sua vida. O nosso papel, como arte-educadores é abrir caminhos para o contato, para o encontro e a experiência da arte em toda sua plenitude, para produzir o conhecimento em arte. Acreditamos que, independentemente de gostarem ou não da arte contemporânea, eles precisam compreendê-la, entrar em diálogo com ela, pois essa é a produção artística de seu tempo. Nela são formuladas algumas questões fundamentais das sociedades da atualidade, e dali podem surgir, inclusive, ferramentas para lidar com as forças que atuam nas sociedades.

A arte constrói numerosas representações do mundo, as quais podem ser sobre o mundo real ou sobre mundos imaginários, inexistentes, mas a inspiração humana continua podendo criar uma realidade diferente para cada um deles. A realidade social inclui coisas tais como: dinheiro, propriedade, sistemas econômicos, classes sociais, gênero, grupos étnicos, governos, sistemas de cerimoniais religiosos e crenças, linguagens e similares (EFLAND, 2005a, p. 183).

Para o educador, as artes espelham simbolicamente essas realidades, e são importantes pedagogicamente, porque as fazem ser percebidas e sentidas (*ibid.*). Operando simbolicamente ou não, as manifestações artísticas mudam de sociedade para sociedade e também, com o tempo, numa mesma sociedade. Conhecer a produção artística do presente é entrar em contato com os modos de representação e forças que atuam no presente.

³⁷⁷ No caso do Pedro II, como dissemos anteriormente, o currículo do “Pedrão” (6º ao 9º ano do E.F.) se concentra na história da arte ocidental da Pré-história ao Modernismo, ao contrário do “Pedrinho”, que opera de forma mais livre em relação à cronologia dos movimentos artísticos.

A arte contemporânea apresenta mudanças nos próprios conceitos de arte³⁷⁸, nos seus modos dialógicos de apresentação e relação com o espectador e com outros campos, nas suas relações com o tempo, com o espaço e com a vida cotidiana. A arte da pós-modernidade, com suas contradições, sua falta de unidade estilística, sua complexidade e quebras de padrões, provoca nos seus espectadores a criação de um novo olhar para o mundo à sua volta, um olhar vivo, poético e crítico, um olhar que pensa. Outro aspecto importante a observar é que a arte contemporânea não exclui, como o fazia a moderna, as produções artísticas do passado. Ao contrário, ela é inclusiva, o passado torna-se referência numa obra contemporânea,

haja vista as maneiras pelas quais os artistas pós-modernos reciclam imagens e citações de obras de arte e estilos anteriores. O pós-modernismo enfatiza a continuidade com relação aos estilos artísticos do passado. Porém, as tradições do passado não são necessariamente reverenciadas como tradições consagradas (EFLAND, 2005a, p. 178).

Se os artistas sempre se inspiraram em seus antecessores na criação de suas obras, como mostra a História da Arte³⁷⁹, o pós-modernismo assume essa como uma prática fundante, enfatizando, em suas obras, o diálogo permanente com outros artistas.

Para finalizar a aula, peço que eles escrevam, em poucas palavras, numa folha de papel, o que sabem e pensam sobre a arte contemporânea, ou o que imaginam ser. Eu guardo essas folhas. Nos chama atenção a diferença entre os depoimentos escritos no início do curso e os finais, após toda a experiência vivida. Mas, chama a atenção também, ao compararmos os escritos iniciais dos alunos do primeiro semestre com os dos segundo, como os depoimentos desses últimos revelam mais familiaridade e conhecimento da arte contemporânea, mostrando que a experiência de assistir à exposição dos colegas que cursaram Artes Visuais no primeiro semestre altera a sua percepção do que vai ainda ser apresentado.

Na segunda aula do curso, preencho todo o quadro com reproduções fotográficas de obras de arte de diversos movimentos e épocas da história da arte. A atividade proposta é separá-las em três grupos: no primeiro, as obras que parecem ter sido construídas a partir de uma estética da transparência – que se mostram como janelas abertas para o mundo real, que nos dão a impressão de estarmos diante de fotografias –; no segundo, as obras que, apesar de poderem fazer uso das mesmas linguagens utilizadas no primeiro grupo (pinturas, desenhos

³⁷⁸ “para se descobrir o que era arte, na década de 1960, seria preciso voltar-se da experiência do sentido para o pensamento, em resumo, voltar-se para a filosofia” (DANTO, 2006, p.16).

³⁷⁹ “No universo da arte toda criação é uma tentativa baseada em algum conhecimento técnico e conceitual prévio e concebe algo ainda desconhecido e inexistente” (Hans Jorg R. Heinberger, citado na palestra de Paola Barreto Leblanc (PPGAV/UFRJ), no ST *Cinema como arte e vice-versa*, do XIX Encontro da SOCINE. Unicamp, 20 a 23 de outubro de 2015).

ou esculturas, etc.), apresentam um caráter mais expressivo – onde as formas são alteradas, abandonando a semelhança com o mundo real. Diante dessas obras, nos perguntamos: por que os artistas fizeram assim? O que eles estavam querendo dizer? O terceiro e último grupo vai ser composto pelas obras que provocarem perguntas como: mas isso é arte? Mas, o que é isso?

São os alunos que vão apontando, uma a uma, as obras que devem ser situadas nos diferentes grupos, eu apenas as desloco no quadro e problematizo, quando necessário, suas escolhas. Essa aula tem o objetivo de permitir a recapitulação dos conhecimentos adquiridos até o ano anterior – as diferenças entre a estética acadêmica e a estética moderna – e, também, de introduzir as reflexões sobre a estética contemporânea. É uma aula na qual cada imagem proporciona uma discussão, e em que, dependendo das reflexões, vão se criando novas possibilidades de localização e pertencimento, nos mostrando que as obras de arte, mesmo que condicionadas a contextos e épocas de criação específicos, podem se embrenhar, de forma anacrônica e não direta, por caminhos estéticos variados. Sempre aprendo com essas discussões e com seus olhares.

Na terceira aula, uma vez mapeado o terreno em que trabalharemos, entramos no nosso assunto: a arte contemporânea. Abordo suas origens, remontando a Marcel Duchamp e ao Dadaísmo, a *Pop Arte* e as diversas correntes e experiências que se manifestaram na arte das décadas de 1960 e 1970 (Minimalismo, Arte Cinética, *Op Art*, *Land Art*, Arte Conceitual, *Body Art*, Grupo *Fluxus*). É uma aula expositiva, com visualização de imagens projetadas e discussão sobre as diversas tendências e os contextos que as geraram.

Na quarta aula apresento um vídeo que mostra algumas obras expostas na 27ª Bienal de São Paulo³⁸⁰ de 2006, cujas imagens foram feitas por mim e editadas no laboratório de informática da escola, com o apoio técnico da professora então responsável pelo laboratório. Na conversa sobre o material visto, os alunos fazem muitas perguntas que vão orientando os rumos do debate a partir do qual os conhecimentos vão se construindo. Ao final da aula, eles respondem a um questionário a ser respondido, em duplas – para que haja discussão e troca de

³⁸⁰ Constatando a escassez de materiais videográficos que apresentassem as obras instalativas e a ineficácia de sua percepção por meio fotográfico, minha intenção com essa produção, era possibilitar um contato mais próximo com as obras tridimensionais. A Bienal de 2006 foi a primeira em que se permitiu que o público fotografasse ou filmasse as obras. O vídeo me pareceu a maneira mais eficaz de apresentá-las em sala de aula, uma maneira de possibilitar uma percepção mais aproximada do que seria em encontro presencial com as obras na exposição, uma vez que sua abordagem temporal permite a movimentação da câmera em torno das obras e sua apresentação em relação ao espaço circundante. As imagens mostram as obras enquanto, na pista sonora, um locutor e uma locutora leem textos escritos pelos artistas – disponibilizados no catálogo da exposição – sobre suas obras (a voz feminina para obras realizadas por mulheres, e a voz masculina para as dos artistas homens). Esse material educativo foi produzido em 2007 e vem sendo utilizado apenas em minha própria sala de aula, junto à 1ª série do Ensino Médio, não tendo fins lucrativos nem reprodutivos.

ideias sobre as questões colocadas –, uma oportunidade de reflexão e escrita sobre os conhecimentos adquiridos, e, ao mesmo tempo, o primeiro momento de avaliação³⁸¹ do curso.

Na quinta e sexta aula, de 2012 em diante, dedicamos especial atenção às imagens em movimento na arte contemporânea. Visualizamos, contextualizamos e analisamos esteticamente diversas obras (ou trechos de obras, dependendo da extensão de cada uma) de videoarte e do cinema experimental, obras que operam com as imagens temporais na arte contemporânea. Apresento-lhes, então, também, alguns documentários sobre videoartistas que possam enriquecer os conhecimentos sobre sua produção e propostas de trabalho.

Após essa experiência, visitamos uma exposição de arte contemporânea³⁸² em cartaz na cidade. Esse momento se apresenta como um divisor de águas no processo de ensino-aprendizagem, como detalharemos mais adiante, iniciando-se a última etapa do curso, na qual os alunos elaborarão e construirão seu trabalho final, em grupo, tanto em sala de aula, como em casa. Essa etapa dura cerca de um mês e culmina com a montagem e exposição desse trabalho para toda a comunidade escolar.

Dentre as práticas e momentos detalhados acima, nos questionários de avaliação³⁸³ escritos pelos alunos se destaca a visitação à exposição e a produção plástica (essa última associada à sua exposição para a comunidade escolar), ou seja: o ver e o fazer (e o dar a ver o que foi feito) são as experiências que mais afetam os alunos. A mais recente figura adotada por Barbosa, substituindo a metáfora do triângulo, é a figura do “zig-zag” (BARBOSA, 2006, p. 8), que enfatiza o movimento pendular entre o ver e o fazer, no qual o contextualizar acompanha os dois polos. Entre o ver e o fazer, “o contexto se torna mediador e propositor, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do fruidor, enfim da unidade 'subjétil' (sujeito + objeto)” (*ibid*). Barbosa se apoia, para construir essa nova metáfora, tanto na experiência dos professores que se basearam no tripé ver-fazer-

³⁸¹ Temos quatro momentos de avaliação nesse curso: o primeiro é o questionário relacionado ao vídeo “Visitando a 27ª Bienal de São Paulo” (Anexo K); o segundo é um trabalho plástico individual inspirado diretamente na exposição visitada fora da escola, onde o aluno cria uma forma capaz de traduzir suas impressões sobre o visto; o terceiro é um trabalho plástico mais complexo, realizado em grupo, que traduzirá o conjunto de experiências e conhecimentos adquiridos no curso, como detalharemos mais adiante. O quarto e último instrumento de avaliação é uma prova escrita (Apresentamos as provas realizadas em 2012-2 e 2013-2, nos Anexos L e M) – realizada presencial e individualmente e obrigatória para todas as disciplinas da escola – a ser efetuada depois de todo esse processo, como mais uma oportunidade de reflexão e elaboração das experiências vivenciadas.

³⁸² Nos últimos anos, priorizei as exposições que trazem imagens temporais.

³⁸³ No nosso último encontro, conversamos sobre todo o processo e peço que eles respondam a um questionário de avaliação, enfatizando suas preferências, críticas e sugestões de melhoras para o curso. No Anexo N apresentamos o Questionário Avaliativo realizado em 2009, que foi devidamente atualizado nos cursos subsequentes.

contextualizar em suas práticas de sala de aula³⁸⁴, como na Pedagogia Questionadora de Paulo Freire, que potencializa “a curiosidade e a formulação de significados por crianças, adolescentes e adultos” (*ibid.*), na qual o diálogo seria a força motriz, onde não há resposta certa nem errada, mas a “floresta das coisas”, à qual – como já mencionamos – se refere Rancière (2010, p. 20), a ser investigada e significada.

O retorno que os alunos têm nos dado confirma o poder desse movimento pendular, desse *zig-zag* entre o ver e o fazer na aprendizagem da arte. É nele que se constroem os conhecimentos, é nesse ir e vir que se engendram deslocamentos de ordens variadas, cujas potencialidades pedagógicas – associadas às das próprias obras – se revelam. No movimento pendular entre o ver e o fazer arte, nos deslocamentos vivenciados pelos alunos no trânsito entre as exposições das obras dos artistas e as exposições de obras por eles realizadas nos concentraremos a partir de agora.

³⁸⁴ O livro *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais* (BARBOSA; CUNHA, 2010) é o resultado de uma pesquisa sobre os vinte anos de experimentação com a Abordagem Triangular, trazendo textos de trinta e um arte-educadores e professores sobre sua experiência de trabalho e pesquisa a partir dessa abordagem.

Capítulo 4. O Encontro com a videoarte: pedagogias do deslocamento

“Pra mim, a arte é uma conversa com outros artistas”
John Baldessari³⁸⁵



Figura 34: Alunos se dirigindo ao Centro Cultural Oi Futuro Flamengo, em 2013.
Fonte: fotografia de Greice Cohn.

Como afirmamos logo no início da introdução desse trabalho (p. 1), esse estudo se interessa por obras de artistas e obras de estudantes, se concentrando no intervalo entre essas duas produções plásticas. Apostamos numa pedagogia das obras dos artistas estudados, que suscita nos alunos deslocamentos espaciais e temporais decisivos para a aprendizagem. Esses deslocamentos vão se intensificar a partir da própria produção plástica dos estudantes.

O intervalo entre a produção do artista e a do aluno pode ser visto, espacialmente – uma vez que os dois grupos de obras (e as experiências a elas relacionadas) se situam em territórios diferentes (a galeria/museu/centro cultural e a escola), pertencendo a contextos diferentes (de difusão da arte e de aprendizagem da mesma) –, e temporalmente – no espaço de tempo existente entre o encontro dos estudantes com as obras dos artistas e sua própria produção plástica –, no tempo entre o ver e o agir. Dessa forma, o intervalo se apresenta também como algo construído pela metodologia de trabalho adotada em sala de aula.

É no intervalo espaço-temporal que se situa o intervalo perceptivo-vivencial, tempo de ventilação de ideias, associações, sensações e sentimentos produtores de deslocamentos férteis, do ponto de vista pedagógico. Essa pedagogia, que poderíamos chamar de

³⁸⁵ In: GRANT, 2014, p. 31.

“intervalar”, na medida em que ela coloca o saber do aluno entre o ver e o fazer, coloca em movimento todo um universo perceptivo, reflexivo, sensível, seletivo, ordenador, criativo e cognitivo, pondo em ação o sujeito que vivencia essa experiência de aprendizagem.

Procuramos, assim, aproximar os pensamentos de diferentes autores que, de formas diversas referem-se a um potencial pedagógico do intervalo na construção de uma obra artística e na sua recepção. Dewey, por exemplo, afirma que

em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas. Por causa da fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência singular. Há pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento. Resumem aquilo por que se passou e impedem sua dissipação e sua evaporação displicente. Em uma obra de arte, os diferentes atos, episódios ou ocorrências se desmancham e se fundem na unidade, mas não desaparecem nem perdem seu caráter próprio ao fazê-lo (DEWEY, 2010, p. 111).

Embora o termo “intervalo” não apareça na citação, Dewey ressalta, no entanto, as pausas, os lugares de repouso que definem a qualidade do movimento inerente à experiência estética. Já Ana Mae Barbosa, se referindo à percepção da História da Arte, reconhece que em arte, “os intervalos entre ações são tão significantes quanto as próprias ações, para definir o tempo em relação ao artefato estético” (2007, p. 96). No cinema, o pensador da montagem intervalar, Vertov, diz que os intervalos são “passagens de um movimento para outro” (*apud* XAVIER, 1983, p.250) e “são eles (os intervalos) que conduzem a ação para o desdobramento cinético” (*ibid.*).

As três concepções de intervalo acima citadas nos ajudam a pensar sobre a apreensão da arte e de sua história, que pressupõem um processo de montagem na percepção do espectador, pois os intervalos entre as diversas etapas de aprendizagem são tão significativos quanto as próprias experiências vividas. Quando os alunos visitam exposições de arte, o que eles veem ali se associa e se articula com imagens e conhecimentos que eles já têm, adquiridos em experiências anteriores, e é a partir desse diálogo (ou montagem) entre o que vem de fora (as obras vistas) e o que vem de dentro que os conhecimentos e os sentidos são construídos. Dessa forma, nos intervalos entre o ver e o agir, nessa passagem de um movimento para outro, se desenvolve, também no contexto de aprendizagem, um processo de montagem que vai interferir no movimento seguinte: o deslocamento do aluno, da condição de espectador para a de produtor de arte.

4.1 Exposições vistas/Exposições realizadas, ver e fazer: um movimento pendular

Há muitos anos criei duas pastas de arquivos, no computador, para organizar documentos e registros das aulas das turmas do Ensino Médio do CPII. Denominei-as de: “Exposições vistas” e “Exposições realizadas”. O conteúdo dessas duas pastas cresce com o passar dos anos e com o acúmulo das experiências realizadas, e é frequente um arquivo relacionado a uma das duas etapas (visitação a exposições e produção da própria exposição na escola) ser salvo na pasta da outra, pois as experiências se interpenetram continuamente. Por exemplo: onde deve ser armazenado um depoimento onde um aluno que aborda uma determinada obra vista no museu, para justificar suas escolhas no desenvolvimento do próprio trabalho? Esse depoimento se refere tanto à exposição vista como à realizada. Só agora, na escrita dessa tese, analisando todo esse processo, percebo que o que se apresentava como uma aparente confusão – ou deficiência de organização – continha, na verdade, e sem que eu me desse conta, a própria gênese dessa tese: a imbricação entre o ver e o fazer no processo de ensino-aprendizagem da arte, ou, em outras palavras, a pedagogia do movimento pendular (do *zig-zag*) entre as obras dos artistas e a criação dos alunos; a pedagogia do intervalo, do espaço ‘entre’ o ver e o fazer arte.

A exposição vista é a culminância de todo um processo preparatório vivenciado em sala de aula e, ao mesmo tempo, um momento decisivo para o processo de aprendizagem. No momento do encontro com as obras dos artistas, tudo o que foi dito, discutido, visto e sentido, anteriormente em sala de aula, é revestido de nova dimensão e significado. O passado, como já disse Benjamin (1996, p. 197-221), é ressignificado pelo presente e com ele se transforma.

O deslocamento físico da escola para a galeria (museu ou centro cultural) permite, por si só, uma quebra de postura, que favorece novas experiências. Sair da escola é se separar de todo um comportamento pré-formatado e viciado, onde cada um já sabe seu lugar. Andar pelas ruas com os colegas, se dirigir a um espaço público expositivo e adentrar numa mostra previamente montada, num espaço especialmente preparado para tal e submetido a outras regras, é se deparar com novas possibilidades de atitude. Já na rua, o entusiasmo dos alunos ao vivenciarem essa quebra é flagrante, tanto na sua voz como nos seus gestos. Eles cantam, dançam, conversam entusiasmadamente e usufruem do prazer de estarem andando juntos em direção a uma experiência nova. Uma vez no museu, sem o conforto e condicionamentos dos muros da escola, o aluno se vê espectador como outro qualquer, lembrando sua condição de cidadão (sensível, cultural, crítico) na sociedade mais ampla. O uniforme da escola, nessa situação, se torna um signo de pertencimento e identificação, mas a experiência pessoal e

intransferível do encontro subjetivado com a arte desuniformiza seus comportamentos, pensamentos e sensações.

A relação professor-aluno também sofre alterações nessa experiência. No espaço expositivo todos são espectadores vivenciando experiências sensíveis particularizadas. Todos estão, como já mencionamos, em meio à “floresta das coisas” (RANCIÈRE, 2010, p. 20), percebendo, sentindo, pensando, decifrando, se perguntando. Mesmo em seu papel de professor, que orienta e organiza a experiência, mesmo já conhecendo a exposição, o professor não deixa de ser espectador vivo, se deslumbrando com as obras e sendo surpreendido por essa nova visita e pelos estímulos que ela traz, como por exemplo, pelas perguntas e comentários inesperados trazidos pelos alunos³⁸⁶. Quanto mais o professor puder compartilhar as interrogações e deslumbramentos que as obras nele suscitam, com os alunos, quanto mais ele deixar visível seu próprio processo perceptivo, enfim: quanto mais ele se abrir para o contato com a *terceira coisa* rancieriana, que atinge tanto a ele quanto aos alunos, mais livres esses últimos vão se sentir para confiar em seu próprio processo perceptivo, associativo e interpretativo, e mais rica vai ser a experiência conjunta.

Embora a fruição de uma obra de arte seja uma experiência individual e intransferível, nesse tipo de visita há um componente coletivo que também deve ser considerado. Professor e alunos estão profundamente conectados, cada um, com o próprio processo individual e intransferível de fruição da arte, mas, ao mesmo tempo, assim como ocorre com as cores justapostas de uma tela impressionista, cada um é afetado pela presença do outro e se transforma nesse avizinhamiento, reagindo, em sua percepção, ao que emerge na percepção alheia. Estão todos aí sós e acompanhados³⁸⁷, ao mesmo tempo. O depoimento da aluna A. I. nos mostra o potencial da apreensão coletiva:

A obra é muito curiosa, prende a atenção dos visitantes quando estes se esforçam para entendê-la, mas é passada despercebida por muitos. É superinteressante o modo como outros colegas, cada um percebia um detalhe diferente e, juntos, fomos resolvendo o mistério da obra. [...] A obra uniu todos que estavam na enorme sala, fez todos pensarem juntos, isso foi incrível.

³⁸⁶ Bergala, ao refletir sobre a transmissão do cinema, afirma que é preciso que o pedagogo “recorra a essa parte de infância em si mesmo – que é uma condição essencial do prazer no cinema – quando assiste a um filme e se coloca o problema da transmissão. Todo bom espectador de cinema – ao contrário do pseudo-intelectual e do espertinho – abre esse pequeno lugar em si mesmo para a criança que quer a creditar, afastando-se um pouco do adulto que ele se tornou. O pedagogo pode convocar essa parte de infância na sua percepção íntima do filme” (BERGALA, 2008, p. 74), justamente, para que ele possa respeitar os tempos “de silêncio e de partilha tácita” (*ibid.* p. 79) na abordagem da arte, uma parte de não-dito e de abalo pessoal (*ibid.*).

³⁸⁷ Coutinho, analisando as mediações em museus, lembra que “a mediação em grupo favorece ainda mais a troca e o confronto de diferentes pontos de vista por meio do diálogo, ou, como especifica Françoise Julien-Casanova, por um modo conversacional que ‘implica uma palavra circulante; o mediador situado entre as obras e o público tem o papel de ativador das inter-relações’” (COUTINHO. In: BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 176-177).

A cada pessoa que chegava, uma nova ideia surgia e a obra ia ficando cada vez mais mágica e interessante. Com ela, pude ver como cada pessoa tem um ponto de vista (da aluna A.I.B., sobre *TTéia 1- A*, de Lygia Pape. ELLES, CCBB, 2013).

Algumas vezes³⁸⁸, quando o espaço oferece e conseguimos sincronizar os horários, fazemos a visita acompanhados de um arte-educador(a) de museu. Quando isso acontece, eu converso com ele(a) antes, comunicando o que estamos trabalhando na escola, informando-lhe o contexto com que está lidando, para que ele(a) interaja com o grupo mais apropriadamente³⁸⁹. Peço sempre, também, que seja respeitado um tempo de contato com a obra, um tempo dado aos alunos para ver, antes de começarem a ouvir informações ou mesmo questões. Considero esse primeiro olhar, quando ainda não sabemos muito sobre o que vemos, quando as impressões nos atingem sem informações intermediando-as, precioso e único. Bergala adverte que é preciso “aceitar ver as coisas, com a sua parte de enigma, antes de sobrepor-lhes palavras e sentidos” (2008, p. 99). Acredito que, além das informações básicas sobre as obras e a proposta da exposição que estamos adentrando (que são dadas pela professora, pelas legendas das obras – nomes dos artistas, data e procedência de realização, material ou técnica utilizada – e pelos textos da curadoria), qualquer conceitualização, contextualização ou informação deve vir a reboque da primeira mirada.

Devemos deixar, primeiro, que as obras dos artistas façam seu trabalho junto ao espectador, que elas falem por si próprias, provocando indagações, estranhezas, emoções, espantos, ou mesmo incômodos. Os alunos vão achar seu lugar nesse encontro, quanto mais os deixarmos sentir que o estão vivenciando, quanto mais deixarmos eles se aproximarem, por si próprios, das obras³⁹⁰. Manoel de Barros dizia que “ao poeta faz bem desexplicar – tanto quanto escurecer acende os vaga-lumes” (2015, p. 73). Não podemos, como educadores, nos assustar ou temer a desexplicação dos artistas, mas, ao contrário, devemos penetrar na escuridão das incertezas junto com os alunos, e contribuir para que dela emerja a luz de sua percepção. O poeta sabe também que explicar as imagens “afasta as falas da imaginação” (*ibid*, p. 142). Estamos ali para acompanhar e dar suporte ao processo de apreensão das obras, cientes de que “entender, ao contrário de explicar, não é restritivo” (EFLAND, 2005, p. 340) – mas também de que entender não é o objetivo quando se trata de fruição artística.

³⁸⁸ Quando o espaço expositivo encara com seriedade o projeto educativo, faço questão de prestigiar e adicionar à experiência a participação do arte-educador do museu, que, nesse caso, pode enriquecer a visita.

³⁸⁹ “O educador de museu precisa dialogar com os interesses de cada grupo e, se possível, de cada sujeito observante. É o observador que deve escolher o que analisar com a ajuda do mediador” (BARBOSA, 2009, p. 17-18).

³⁹⁰ Dewey afirma que “nossos apetites se reconhecem ao se refletirem no espelho da arte, e, ao se reconhecerem, transfiguram-se. Ocorre então uma emoção distintivamente estética” (2010, p. 172).

Já tive a felicidade de encontrar arte-educadores muito bem preparados em alguns centros culturais, e, quando isso acontece, nesse momento ocorre uma verdadeira troca, onde o saber de um complementa o saber do outro, e os alunos aproveitam essa experiência. O desencaixe na tradicional hierarquia (o professor ali cede lugar para outro articulador da experiência, compartilha a liderança com outro profissional que tem saberes que ele não tem, sobre as obras e a exposição) permite também que se abram novas possibilidades de posicionamento para os alunos, que eles busquem diferentes lugares nessa nova organização.

Esse é um momento único, sublime e intransferível. Sinto-me privilegiada e revigorada em presenciar, vivenciar e acompanhar esse encontro dos estudantes com a arte. É como ver uma paixão nascendo entre dois amantes. O entusiasmo que brota da descoberta da arte e da descoberta de si diante da arte, é uma experiência difícil de narrar. Os comentários dos alunos são mais eficazes:

Antes de ver essa obra eu sabia que o observador podia entrar na arte. Após o contato com a obra descobri que uma obra pode entrar no observador e tomá-lo completamente (do aluno G.L., sobre a pintura *Um dentro do outro*, de Marie Toyen. ELLES, CCBB, 2013).

Eu escolhi essa obra porque foi como se ela me chamasse. Essa pintura realmente despertou um grande misto de sensações, que mesmo em toda confusão, pude compreendê-las. Os assuntos vastos que abordam de alguma forma a Segunda Guerra Mundial sempre me tocam. [...] A pintura representa esses sentidos de libertação de todo sofrimento para assim renascer (da aluna B.S.T., sobre *O início da primavera*, de Marie Toyen. ELLES, CCBB, 2013).

A obra significou, para mim, uma expressão do caos interior da artista. Parecia um grito de desespero perante uma tortura, uma opressão. A artista demonstrava se encontrar em um estado entre loucura e sanidade, e puxou-me para esse estado também. A obra me pareceu mais real e próxima do que qualquer outra. [...] Mesmo depois de ver o seu intuito e prever o desenvolvimento da videoarte, não consegui passar para outra obra, estava em transe. Fiquei hipnotizada com as imagens se repetindo em minha mente, mesmo após deixar a exposição (da aluna G.S.L., sobre a obra *Sem título*, 1977, de Sonia Andrade. ELLES, CCBB, 2013).

Esses depoimentos dão uma ideia da forma com que eles se sentem afetados pelo encontro com as obras. Podemos dizer que os estudantes saem do museu, diferentes; que algo se moveu dentro deles nesse deslocamento espacial entre a escola e o espaço expositivo; que houve, na apreensão das obras, deslocamentos de ordem também emocionais e conceituais. Na visita a uma exposição tempo e espaço se esgarçam de forma particular. Vem-me uma imagem à mente que nos parece muito apropriada para descrever essa experiência. Vi essa

imagem ainda na infância, num desenho animado de *Popeye*³⁹¹, na televisão. Descrevemos a seguir a imagem que me pungiu: enquanto vagueia exausta pelo deserto, Olívia (namorada de Popeye) avista, esperançosa, uma pequena tenda indígena e dela se aproxima. Cansada e com sede, ela entra, e, uma vez lá dentro, se surpreende ao perceber-se em meio à imensidão de um palácio suntuoso, com fundo a perder de vista. Assustada, volta a sair e, num recurso típico de desenhos animados, com os pés no chão diante da entrada, ela contorna, com seu pescoço elástico, todo o perímetro da pequena tenda. Confirma, então, sua percepção inicial: aquela é, na realidade, uma tenda minúscula, vista do lado de fora. Mas, uma vez ali dentro, a realidade se transforma: tempo e espaço se esgarçam pela intensidade da experiência. Fim da descrição. A sensação que temos é que na experiência dos alunos no museu acontece a mesma coisa. O encontro com a arte altera a sua noção de espaço/tempo, e algo se transforma ali dentro.

Em visitas no Centro Municipal de Artes Hélio Oiticica, ou na Galeria A Gentil Carioca (que ficam ambos, no coração do SAARA³⁹², próximos da escola), por exemplo, é comum ver os alunos, na saída da exposição, se surpreenderem ao *aterrissarem* no Centro do Rio novamente. É como se estivessem penetrado, lá dentro, em outro espaço/tempo, o espaço/tempo de abstração próprio da apreensão estética, como bem detalha Dewey:

Para perceber, o espectador ou observador tem de *criar* sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original. Elas não são idênticas, em um sentido literal. Mas tanto naquele que percebe quanto no artista deve haver uma ordenação dos elementos do conjunto que, em sua forma, embora não nos detalhes, seja idêntica ao processo de organização conscientemente vivenciado pelo criador da obra. Sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como uma obra de arte. O artista escolheu, simplificou, esclareceu, abreviou e condensou a obra de acordo com seu interesse. Aquele que olha deve passar por essas operações, de acordo com seu ponto de vista e seu interesse. Em ambos, ocorre um ato de abstração, isto é, de extração daquilo que é significativo. [...] Há um trabalho feito por parte de quem percebe, assim como há um trabalho por parte do artista (DEWEY, 2010, p. 137).

É justamente desse “trabalho feito por parte de quem percebe”, mencionado por Dewey, que emerge a dilatação no tempo/espaço de vivência na galeria ou museu. Transcrevemos parte de um poema escrito por uma aluna após a visita à Galeria A Gentil Carioca, onde foram vistas

³⁹¹ *Popeye* é um personagem clássico dos quadrinhos, criado por Elzie Crisler Segar, em 1929, e adaptado para desenhos animados em 1933, pelos irmãos Dave e Max Fleischer.

³⁹² O SAARA (Sociedade de Amigos das Adjacências da Rua da Alfândega) é uma associação comercial que organiza o conjunto de lojas a céu aberto nas ruas de parte do centro histórico do Rio de Janeiro. Tradicionalmente ocupada por imigrantes sírios, libaneses e judeus, vem sendo, nos últimos tempos, também habitada por comerciantes chineses e coreanos.

as exposições *Dimensões Variáveis* e *Incontáveis*, dos respectivos artistas Evandro Machado e Matias Mesquita ³⁹³, que expressa bem esse fenômeno:

Sentidos

Percepção de paz
Instantânea surgiu
Tudo calmo, tudo claro
Naquela tarde de abril

Tudo tinha forma
Era puro equilíbrio
Mas quem entende por si só
Não entende é nada!

As formas viram sobras
Do equilíbrio vêm-se dobras
A paz vira desejo
De quem procura uma pausa

Como muda a percepção
Quando se vê com outros olhos
Que cansados de só ação
Buscam a solidão

O branco
Que antes era reflexo,
Era imensidão
Torna-se distante
Como uma busca
Pela razão

Experiência contagiosa
Que vai deixar na vontade
A busca por mais dessas preciosas [...].

(da aluna B.M., 10/05/2012)

Após a visita à exposição, a aprendizagem é potencializada e desenvolvem-se processos, antes, impensáveis. É que “ao modificarmos a dinâmica entre o externo e o interno em relação ao meio escolar, mudamos o próprio lugar” (COSTA, 2009, p. 258). Ainda no final da visita, peço a eles que tragam, na aula seguinte, uma imagem/forma que traduza o que sentiram ou perceberam na exposição. Deixo claro que não precisa ser algo muito elaborado, no sentido da sofisticação do material escolhido, e não imponho nenhuma regra para a escolha da linguagem na qual será feito o trabalho (fotografia, vídeo, desenho, pintura, escultura,

³⁹³ Essa visita aconteceu durante o curso do primeiro semestre de 2012, que não pertence ao recorte aqui estabelecido.

colagem, *performance*, etc.), que pode, inclusive, abarcar expressões não visuais, como a musical ou literária, como mostra o poema que acabamos de transcrever. O que importa é que esse trabalho seja expressão de uma vivência pessoal, e que seja uma forma expressiva, e não descritiva³⁹⁴.

Na aula seguinte, compartilhamos essas produções, que vêm, geralmente, acompanhadas de uma apresentação sobre o processo de elaboração e de descrição do seu desenvolvimento. Assim como, na arte contemporânea, o pensamento visual e o verbal são necessários para a interpretação das obras, sendo ambos ativos e simultâneos e não autossuficientes em sua apreensão (PARSONS, 1999b, p. 6), os trabalhos dos alunos precisam ser contextualizados para que sejam compreendidos. Nesse momento, portanto, as informações verbais potencializam a visualização dos trabalhos. Elas, junto com as formas, traduzem a particularidade do olhar e da criação de cada um sobre as obras citadas, e sempre surpreendem os demais, que também viram as obras no museu. Ficam evidentes, nessas novas formas, os processos internos implicados nos modos perceptivos e elaborativos de uma obra, e, no compartilhamento da experiência – de percepção e criação –, os autores têm a oportunidade de vivenciar a valorização de seu olhar pessoal, individualizado e único.

Na avaliação desses trabalhos, o principal critério estabelecido é se o aluno se envolveu com o processo proposto e se ele se aventurou na experiência de criação de uma forma capaz de traduzir sua vivência interna de visita ao museu. Esse trabalho não precisa apresentar complexidade técnica em sua confecção, mas uma busca por uma ordenação sensível na relação entre forma e sentido que mostre que a matéria escolhida (seja ela qual for) foi alterada por uma experiência e que ela encarna o “ato que expressa o valor do que é visto” (DEWEY, 2010, p. 172).

Esse trabalho é a primeira materialização do movimento que se dá entre a recepção e a produção, entre o ver e o fazer, nesse curso. O segundo fazer artístico é mais elaborado e acontece no trabalho final, que tem início após a experiência que relatamos. Partimos, então, da elaboração de um conceito que vai nortear a nova construção. Iniciamos esse processo por um *brainstorm* no qual são listados os temas que os interessam no momento. Depois de esgotada essa lista, a turma elege um dos temas, que remetem, frequentemente, a seu

³⁹⁴ Nossa visão sobre as diferenças entre forma expressiva e forma descritiva se aproxima da distinção feita por Dewey entre expressão e afirmação: “a ciência afirma significados; a arte os expressa. [...] A afirmação expõe as condições em que é possível ter a experiência” (DEWEY, 2010, p. 182-183), enquanto que a arte constitui uma experiência. Dessa forma, “a expressividade do objeto de arte deve-se ao fato de ele apresentar uma interpenetração minuciosa e completa dos materiais do ficar sujeito a algo e do agir, incluindo-se neste último a reorganização do material trazido conosco de experiências passadas. [...] A expressividade do objeto é o relato e a celebração da fusão completa entre aquilo por que passamos e o que nossa atividade de percepção atenta introduz no que recebemos através dos sentidos” (*ibid*, p. 210).

momento de vida, às coisas que acontecem no país ou em sua cidade, e, de maneira direta ou não, às questões que os afetaram nas obras da exposição visitada. Essa metodologia de trabalho teve seu início ainda durante a pesquisa do mestrado, quando percebemos que partir de um tema gerador seria uma forma de estruturar o desenvolvimento dos trabalhos e permitir que os alunos se dedicassem mais profundamente à experiência estética, propriamente. Sem esse elemento detonador (o tema), os estudantes se perdiam em meio às questões de conteúdo (sobre o que quero trabalhar? o que me interessa?, etc.) e sobrava pouco tempo para a experiência de construção da forma.

Sabemos que um “trabalho é artístico na medida em que as duas funções de transformação são executadas por uma única operação” (DEWEY, 2010, p. 169), a do material interno – das imagens, observações, lembranças e emoções (*ibid*, 168) – e a do material externo, a própria matéria a ser trabalhada.

Como quer que seja, o processo físico desenvolve a imaginação, enquanto a imaginação é concebida em termos de materiais concretos. Só através da organização progressiva do material ‘interno’ e ‘externo’, em uma ligação orgânica um com o outro, é que se pode produzir algo que não seja um documento duto ou uma ilustração de uma coisa conhecida (*ibid*, 169).

O tema inicial funciona, portanto, como um detonador de processos, processos que envolvem questões que já estavam latentes – tanto em suas vidas pessoais como as provocadas pelo curso – e que precisavam ter espaço para se manifestar e ser problematizadas pela experiência poética. Observamos ao longo desses anos que, independentemente dos temas geradores escolhidos (na eleição de um tema único pela turma, muitos outros ficam excluídos), as questões que seus trabalhos evocam sempre refletem esse material interno (anterior e/ou recente), uma vez que “o ato expressivo que constitui a obra de arte é uma construção no tempo, e não uma emissão instantânea” (*ibid*, p. 153)³⁹⁵. Partir de um tema para construir um conceito, e desse, para uma forma, é apenas o caminho que temos escolhido trabalhar, e, obviamente, há muitas outras possibilidades e metodologias de trabalho a serem experimentadas e pesquisadas no fazer artístico, cada qual apresentando riquezas e limitações.

Após a eleição desse tema comum, os alunos formam grupos de 3 a 5 membros para elaborar um conceito sobre o mesmo e criar o trabalho. É importante diferenciarmos tema e conceito. O primeiro é igual pra todos, é o ponto de partida para o início de um pensamento.

³⁹⁵ O comentário da aluna J.L.(extraído de resposta na prova, no final do curso) mostra como essa opção age sobre eles: “eu acho que ao mesmo tempo em que a gente tinha um tema, a gente estava muito livre pra fazer o que a gente queria, a gente estava preso e livre ao mesmo tempo”.

O segundo é um ponto de vista especial, traz uma opinião sobre o tema. Um mesmo tema gera múltiplos conceitos³⁹⁶, pois o conceito é particular, de cada criador ou grupo, de cada obra. O conceito identifica um contexto específico. Perguntas como *o que pensamos sobre isso? o que isso significa pra nós, especificamente? de que ponto de vista queremos abordar esse tema?* funcionam como guias para sua discussão e busca de um conceito próprio. Essa etapa envolve duas ou três aulas, e se funde à elaboração do projeto, que exige que eles pensem a construção de uma forma que traduza, ou melhor, que seja ela própria, a encarnação do conceito elaborado. No pensamento sobre a forma, sobre “como” vão materializar esse conceito, reside seu maior desafio e, possivelmente, a maior riqueza dessa experiência. Para Dewey,

Pensar efetivamente, em termos das relações entre qualidades, é uma exigência tão severa ao pensamento quanto pensar em termos de símbolos verbais e matemáticos. Aliás, uma vez que é fácil manipular as palavras mecanicamente, a produção de uma autêntica obra de arte provavelmente exige mais inteligência do que a maior parte do chamado pensamento que se dá entre os que se orgulham de ser ‘intelectuais’ (2010, p 125).

O filósofo acrescenta ainda que “em toda experiência integral existe forma, porque existe organização dinâmica. Chamo a organização de dinâmica por ela levar tempo para ser completada, por ser um crescimento. Há início, desenvolvimento, consumação” (*ibid*, p. 139).

É preciso que o professor/propositor/orientador, nessa etapa, esteja atento para o risco da experiência se dissipar ou se desviar da produção de um objeto poético/expressivo para um objeto descritivo. A ânsia por ter seu trabalho “entendido”, “compreendido” pelo público é uma ameaça à aventura estético/criativa. É comum os alunos quererem que sua ideia seja compreendida por todos e o perigo de optarem por um caminho explicativo – seja plasticamente ou com o auxílio das palavras³⁹⁷ – empobreceria a experiência estética de

³⁹⁶ Os próprios alunos reconhecem essa diferença, como podemos constatar no depoimento de G.R. sobre a exposição feita na escola: “aprendi que a arte pode ser realizada de várias formas, e que pode fazer com que um mesmo tema ou proposta seja visualizado de várias maneiras. Fui muito surpreendido pela grande variedade de obras”.

³⁹⁷ É preciso atentar para a diferença entre o uso descritivo da imagem ou da palavra, e a relação entre imagem/som e palavra nas obras contemporâneas. Já afirmamos que, na arte contemporânea os pensamentos visual e verbal são, ambos, necessários para a interpretação de uma obra. É frequente as obras virem acompanhadas de títulos e textos que complementam seu significado, dando informações sobre os contextos de produção das obras, ou criando tensões (principalmente, no caso dos títulos) nas relações com as imagens que afetam sua significação. Duchamp e a arte conceitual já anunciavam essa relação de imbricação entre palavra e forma plástica, e a arte contemporânea nos mostra que a arte só existe em uma atmosfera de teoria, ou seja, “as ideias sobre a arte são uma parte da própria obra, um ingrediente essencial que interage com as qualidades perceptivas da obra e as tornam significativas” (PARSONS, 1999b, p. 4). Outra coisa é fazer uso das imagens ou das palavras de forma descritiva (as imagens podem ser tão descritivas quanto as palavras), explicativa, conferindo ao trabalho um sentido conclusivo. Essa opção afastaria o aluno/criador do desafio da busca por possibilidades de construção de sentido a partir da elaboração formal e do diálogo problematizador entre

criação e de interpretação da obra, necessitando ser evitado. Tento lembrar-lhes, nesse momento, da experiência vivida no museu, na qual eles se depararam com as perguntas evocadas pela arte, sem que as obras lhes oferecessem respostas. Proponho, então, que se concentrem e confiem nas capacidades expressivas das formas que criarem – sem temer não ser compreendidos –, lembrando-lhes que é impossível controlar todas as formas de entendimento que as obras venham a suscitar, e que essa é, com certeza, uma das maiores gratificações que a criação de uma obra artística (e seu compartilhamento com o mundo) pode trazer ao seu criador.

Os grupos, tanto em sala de aula como em casa, ao longo de cerca de quatro semanas de aula, se dedicam à construção desse trabalho, que envolve encontro com dificuldades (concretas e conceituais), necessidade de superação (que podem incluir desavenças entre os membros do grupo e limitações surgidas no processo), transposição de obstáculos encontrados, flexibilidade diante de imprevistos, buscas por soluções interdisciplinares. Mais de uma vez, por exemplo, os estudantes precisam recorrer a outros professores e áreas de conhecimento para a construção desses trabalhos, que trazem questões interdisciplinares. Já orientei trabalhos que requereram conhecimentos de física, biologia, química, história, para darmos alguns exemplos. Como afirma Sadek (2006, p. 4),

para conviver com a arte contemporânea é necessário conhecer vários assuntos. De taoísmo a trânsito, de física a moda, de fotografia a filosofia, de produtos industriais a sucatas, cada artista requer uma base de conhecimentos para ser entendido. É preciso saber sobre História da Arte, ter referências sociológicas, navegar pela psicanálise.

Parsons, ao refletir sobre as consequências que as transformações nas visões da arte contemporânea trazem para o ensino da arte e sua pesquisa, destaca, entre outras, o currículo em arte, afirmando que “a visão contemporânea oferece a oportunidade para integrar a arte com outras disciplinas” (1999b, p. 6). O arte-educador adverte que “esta maneira não reduz a arte a um instrumento para ilustração ou suporte para outros conteúdos escolares; ao invés disso, essas outras matérias tornam-se suporte para a arte porque elas providenciam o contexto necessário para a interpretação” (*ibid.*), ao que nós acrescentamos, que as outras disciplinas podem contribuir também com os conhecimentos necessários para a elaboração de trabalhos que vão emprestar significados para ambas as áreas de conhecimento, pois, interdisciplinaridade é uma via de mão dupla. Enfim: se a arte contemporânea é interdisciplinar, seu ensino também precisa ser.

O processo de construção dos trabalhos exige, portanto, curiosidade, pesquisa, perseverança, organização, determinação e esforço de continuidade.

Uma experiência estética só pode compactar-se em um momento no sentido de um clímax de processos anteriores de longa duração se chegar em um movimento excepcional que abarque em si todas as outras coisas e o faça a ponto de todo o resto ser esquecido. O que distingue uma experiência como estética é a conversão da resistência e das tensões, de excitações que em si são tentações para a digressão, em um movimento em direção a um desfecho inclusivo e gratificante (DEWEY, 2010, p. 139).

Ao final desse processo, montamos uma exposição na escola com os trabalhos realizados, que se revela como o desfecho, a consumação, mencionados por Dewey.

A montagem e a exposição dos trabalhos vêm, desde o início dessa prática, em 2001, se delineando como uma possibilidade de afirmação da escola como espaço de autoria dos alunos (COSTA, 2009, p. 258) e já se tornou uma tradição nesse *campus*. É frequente, no início do ano letivo, eu ser indagada pelos alunos da 1ª série do E.M. “se realizaremos a exposição final igual à do ano passado”, se “é nesse ano que acontece ‘aquela’ exposição”. Normalmente, realizamos esse evento numa sala de aula grande, podendo esparramá-lo também pelo pátio adjacente ou pelos corredores da escola. Já o realizamos também, por duas vezes, na sala de informática, quando o suporte de todos os trabalhos foi o vídeo e muitos computadores foram necessários.

O público dessas exposições é composto por alunos acompanhados de seus professores, em horário de aula; por alunos, funcionários, direção e professores que a visitam autonomamente durante o recreio e o horário de almoço; e também por familiares dos alunos, que vêm a convite deles. No dia da montagem, chegamos à escola às 7 horas (os alunos da 1ª série do E.M. do *campus* Centro estudam à tarde) e passamos a manhã preparando a mostra, sendo intenso o trânsito entre a sala de Artes e a sala de exposição, que abre para visitação ao meio dia, e permanece aberta durante toda a tarde. Lamentavelmente, não há espaço disponível nem funcionários que possam zelar pela permanência e integridade da exposição por mais tempo, o que limita o tempo de visitação a um só dia. Esse fato é motivo de constante – e justificada – reclamação por parte dos alunos, que dedicam muito empenho à montagem e ficam frustrados por não poder usufruir por mais tempo da experiência de vê-la visitada, e de, eles próprios verem, com calma, os trabalhos dos colegas. A duração da exposição, assim como a do próprio curso³⁹⁸, é uma realidade que precisa ser revista e

³⁹⁸ O tempo de duração do curso tem se mostrado muito curto, tanto para mim quanto para os alunos. A sensação que temos é que quando eles estão prontos a dar um mergulho mais profundo, o curso acaba. Mudar isso não é

transformada nessa série, e, apesar das dificuldades existentes, esperamos conseguir realizar isso em breve.

Como já mencionamos, entre as múltiplas modalidades artísticas exploradas pela arte contemporânea, foi dada uma ênfase maior, nos últimos anos, ao encontro com a videoarte. As exposições vistas e o fazer artístico dos alunos³⁹⁹ respondem a esse direcionamento. As exposições visitadas⁴⁰⁰ e as realizadas pelos grupos observados entre 2012 e 2013⁴⁰¹ foram:

1) Grupo 2012-2:

Exposições visitadas⁴⁰²: *Até que a rua nos separe*⁴⁰³ e *Transperformance 2 – Inventário dos gestos*⁴⁰⁴

Exposição realizada: *Expo Ca-ótica*⁴⁰⁵

2) Grupo 2013-1:

Exposição visitada: *Elles: Mulheres artistas na coleção do Centro Pompidou*⁴⁰⁶

Exposição realizada: *Beleza, Morte, Manifestações e Por que não?*⁴⁰⁷

3) Grupo 2013-2:

Exposição visitada: *Desenlace*⁴⁰⁸

Exposição realizada: *Um olhar extraordinário para o ordinário*⁴⁰⁹

fácil, pois envolve disputas curriculares e políticas entre os diversos departamentos pedagógicos na escola como um todo, mas as brechas se fazem no correr das coisas. Relataremos mais adiante como os próprios alunos vêm contribuindo para transformar essa situação.

³⁹⁹ Entre as exposições realizadas pelos alunos entre 2012 e 2013 e aqui analisadas, em duas – *Expo Ca-ótica*, 2012-2 e *Um olhar extraordinário par ao ordinário*, 2013-2 – foi decidido que os trabalhos se desenvolveriam em vídeo. Na exposição *Beleza, Morte, Manifestações e Por que não?*, realizada em 2013-1, os trabalhos dos alunos se construíram em linguagens diversas.

Essa determinação e/ou escolha (em 2012 foi uma determinação minha, e em 2013 foi uma decisão da turma) estava diretamente relacionada à exposição vista por cada grupo, cuja estimulação reflete intensamente, como veremos, na produção plástica dos alunos.

⁴⁰⁰ A escolha da exposição visitada pela turma está sujeita tanto a critérios estéticos quanto operacionais. Nossa escola situa-se no Centro do Rio de Janeiro, bairro que abriga a maioria dos espaços expositivos públicos da cidade. Priorizo sempre as exposições ali localizadas, ou as de fácil acesso, de forma a garantir a inclusão da visita nos horários de aula, com a participação de todos os alunos. A idade e maturidade dos alunos da 1ª série me permitem sair sozinha com as turmas, seja a pé, de ônibus comum ou de metrô. Diferentemente de iniciativas extra-classe, nas quais participam os alunos que podem ou querem, considero essa uma atividade curricular e indispensável, não se caracterizando como um “passeio”. Posso, além disso, indicar exposições a serem vistas pelos alunos sozinhos (sem obrigatoriedade) durante o curso, mas é nessa visitação conjunta, nessa aula fora da escola, que se baseia o trabalho a ser desenvolvido.

⁴⁰¹ Apesar de nos concentrarmos nesse estudo nas exposições visitadas e nos trabalhos produzidos nos cursos do segundo semestre de 2012 e no primeiro e segundo semestre de 2013, podemos citar comentários de alunos de outros períodos e cursos, que consideramos significativos para as questões que trazemos nessa pesquisa. Quando isso for feito, será devidamente identificado e explicitado.

⁴⁰² Nesse semestre foram visitadas duas exposições.

⁴⁰³ Centro Municipal de Artes Hélio Oiticica, 16 de agosto a 30 de setembro de 2012, curadoria dos próprios artistas.

⁴⁰⁴ Oi Futuro Flamengo, 9 de outubro a 16 de dezembro de 2012, curadoria de Marisa Flório

⁴⁰⁵ Sala de Informática Educativa. Colégio Pedro II, 8 de janeiro de 2012.

⁴⁰⁶ Centro Cultural Banco do Brasil, 23 de maio a 14 de julho de 2013, curadoria de Cécile Debray e Emma Lavigne

⁴⁰⁷ Colégio Pedro II, Sala 19, 6 de agosto de 2013.

⁴⁰⁸ Oi Futuro Flamengo, 17 de setembro a 17 de novembro de 2013, curadoria de Luiza Iterlenghi.

Listamos essas experiências de visitação e realização de exposições em pares por acreditarmos na interdependência entre o ver e o fazer, nos dois sentidos desse movimento pendular⁴¹⁰. No deslocamento entre o ser espectador e o ser produtor de arte, tanto *o ver* afeta *o fazer*, quanto *o fazer* afeta *o ver*: a experiência de recepção carrega consigo a experiência de produção e esta, por sua vez, está impregnada de toda experiência pregressa. Concentramo-nos, a seguir, nos modos como *o ver* afeta *o fazer*, a partir da constatação da formação de uma espécie de “museu imaginário” (MALRAUX, 2011, p. 12-13), que reverbera e age sobre o fazer artístico dos alunos.

A ideia de museu imaginário vem de André Malraux ao pensar sobre a consciência das sociedades modernas a partir do acesso que as obras literárias e as reproduções fotográficas de obras artísticas proporcionam ao imaginário. Segundo o escritor, esse acesso traz conhecimentos artísticos que são adicionados a uma “zona vaga, que decorria do facto de o confronto de um quadro do Louvre com um quadro de Florença, Roma ou Madrid ser o confronto de um quadro com uma recordação” (*ibid.*). Malraux afirma ainda que

Hoje, dispomos de mais obras significativas, capazes de colmatar as falhas da memória, do que as que um grande museu é capaz de conter. Na verdade, criou-se um Museu Imaginário, que vai aprofundar ao máximo o incompleto confronto imposto pelos verdadeiros museus: respondendo ao apelo por estes lançado, as artes plásticas inventaram a sua imprensa (*ibid.*)

Nessa concepção, o contato com o museu real apela para o museu imaginário, mais amplo, uma vez que se questiona como poderia “este possível mutilado [o museu real, que tem possibilidades limitadas de acervo] não apelar para todo o possível?”⁴¹¹ (*ibid.*, p. 11), nas sociedades pós-fotográficas. Malraux já anuncia aqui a importância da reprodutibilidade técnica que seria, depois, abordada por Benjamin⁴¹² para a formação desse museu e as possibilidades por ele trazidas para os artistas e historiadores da arte. Em suas palavras, “a reprodução vai, pela primeira vez, dispensar ao mundo as formas que os artistas de cada nação

⁴⁰⁹ Colégio Pedro II, Sala de Informática Educativa, 5 de novembro de 2013.

⁴¹⁰ É importante lembrarmos que, mesmo que só seja realizada uma saída durante esse curso, a visualização de imagens da arte e sua contextualização é uma prática constante em sala de aula.

⁴¹¹ Rancière também faz uso do termo quando explica seu conceito de “frase-imagem”, abordando a série *Histoire(s) du cinema*, de Godard. Em suas palavras, “o cineasta põe seu Museu imaginário do cinema sob o patrocínio da Imagem que deve vir no tempo da Ressurreição. [...] Isso supõe a existência de uma Loja/Biblioteca/Museu infinito em que todos os filmes, todos os textos, as fotografias e os quadros coexistam, e onde todos sejam decomponíveis em elementos dotados, cada um, de uma tríplice potência: a potência da singularidade (o *punctum*) da imagem obtusa; o valor de ensinamento (o *studium*) do documento que traz a marca de uma história; e a capacidade combinatória do signo, capaz de associar a qualquer elemento de outra série para compor ao infinito novas frases-imagens” (RANCIÈRE, 2012, p. 40-41).

⁴¹² A edição do texto de Malraux (1947) precede a do texto de Benjamin, que, embora tenha sido escrito nos anos 1930, só foi publicado depois da morte do filósofo, em 1955.

ressuscitaram, admiraram, presentiram ou ignoraram” (MALRAUX, 2011, p. 85). O escritor afirma também que os pintores, ao se basearem em obras já realizadas, “não querem pintar melhor. Querem pintar de outra maneira. Não tencionam superar o modelo em sua atividade, tencionam colocar essa atividade em questão”⁴¹³. Colocar essa atividade em questão implica em criar novas relações e tensões que lhe são próprias a partir da forma observada, no campo específico de sua arte.

4.1.1. O museu imaginário e o movimento pendular no espaço ‘entre’

*“Não há virgindade expressiva.
[...] Não há espontaneidade em cultura – liberdade sim,
mas espontaneidade, não –, você sempre toma de empréstimo”*
Ana Mae Barbosa⁴¹⁴

Sabemos que o museu, como instituição que abriga fisicamente acervos artísticos, é um espaço pedagógico⁴¹⁵, onde se tem a possibilidade de encontrar obras de arte que proporcionam experiências estéticas e trazem ensinamentos aos espectadores. A ideia de museu imaginário, trazida por Malraux, se refere a um espaço virtual mais amplo, onde as obras vistas no museu real dialogam com as que habitam o acervo memorial do espectador, do artista ou historiador, advindas do contato com outras experiências (livros, filmes, aulas, etc.).

Essa concepção é muito bem-vinda para abordarmos o processo de aprendizagem da arte. Enquanto o escritor reflete sobre as relações entre o museu e a figuração da arte no imaginário do século XX, nós nos aproximamos da noção de museu imaginário em referência ao acervo artístico que se forma na memória visual e afetiva dos estudantes. O objetivo é ver como esse acervo se articula no processo de ensino-aprendizagem. Partindo do reconhecimento da existência de um museu imaginário em nossa memória, e também do acontecimento artístico como reativação de outras irrupções anteriores, sabemos que as obras de arte sempre remetem a outras obras, assim como os exercícios artísticos dos estudantes sempre reverberam formas vistas.

Em nossa experiência com os alunos do Ensino Médio, observamos que o museu imaginário que habita os alunos se constitui tanto do conjunto de obras vistas no curso – das reproduções fotográficas e/ou videográficas vistas em sala e das obras vistas nas exposições –

⁴¹³ André Malraux, *La Tête d'Obsidienne*, 1974, p. 57 (apud SILVA, 2002).

⁴¹⁴ Comentário emitido na palestra *Reverendo Conquistas da Arte/Educação*, promovida pelo Instituto de Arte Tear. Rio de Janeiro, 26 de novembro de 2015.

⁴¹⁵ Para Malraux, “o museu, se não for um local de ensino, só pode ser um concerto absurdo em que se sucedem e misturam, sem entreacto e sem fim, melodias contraditórias” (*ibid*, p. 10-11).

como também do acervo memorial formado por suas experiências progressas⁴¹⁶. Pretendemos mostrar como esse museu imaginário se revela como uma referência importante para o fazer artístico dos estudantes, sendo evocado constantemente, conscientemente ou não, no seu processo criativo/elaborativo. Concentrar-nos-emos nesse diálogo, entre o visto e o realizado, nas análises que se seguem. Entretanto, é importante ressaltar, que a ação de um museu imaginário na produção artística não se manifesta apenas nos processos de ensino-aprendizagem da arte. Os artistas, ao longo de toda história da arte, vem afirmando e reafirmando as influências que outros artistas e suas obras têm em seu trabalho.

[...] uma das constantes da história da arte é como os artistas podem ser influenciados, seduzidos e cativados por seus predecessores. A pintura de Michelangelo na Capela Sistina foi em parte inspirada nos afrescos de Masaccio, que por sua vez olhava para Donatello. No século XX, Joan Miró baseou seu *Autorretrato* (1937-8) alucinatório na curiosa obra de William Blake: *O homem que ensinou Blake a pintar em seus sonhos* (c.1819-20). Algumas décadas depois, Alberto Giacometti notou como sua escultura *Grande tête* (1960) foi modelada na colossal cabeça de mármore do imperador Constantino, vista por ele no Museu Capitolino, de Roma, em 1958 (GRANT, 2014, p. 9).

O recém-lançado livro *Pontos de vista – artistas e seus referenciais*⁴¹⁷ (GRANT, 2014) mostra como as paixões pessoais dos artistas por determinadas obras “alimentam a maneira como veem o mundo de hoje” (*ibid*, p. 8) e sua própria produção artística. A maior contribuição dessa publicação é o fato dela trazer à luz o próprio relato dos artistas sobre suas referências, sem filtros ou intermediações. Os testemunhos dos artistas revelam que “as conexões mais impactantes são as dos artistas que encontraram seus selecionados [os artistas] durante a infância” (*ibid*, p. 10), tendo carregado consigo, em seu museu imaginário, imagens que permaneceram – consciente ou inconscientemente – em suas memórias, influenciando seu trabalho e desenvolvimento profissional. Suzan Hiller admite que “há imagens que, uma vez vistas, farão parte do imaginário da pessoa para sempre” (*ibid*, p. 101). Vejamos mais alguns exemplos dessa relação.

George Condo (EUA, 1957), discorrendo sobre Rembrandt (Holanda, 1606-1669), admite que “ele realmente influenciou meu trabalho de diversas maneiras. [...] Não foi uma apropriação, mas um presenciamento, uma superimposição referencial” (*ibid*, p. 57). Bill Viola (EUA, 1951) resolve escrever uma carta a seu inspirador, Giovanni Bellini (Veneza,

⁴¹⁶ Nas provas escritas, realizadas no final do curso da 1ª série do E.M., quando indagados sobre as obras que mais os marcaram dentre as vistas nas aulas, algumas vezes os alunos citam obras vistas no 9º ano, mostrando que os acervos imaginários são amplos e acumulativos, e que as obras desse acervo dialogam entre si.

⁴¹⁷ O livro reúne depoimentos de 78 artistas contemporâneos, de diversos lugares do mundo, que discorrem, num tom confessional, sobre uma obra que muito tenha influenciado, inspirado ou desencadeado suas memórias, ressoando, diretamente ou não, em suas práticas artísticas.

1459-1516), perguntando: “Como você conseguiu antecipar essas mesmas técnicas que usamos no cinema hoje em dia – filtros suaves para *close-ups* de rostos e foco afiado para árvores e paisagens? A distância de tempo entre nós de repente desaparece” (*ibid*, p. 175). Raymond Pettibon (EUA, 1957), se referindo a Victor Hugo⁴¹⁸ (França, 1802-1885), confessa que “não é um artista que deixo de lado e depois retorno quando tenho vontade. Minha apreciação não é distante. Ele é alguém que aprecio de perto, e de quem faço empréstimos – tanto de suas técnicas quanto da liberdade que as acompanha” (*ibid*, p. 134). Ernesto Neto (Brasil, 1964) admite:

o *Ovo linear* (1958) de Lygia Clark tem um significado especial para mim. Muitos anos depois de fazer *Peso* (1988), uma obra precoce que consiste em uma meia com esferas de chumbo, percebi que minhas explorações de conteúdo, continente e boca podiam ser retraçadas até Lygia. Meu *Peso* – ligado ao *Ovo linear* – é a semente de tudo que criei desde então (*ibid*, p. 116).

Peter Campus (EUA, 1937) elegeu a obra *Onda denteada* (1954), de Milton Avery (EUA, 1885-1965), com a qual se deparou por acaso na *Grey Art Gallery*, em Nova York, em 2008, e conclui seu relato afirmando que “essas memórias visuais estão em algum lugar do meu córtex, e espero que seja difícil desalojá-las” (*ibid*, p. 47). O depoimento de Ryan Gander (Reino Unido, 1976) sobre seu primeiro contato com Mondrian – na década de 1980, enquanto assistia à cobertura televisiva do *Tour de France* com seu irmão, nos uniformes do time *La Vie Claire*, que traziam bordados inspirados nas obras do artista modernista, além das bicicletas com padrões de seu trabalho – traz importantes contribuições para pensarmos a ação da cultura visual mais ampla no imaginário dos artistas, e da própria relação entre a difusão das artes na cultura visual das sociedades. Gander confessa: “as composições geométricas de Mondrian apimentaram esteticamente meus anos de criança e adolescente” (*ibid*, p. 91). Outro exemplo é o artista Do Ho Suh (Coreia do Sul, 1962), que relata como a pintura *Paisagem de inverno* (1844), de Kim Jeong-Hui (Coreia, 1786-1856), marcou sua percepção: “Kim usou o menor número de linhas na casa para representar isolamento e solidão. Isso sempre ressoou em mim” (*ibid*, p. 161).

Esses artistas – e os demais mencionados no livro de Grant – trazem importantes contribuições para pensarmos a relação entre o ver e o fazer, entre o Museu imaginário e a produção de novas obras, mas não caberia aqui citar todos os depoimentos enriquecedores que esse livro traz. Destacamos, entretanto, para fechar esse parêntese, mais dois depoimentos: o

⁴¹⁸ Pettibon confessa que apesar de ter lido Victor Hugo ainda criança, conhece essa importante figura literária mais por sua arte, mais especificamente, por suas aquarelas e desenhos.

de Fred Tomaselli (EUA, 1956) – que discorre sobre as influências que o trabalho de um artista tibetano desconhecido (cuja tapeçaria data do século XVII) tem sobre sua arte – e o de Pawel Althamer (Polônia, 1967) – que não se refere apenas às obras do artista escolhido (Jerzy Stajuda, Polônia, 1936-1992), mas às marcas deixadas pela experiência de ter sido seu aluno, durante seu tempo de estudante na Academia de Belas-Artes de Varsóvia, na década de 1980. Marcas que ficaram no artista e no professor de arte que ele também é. Vejamos os dois depoimentos:

Em muitas culturas asiáticas é possível ver as mesmas imagens e os mesmos cenários. Essa repetição fala da ideia de que a cultura humana é um esforço coletivo, completamente diferente do ideal modernista ocidental do artista, visto como inflexível individualista. Como trabalho com colagens que recontextualizam o imaginário de milhares de outros criadores, não posso evitar sentir certa familiaridade com essa forma pré-modernista de encarar a cultura. Talvez eu seja um simples condutor da amostra de um coro que canta pelo espaço e tempo (*ibid*, p. 171).

Stajuda já era um artista de renome na época. [...] Ele nutriu nosso desejo de gravar e conversar. Organizava apreciações dos desenhos dos estudantes em seu próprio apartamento, pondo os desenhos no chão. [...] O aspecto mais importante, dizia, era descobrir-se por meio da prática. Ele tinha uma habilidade impressionante de perceber elementos intrigantes em nossa arte, mesmo em trabalhos inferiores. [...] Stajuda estava definitivamente entre os poucos cujo trabalho como professor tinha a qualidade excepcional de estimular não apenas as mãos e os olhos, mas também nossa visão geral do mundo. Gosto de refletir sobre minha própria prática, conduzir aulas de escultura para pessoas com deficiências físicas, de maneira semelhante. [...] Essa habilidade de autorreflexão é o que considero o presente mais recompensador que recebi de Stajuda (*ibid*, p. 20-21).

Recontextualizar o imaginário de milhares de criadores é uma constante no exercício artístico ao longo da história da arte e, inclusive, nas práticas artísticas realizadas no ensino da arte. Percebemos que, assim como os artistas, os estudantes também são condutores da “amostra de um coro que canta pelo espaço e tempo”, como afirma Tomaselli. Também nas obras dos estudantes reverbera um Museu imaginário repleto de obras referenciais que os afetaram em algum momento de suas vidas. Seus trabalhos estabelecem um diálogo com essas obras, sendo o ensino da arte um espaço de estabelecimento e potencialização (na maioria dos casos, única oportunidade) desse diálogo que, como veremos, dá suporte e fortalece a experiência e aprendizagem da arte.

Destacamos o depoimento de Althamer por ser o único no livro que se refere não apenas às obras do artista referencial, mas aos processos de ensino-aprendizagem engendrados no encontro com o artista. Althamer enfatiza a metodologia de Stajuda, que confere valor à reflexão sobre a apreciação da própria produção, ao ver e pensar sobre o que

se faz. Em sua memória ficou marcado o ensinamento de que a reflexão sobre as próprias obras são também referências para uma prática futura, de que a experiência do fazer no contexto de aprendizagem também traz contribuições ao museu imaginário de cada um. Althamer valoriza, em seu testemunho, o deslocamento vivenciado pelo aluno de sua posição de produtor para a de espectador de si mesmo. A reflexão sobre a própria prática de criação é enfatizada pelo artista como sendo o presente mais recompensador de seu contato com o artista/professor Stajuda. Levemos, pois, os ensinamentos dos artistas para nossas análises.

Refletimos sobre a ação do Museu imaginário no processo de produção da arte porque é justamente nessa relação, entre o ver e o fazer que se situa nossa pesquisa. Se investigamos a pedagogia da videoarte é por acreditarmos que essas obras trazem ensinamentos que se fazem visíveis, não apenas a partir de sua observação e análise, mas no fazer artístico dos alunos, nas produções artísticas que resultam desse encontro. Dewey propõe uma reflexão sobre a relação que a produção e a percepção mantêm entre si na arte, “a relação entre o fazer e o estar sujeito a algo” (2010, p.126), que, em sua opinião, são inseparáveis. Embora o filósofo se concentre, nessa análise, na capacidade do artista incorporar, no ato de criação, a experiência de recepção, sendo espectador de sua própria obra – e assim, numa antecipação, antevendo o efeito de sua obra para os sentidos de quem a vir – ele conclui que “o que é feito e o que é vivenciado, portanto, são instrumentais um para o outro, de maneira recíproca, cumulativa e contínua” (*ibid*, p. 131) na arte⁴¹⁹. Pretendemos, na análise que se segue, por luz nessa reciprocidade, na maneira como as dimensões perceptivas e produtivas se retroalimentam e se ressignificam na aprendizagem da arte. Entre *o ver* e *o fazer*, a pedagogia das obras se revela.

4.2. Diante das imagens: as exposições, os trabalhos e os processos ali implicados

*O verdadeiro acesso à arte não pode ser confortável ou passivo.
Não se ‘arrasta’ as crianças para a arte como os bois para o arado.
Trata-se de expô-las à arte, mesmo que isso seja às vezes explosivo.
Não é a arte que deve ser exposta sem riscos aos jovens espectadores,
eles é que devem ser expostos à arte e podem ser abalados por ela.[...] Trata-se, para
começar, de uma pedagogia do olhar [...].
O verdadeiro encontro com a arte é aquele que deixa marcas duradouras.
(BERGALA, 2008, p. 98-100)*

⁴¹⁹ Dewey lamenta, inclusive, que na língua inglesa não haja um termo que designe o conjunto dos dois processos (“o artístico” e “o estético”, respectivamente, o que designa o fazer e o que designa a percepção), o que, segundo ele, selaria a interdependência das duas dimensões (*ibid*, p. 126).

Bergala está destacado aqui por nos ajudar a analisar como os estudantes, ao serem expostos aos *riscos* e motivações trazidos pela própria arte, envolvem-se no processo de fruição das obras, vivenciando-as em toda sua potência. Dessa forma, expostos à *pedagogia do olhar*, são *abalados* pelos ensinamentos trazidos pelas imagens da arte, passando a incorporar em seu imaginário um acervo que deixa marcas duradouras em sua percepção, marcas que se manifestam – nesse processo de ensino-aprendizagem – em sua própria produção. Uma experiência cujo “fluxo vai de algo para algo” (DEWEY, 2010, p. 111), que inclui pausas, intervalos, lugares de repouso, onde o ver determina o fazer, que, por sua vez, produz novas formas a serem vistas.

Analisaremos a seguir os processos vividos pelos alunos dos cursos de 2012-2, 2013-1 e 2013-2, que viram, respectivamente, as exposições: *Até que a rua nos separe* e *Transperformance 2 – Inventário dos gestos*; *ELLES: Mulheres artistas na coleção do Centre Pompidou*; *Desenlace*. E realizaram as exposições: *Ca-ótica*; *Beleza – Morte – Manifestações – Por que não?*; *Um olhar extraordinário para o ordinário*.

As exposições dos artistas, sua recepção por parte dos alunos, os trabalhos plásticos realizados por eles após a visita, os trabalhos finais e as exposições desses no espaço escolar serão postos aqui em análise, sob a luz dos diálogos estéticos observados entre as obras (dos artistas e dos alunos) e da pedagogia que perpassa a experiência de encontro com a arte (e em especial, com a videoarte), na perspectiva receptiva e produtiva.

Por motivos metodológicos optamos por apresentar esses três processos separadamente e em ordem cronológica, uma vez que cada curso – além de se realizar com grupos diferentes de alunos – apresenta diálogos específicos entre as exposições dos artistas, as exposições dos estudantes e os acontecimentos por eles vivenciados em cada semestre. Cada curso tem, portanto, características próprias que merecem ser especificadas separadamente. Além disso, as experiências vivenciadas em cada um desses cursos incidem, de certa forma, sobre as subsequentes, tanto no processo de aprendizagem dos alunos (que foram espectadores das exposições dos grupos anteriores), como nas práticas propostas pela professora (que aprende enquanto ensina). Acreditamos, portanto, que essa forma de apresentação, além ser mais clara e didática, traduz mais fielmente os processos aqui relatados.

4.2.1. Grupo 2012-2

Até que a rua nos separe e Transperformance 2 – Inventário dos gestos

Ca-ótica

Os alunos de Artes Visuais da primeira série do Ensino Médio do segundo semestre de 2012 do *Campus* Centro viram duas exposições⁴²⁰ ao longo do curso. Numa tentativa de compensar um calendário de aulas que seria extremamente reduzido (nove semanas de aula apenas) após uma longa greve⁴²¹, convidei-os – como atividade de greve – a visitar a mostra *Até que a rua nos separe*⁴²², dos artistas Dias & Riedweg, no Centro de Artes Hélio Oiticica. Meu objetivo com essa visita pré-curso era incitar a curiosidade e a sensibilidade dos alunos para o que viria a seguir, e mantê-los conectados com a arte e com a escola, durante o período de greve. A exposição de Dias & Riedweg apresentava nove videoinstalações, cujo eixo era a vida nas ruas do Rio de Janeiro. Destacamos alguns comentários dos alunos após essa visita:

As videoinstalações desta série⁴²³ foram as que me chamaram mais a atenção pelo fato de serem leves, com músicas tranquilas [...]. O mais interessante foi ver as comunidades como ponto central da cidade, mostrando a forma de lazer de seus habitantes e, no caso de *O Espelho e a tarde*, as transformações urbanísticas ocorridas no Complexo do Alemão, que refletiam no espelho carregado por um morador. As quatro histórias mostradas não apresentavam início, meio e fim como de costume, mas me fizeram criar, imaginar a vida de cada pessoa e a interpretação cabia ao público.

(da aluna C.A.F.)

Essa videoinstalação⁴²⁴ é composta por três imagens projetadas. Como são três imagens diferentes, acabamos prestando mais atenção em uma das imagens. Nos vídeos, um homem anda pelo Complexo do Alemão segurando um espelho. Diferente do cinema, esse vídeo não tem uma história, o homem apenas anda mostrando no espelho imagens até anoitecer (do aluno G.D.).

A videoinstalação *Funk Staden* foi a mais criativa de toda a exposição, pois faz uma analogia à história de Hans Staden com o funk carioca.

⁴²⁰ Além dessas duas exposições, uma das turmas foi levada ao evento “Conversas com Eduardo Coutinho a propósito da televisão”, realizada na UFRJ, no dia 13 de março de 2012, onde, antes da palestra do cineasta, foi visto o filme *Um dia na vida* (Eduardo Coutinho, 2010), feito inteiramente a partir da montagem de imagens já existentes, extraídas da televisão. A visita foi uma iniciativa da prof.^a de Artes que aqui escreve, e contou com o apoio da professora de Música, Inês Rocha.

⁴²¹ O calendário de aulas após o retorno da greve, no segundo semestre de 2012, foi ainda interrompido pelos feriados de final de ano, resultando em diferença no quantitativo de dias letivos entre os alunos que tinham aula de Artes nas terças e os que tinham na quinta feira.

⁴²² A exposição trazia nove videoinstalações e cinco conjuntos de fotografias executados entre 1995 e 2012, abordando a vida nas ruas e homenageando um dos escritores cariocas que mais retratou esse tema, João do Rio. Apresentando ao público carioca desde o primeiro trabalho da dupla, *Devotionalia* (1994-1996), à série mais recente, *Pequenas histórias de modéstia e dúvida* (2001-2012), e passando por obras como *Funk Staden* (2007) e *Caminhão de mudança* (2009-2012), os vídeos mostravam “as ruas do Rio, da periferia ao centro, do dito asfalto às favelas” (DIAS & RIEDWEG, 2012), cenários que revelam a importância da cidade na formulação do trabalho dos artistas e de seu cotidiano.

⁴²³ A aluna se refere à série *Pequenas histórias de modéstia e dúvida*.

⁴²⁴ O aluno se refere à instalação *O Espelho e a tarde*.

Muito bem elaborada, a videoinstalação faz com que o público se sinta participante daquelas cenas que estão passando, pois [as imagens] são instaladas uma em frente à outra e com espelhos, que realçam essa sensação. Além de fazer você dançar com o ritmo do funk.

As pessoas que estão no vídeo ficam em posições semelhantes às imagens do livro de Hans Staden e algumas vezes essas imagens são justapostas com o vídeo.

Não foi imediato entender a ideia central daquela videoinstalação, mas depois entendi que a visão de Staden ao ver aquela tribo totalmente diferente da sua cultura era a visão da sociedade sobre o funk (do aluno G.C.).

O interessante dessa obra é que os ex-votos, nesse caso, fazem com que não só Deus olhe [por eles], mais sim a sociedade, para chamar atenção de todos. Mesmo que eles saiam dessa vida, eles sofrem preconceito. Essa obra faz com que vejamos estes de um modo diferente, chamando a atenção para como eles sofrem, e para os crimes (da aluna I.C.de M.)⁴²⁵.

Os dois primeiros depoimentos sublinham a diferença entre a narratividade dessas obras e as do cinema hegemônico, mostrando que se destacou em sua percepção a existência de uma narrativa mais aberta a significações múltiplas ou inacabadas, que convidam o espectador a um trabalho imaginativo. O depoimento que se refere à *Funk Staden* enfatiza a espacialização da obra, a inserção e o envolvimento do espectador a partir dessa espacialização e do apelo sonoro (fazer você dançar com o ritmo do funk) que a obra traz. O último depoimento (como mencionado nas páginas 160-161, do capítulo 2) mostra a força dos corpos-objetos (os ex-votos) na percepção da obra. Os vídeos que compõem *Devotionália*, sozinhos, teriam um efeito semelhante ao de vídeos documentais ou jornalísticos, pois tanto a *mise en scène* como os enquadramentos e a montagem do material captado não diferem de relatos e registros descritivos comumente vistos em materiais desse tipo. O diferencial dessa obra, o que a torna esteticamente expressiva e contundente é justamente a presença dos corpos-objetos no chão, que atualizam, presentificam as histórias relatadas e, ao ocupar o mesmo espaço físico/temporal do espectador, convocam sua atenção e sensibilidade de forma diferenciada. Os depoimentos dos alunos mostram como sua sensibilidade e percepção foram afetadas por essa composição instalativa.

Após a visita ao Centro de Artes Hélio Oiticica, a primeira parte do curso seguiu os mesmos passos dos anteriores, mas, nas aulas seguintes, ao invés de passearmos pelo vasto leque de linguagens exploradas pelo universo artístico da atualidade, nos concentramos nas

⁴²⁵ Esse depoimento se refere à videoinstalação *Devotionália*, na qual eram apresentados dois vídeos lado a lado, com imagens e depoimentos de crianças e adolescentes moradores de rua e, logo à frente dos vídeos, no chão, estavam espalhados centenas de moldes dos mãos e pés dessas crianças, *ex-votos* de cera, feitos pelas próprias crianças numa oficina realizada pelos artistas. Muitas dessas crianças, cujos membros estavam ali representados e materializados, morreram antes de alcançar a vida adulta, conforme relatado nos depoimentos e créditos dos vídeos.

obras que fazem uso das imagens em movimento na arte contemporânea. Além das videoinstalações vistas na exposição de Dias & Riedweg, os alunos foram apresentados a outras obras videográficas e do cinema experimental, em sala de aula (repertório no qual incluímos um documentário sobre o trabalho de Dias & Riedweg) e, posteriormente, visitaram a exposição *Transperformance 2 – Inventário dos gestos*, no Centro Cultural Oi Futuro/Flamengo.



Figura 35: Alunos assistindo a um vídeo na exposição *Transperformance 2*, no Oi Futuro Flamengo.
Fonte: Fotografia de Greice Cohn.

Transperformance 2: Inventário dos gestos apresentava trabalhos em vídeo (videoinstalação e videoarte) de cerca de vinte e cinco artistas – visuais, músicos, poetas, atores e dançarinos –, de diversas nacionalidades, e ocupava os três andares do centro cultural, onde o tema central era, como anuncia o nome, os movimentos do corpo. Gestos que repensam as relações entre possível e impossível, entre potência e ato, atividade e passividade, doação e recepção, revelando certa forma de estar no mundo e repensando outros modos de existência. Artistas e pensadores, como Flusser e Godard⁴²⁶, enfatizam a importância do corpo e do gesto na relação entre o ser humano, o meio ambiente e a sociedade. Em *Transperformance...*, o gesto assume centralidade e abrange todo o corpo (humano e não humano), chamando à cena o corpo dos espectadores.

Vejamos como esses gestos, os dos artistas e os de suas obras, afetaram os alunos⁴²⁷:

⁴²⁶ Flusser acredita que se pode ver, concretamente, como o homem é no mundo, se observarmos como suas mãos se mexem (ver em *O Homem codificado*, FLUSSER, 2007) e, como mencionamos no capítulo 2 (p. 138), Godard declara, nas *Histoire(s) du cinéma*, que na palavra *manifestar* está contida na palavra *mão*, sendo portanto, por meio das mãos que o indivíduo se manifesta no mundo, dando forma e transformando esse mundo.

⁴²⁷ Os colchetes são nossos.

[na obra *Ibuprofeno 300mg*, Evandro Machado, 2009] Um homem se medica com um remédio que tem alergia e tira fotos de sua cara enquanto a alergia vai evoluindo. Muitas vezes, nós somos os causadores de nossas dores (não físicas, mas emocionais, que refletem no plano físico) e ficamos nos assistindo sofrer e insistindo no erro, sem nada fazer para mudar essa situação.

(da aluna R.N.)

A obra de Evandro Machado [...] chamou minha atenção por se tratar de algo aparentemente doloroso para o rapaz que realiza a obra. Senti como se a reação provocada pelo remédio nele, também estivesse acontecendo em mim, dando uma sensação de desconforto.(do aluno V.B.L.)

A obra [*Bolha Chaparral* (Chico Fernandes, 2011)] mostra um rapaz com um capacete, em uma posição estranha (quase deitado no chão segurando os joelhos) na praia, em meio a uma multidão que estava assistindo um show de fotos (como acontece em Copacabana na virada do ano). A obra me causou, além de estranheza, agonia, e talvez por isso tenha sido a que mais me marcou.

(da aluna M.M.C.)

[*Olympia* (Chico Fernandes, 2012)] chamou minha atenção, pois ela quebra a noção de espaço e obra que havia na minha mente. Estar inserido na obra é chocante e, ao mesmo tempo, envolvente. Quase não consegui sair daquele ambiente Uma obra realmente interessante.

(do aluno W.P.G. dos S.)

O vídeo [*Entreluz*. Heleno Bernardi, 2010]⁴²⁸ projeta no quadro de mesmo tamanho a mão do artista pintando-o de preto. A cada vez que ele pinta, o efeito da luz com a tinta provoca um reflexo onde dá para ver o artista pintando. O final impressiona, pois o fim da projeção revela o quadro que o artista veio trabalhando. É incrível a relação desses dois elementos distintos trabalhados juntos [pintura e filmagem] em uma estética tão harmoniosa.

(da aluna S. C.)

O autor da obra [*Cachorro*. Pedro Guimarães, 2012] coloca uma câmera no cachorro e o coloca numa rua movimentada. Quando o cachorro começa a andar, parece que estamos vendo as coisas através dos olhos do cachorro. [...] todo movimento que ele faz, podemos ver. E vemos apenas as pernas das pessoas [...]. (da aluna V.T.M.de A.)

A capacidade de envolver o visitante com a obra [*Fuga II - Série VOX IGNIS*. Chang Chi Chai, 2008/2012] é incrível, o seu realismo despertava tanto interesse que alguns colegas que me acompanhavam tentaram assoprar, esquecendo completamente de que se tratava de um vídeo. Tive o prazer de escutar o guia da exposição explicando-a. Se tratava de um ser que queria deixar de ser anjo, assim este tenta incendiar suas asas que, por sua vez, não se desfazem; ele precisaria seguir com seu destino já guiado e continuar sendo anjo. O mais interessante e inteligente era que o vídeo era projetado sobre um livro, que significava que, mesmo que o tempo se passasse e as páginas

⁴²⁸ *Entreluz* é um vídeo cujo enquadramento é totalmente preenchido por uma tela de pintura. Enquanto essa é filmada, com uma câmera fixa, vê-se, de cima para baixo, pinceladas cobrindo a superfície com tinta preta, que, em sua escuridão, gradativamente, vai refletindo o pintor em ação. Tela e vídeo, assim, coincidem na imagem visível, e pintura e revelação da imagem se tornam, nessa operação, inseparáveis.

virassem, ele [assim como as imagens] continuaria preso a seu destino (do aluno R.C.de C.).

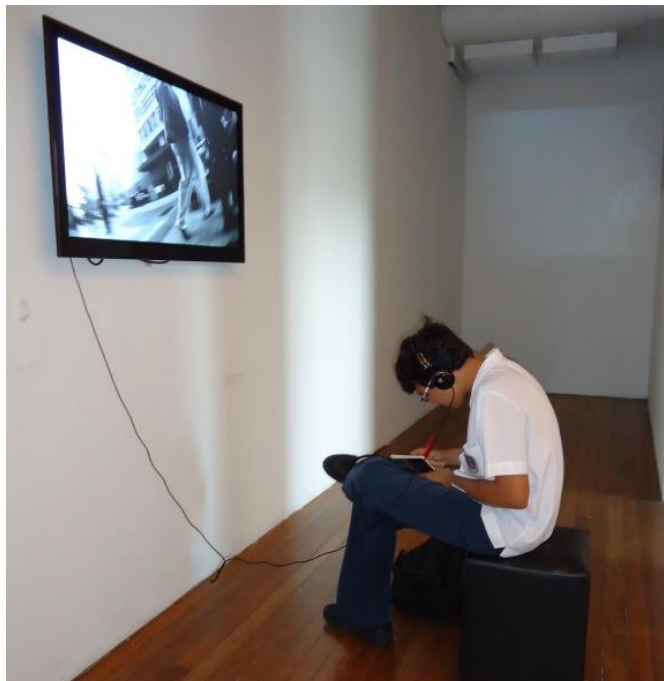


Figura 16: Aluno fazendo anotações sobre o vídeo *Cachorro*, de Pedro Guimarães.
Fonte: Fotografia de Greice Cohn.



Figura 37: Alunos interagindo com a videoinstalação *Olympia*, de Chico Fernandes.
Fonte: Fotografia de Greice Cohn.

Esses depoimentos (assim como os já citados, no capítulo 2, sobre *Cachorro* e *Olympia*) expõem as sensações, análises, interpretações e julgamentos dos alunos no encontro com as imagens. Dois aspectos implícitos em seus relatos merecem ser observados: primeiro, os

modos pelos quais as obras se apresentam e se constituem (posicionamento da câmera, implicação do espectador na obra, integração da imagem ao objeto/suporte de projeção, relação entre luz e produção de imagem); em segundo lugar, como esses modos afetam a postura do espectador e sua relação com a obra (sinalizados pelos termos: “desconforto”, “estranheza, agonia”, “capacidade de envolver o visitante”, “estar inserido na obra”). Os depoimentos dos alunos ressaltam, portanto, as operações realizadas nas obras e seus efeitos na percepção espectral, aspectos que são novamente evocados nos trabalhos que resultam de toda essa experiência, evidenciando as implicações entre os gestos de quem faz e o gesto de quem vê – não só no momento de fruição da obra, mas, no fazer artístico futuro de quem a fruiu.

Entre a visita ao *Oi Futuro* e a exposição dos trabalhos⁴²⁹ dos alunos, as turmas tiveram duas ou três aulas apenas, poucos encontros, se considerarmos que neles seria discutida a exposição vista e a elaboração e criação dos trabalhos finais. Esses deveriam se desenvolver em imagens em movimento e a partir da provocação “*um outro olhar sobre...*”, proposta por mim. O calendário pós-greife situou o recesso de Natal e Ano novo justamente entre esses dois momentos (o da visita à exposição dos artistas e o da exposição dos alunos), nos impondo uma distância quando seria mais necessária uma aproximação. As turmas que têm aula de Artes nas terças feiras tiveram apenas uma aula antes do recesso, enquanto que as de quinta tiveram duas. Podemos dizer, portanto, que esses grupos partiram para uma investigação e construção praticamente autônoma e solitária, fazendo uso dos conhecimentos e experiências acumuladas ao longo do curso para produzir seus trabalhos e trazendo-os prontos no dia da exposição.

Apesar de delimitar a produção plástica nas imagens em movimento, não ofereci nenhuma preparação técnica ou instrumental para a confecção dos trabalhos, contando com o saber e a intimidade deles com os aparelhos de captação e produção de imagens (celulares, câmeras, programas de edição computacionais, etc.) e priorizando, na orientação, as questões conceituais trazidas pela videoarte. Da mesma forma que Bergala⁴³⁰, em sua “hipótese”, eu também não dedico nenhuma aula prática, *a priori*, às noções técnicas sobre plano, enquadramento, movimentos de câmera, como se faz, comumente, em aulas de cinema. Entretanto, essas operações não deixam de ser enfatizadas na observação e análise das obras –

⁴²⁹ A esse primeiro grupo não foi proposto a realização de trabalhos inspirados diretamente na visita, ficando sua produção plástica concentrada nos trabalhos finais.

⁴³⁰ Bergala defende que “seria conveniente, na pedagogia da criação, encarar o ato de criação no cinema a partir de suas operações mentais fundamentais [no caso do cinema, segundo o cineasta, *a eleição, a disposição e o ataque*], antes de encará-lo em suas operações técnicas” (2008, p. 133). Em sua concepção, assim como na nossa, não há sentido em abordar tecnicamente, *a priori*, nada que não venha do – ou seja trazido pelo – encontro com as próprias obras.

quando questões como: “como o artista fez isso? o que ele priorizou? por que ele fez assim? o que esse efeito provoca em nossa percepção?” são evocadas –, e, no momento do fazer, essas noções só são abordadas, a partir das demandas de cada trabalho.

Nos poucos momentos de orientação que tive com essas turmas, minha maior preocupação era oportunizar aos alunos a experimentação do olhar, para que eles, assim como os artistas, fossem capazes de, ao produzir imagens, descobrir novas visadas para as coisas que os cercam, novas ideias e visões de mundo. Meu objetivo era que essa experiência pudesse possibilitar aos estudantes uma investigação sobre a produção do visível, a partir do encontro com a arte e também com suas próprias experiências e referências de vida. Quando avaliamos o momento de criação estética, é preciso reconhecer a importância da intimidade do professor com essa experiência. Como adverte Bergala,

sempre faltará algo ao iniciador que nunca teve a experiência íntima do gesto de criação e do que ele implica para o sujeito. Pois é da experiência de sujeito a sujeito que se trata na transmissão de um gesto de criação, para qual é quase indispensável ter corrido o risco ao menos uma vez na vida. [...] Essa experiência dará necessariamente ao passador maior serenidade e tolerância (*ibid*, p. 171).

A reflexão de Bergala não se restringe à intimidade com a técnica, mas se refere, principalmente, à intimidade com o processo criativo, com a experiência de por a mão na massa e vivenciar as dores e as delícias desse mergulho, e os desafios que ele traz. As angústias e as questões que perpassam o momento de criação e execução do trabalho devem ser suportadas e acolhidas por quem o faz e também por quem o orienta, uma vez que fazem parte do processo. Costumo sugerir aos alunos que não temam nem fujam dos obstáculos, pois são eles, justamente, que lhes trarão os novos caminhos (como toda crise traz novas oportunidades de escolha e soluções). Estimulo-os a fazerem do *erro* uma experiência de transformação e descoberta, valorizando-o, como um aliado, um amigo⁴³¹. Ressalto sempre que esse momento é precioso, pois “no gesto de fazer, há uma virtude de conhecimento que só pode passar por ele” (*ibid*, p. 173), e que a arte, como nos lembra Dewey, “é, intrinsecamente, um dispositivo de experimentação” (2010, p. 46).

Vários nomes foram sugeridos pelos alunos para intitular a exposição que estava sendo gestada: “Pontos de vista”, “Óticas”, “Olhares”, “Ilusão de ótica”, “Ótica”; “Olho mecânico”,

⁴³¹ Lembro-lhes, nesse momento, das experiências do fazer artístico vividas no 9º ano, e do filme *Le Mystère Picasso*, resgatando as reflexões que esse suscita sobre o enfrentamento com a transformação (e destruição) das formas no processo criativo; e de como esse processo pode e deve ser vivido com liberdade, como uma aventura. Essa é uma das grandes vantagens de ministrar aulas em dois anos seguidos para uma mesma turma: conhecer e poder evocar experiências anteriores, ajudando os alunos a resgatar os conhecimentos adquiridos nos seus próprios processos e vivências.

“Espelho da alma”; “Olhos mecânicos”, “Espelhos da alma”, entre outros. Esses termos mostram, além da centralidade do olhar (já implícita, inclusive, em minha provocação), sua relação com a técnica (“mecânicos”), com a sensibilidade (“alma”, “ilusão”, “olhares”) e com a diversidade (a insistência nos plurais - “ópticas”, “pontos de vista”). O termo *Ca-Ótica* acabou sendo o eleito, pois, segundo seus propositores, ele trazia três conceitos a um só tempo: (1) o olhar; (2) o olhar “de cá”, do ponto de vista deles, na escola; (3) e o aspecto caótico resultante da multiplicidade de olhares.



Figura 38: Alunos do Ensino Fundamental visitando e interagindo com as obras da *Expo Ca-ótica*.
Fonte: Fotografia de Greice Cohn.

A exposição *Ca-ótica* foi montada no dia 8 de janeiro de 2013, na sala de informática, cujos computadores abrigavam as obras audiovisuais. Cada máquina foi equipada com fones de ouvido, de forma que o som de um trabalho não interferisse no outro. Foram apresentados ao todo vinte vídeos, dos quais cinco eram videoinstalações. Como anunciamos no início dessa escrita, faremos uma análise mais detalhada apenas de alguns trabalhos, que se destacaram por sinalizar diálogos expressivos com as obras dos artistas, mas também mostraremos quando isso não aconteceu. Dessa forma, pretendemos dar visibilidade tanto aos resultados que apoiam nossa tese, como aos que não o fazem. Complementando essa análise mais minuciosa e focal, apresentamos, em seguida, um quadro analítico no qual é possível se visualizar um panorama geral de todos os trabalhos feitos por esse grupo, pondo-os em relação com as operações realizadas nas obras dos artistas, critérios avaliativos estabelecidos por nós na investigação do potencial pedagógico da videoarte.

A seleção dos trabalhos a analisar se deu no reencontro com os mesmos, no momento da escrita dessa tese – portanto, quase três anos depois de sua produção, exposição e avaliação –, quando foram vistos também os arquivos videográficos da relação entre os vídeos e o espaço expositivo⁴³² e dos depoimentos dos alunos. Apesar de essa não ter sido uma estratégia planejada, o distanciamento temporal da experiência vivenciada pela professora possibilitou à pesquisadora uma mirada mais clara sobre o processo vivido e seus produtos.

Alguns trabalhos⁴³³ desse grupo fizeram do ponto de vista e dos movimentos de câmera uma proposta estética e conceitual, dando protagonismo ao percurso, como observamos, por exemplo, em *O Espelho e a tarde*, de Dias & Riedweg. É o caso do vídeo *O Mundo circulando* (W.A., T.G., K.S., V.C.).



Figura 39: Imagem do vídeo *O Mundo circulando*.

Prendendo, com um cadarço, uma câmera digital na roda de uma bicicleta, os alunos criaram uma operação experimental e de risco para o próprio dispositivo (a câmera acabou se quebrando), num trabalho cuja motivação residia na própria imprevisibilidade da experiência. Apresentando uma conhecida paisagem carioca – o calçadão da praia de Copacabana – por

⁴³² No conjunto de trabalhos dos alunos há, além de vídeos monocanais, videoinstalações que, para serem analisadas, requerem um registro videográfico e/ou fotográfico da própria instalação em funcionamento, além das imagens em vídeo que eram veiculadas na tela.

⁴³³ *Com pés, sem cabeça* (M.B., O.A., M.P., M.M., M.V.); *A Sapatilha de janeiro* (P.M., T.L., R.G.); *Paraíso sensível* (L.M., M.A., R.R., N.L.); *O Mundo circulando* (W.A., T.G., K.S., V.C.).

meio de movimentos circulares de câmera, esse vídeo, cuja pista sonora toca uma versão instrumental da canção *Garota de Ipanema*, cria imagens onde céu e terra, mar e nuvens, asfalto e calçada trocam de lugar, embalados pelo doce e também cíclico balanço de Tom Jobim. Passam bicicletas, pessoas (andando, correndo, ou patinando), e o eixo da imagem circula enquanto avança, invertendo e desestabilizando a composição habitualmente vista nessa paisagem.

O movimento circular das imagens joga o espectador num vórtice canônico, onde a busca pelo reconhecimento do lugar comum cede espaço ao deleite de novas paisagens repletas de grafismos e geometrias inesperadas. *O Mundo circulando* faz com que o olhar do espectador rodopie entre linhas, cores e formas, num estonteante e hipnótico balé giratório de imagens, cujo balançado é mais que um poema, fazendo o mundo encher-se de graça.

Confirmando a tese de Malraux, esse trabalho nos remete fortemente ao Museu imaginário que possivelmente habita o lugar mental de seus autores. *La Région Centrale*, *Cachorro* e *O espelho e a tarde* são aqui evocados, e a relação entre essas três obras, advindas de contextos diferentes e apresentando propostas diversas, se faz visível na forma com que as imagens se apresentam em *O Mundo circulando*. Começamos pelas convergências com a obra *O Espelho e a tarde*, onde é também, no próprio percurso e no ato de perfazê-lo, que reside o interesse. Não há, nessas obras, um destino estabelecido, que seja alheio à própria operação efetuada pela câmera; as imagens ali se destinam ao próprio deslocamento e à transformação que esse provoca nelas. Nas duas obras, o fim é o próprio caminhar e o desvendar das imagens que nele se realiza. Esse caráter processual também remete à presença do espectador, ao momento da apreensão, à própria experiência de encontro com a obra, que é um percurso a ser vivido. Mas há uma diferença no acento dado ao movimento nos dois vídeos: enquanto na obra de Dias & Riedweg o deslocamento enfatizado é o do personagem que carrega o espelho, no vídeo dos alunos, é o deslocamento da própria câmera e a distorção que esse movimento cria nas imagens que se apresenta como o objeto do trabalho, o que nos remete à *La Région Centrale e a Cachorro*.

No filme de Snow, assim como na experiência dos alunos – que também atrelam sua máquina filmadora à outra máquina (a bicicleta) – a câmera não é guiada pela mão e olho humanos, mas pela maquinaria, e a vulnerabilidade é vivenciada. Na obra de Snow, como já mencionamos, o mundo perde seu eixo, céu e terra trocam de lugar, a gravidade desaparece e os espectadores têm, por vezes, a sensação de estarem visualizando o movimento rotativo do planeta no espaço. Essa perda de eixo também se configura no trabalho discente, e se anuncia

desde o próprio título. Assim como propõe o mestre do cinema experimental, *O Mundo circulando* faz do movimento da câmera uma entidade expressiva por si só.

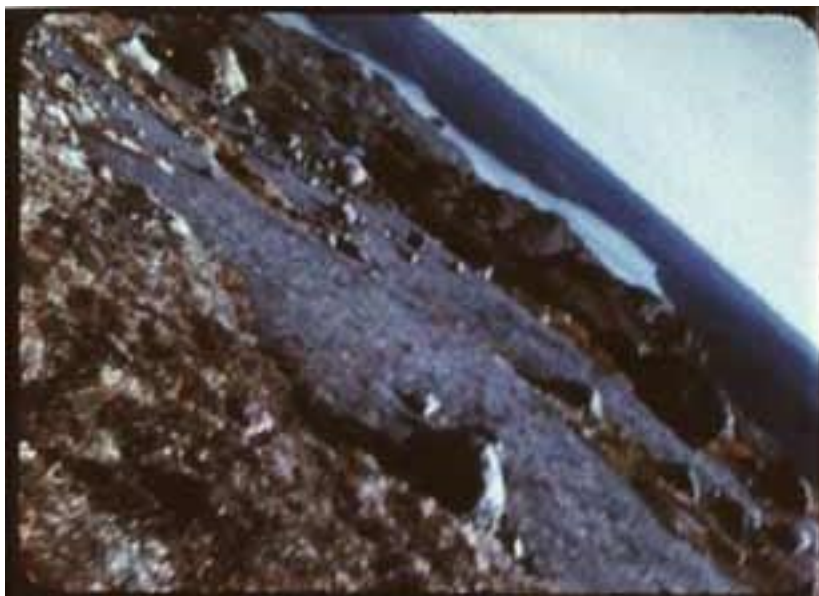


Figura 40: Imagem do filme *La Région centrale*, de Michael Snow.
 Fonte: http://aindanaocomecamos.blogspot.com.br/2010_09_01_archive.html



Figura 41: Fotografias e desenho da máquina criada por Abbeles para o filme de Snow nas montanhas de Quebec. Fonte: <http://www.fieldsofsnow.com/news.html>

No que diz respeito ao próprio dispositivo, em ambos os trabalhos a maquinaria que opera a câmera está oculta. No caso do filme de Snow, como a máquina foi feita especialmente para esse trabalho, sendo, pois, desconhecida do público, se torna impossível

ser imaginada⁴³⁴, mas, mesmo sem ser visualizada, é sugerida poeticamente, por meio da sombra que sua presença imprime no chão. Em *O Mundo circulando*, a maquinação também não é visualizada, mas a bicicleta que opera a câmera é uma velha conhecida de todos os espectadores, e sua presença é sugerida, tanto pela locação da filmagem (uma ciclovia), como pelo som da catraca e pela presença de outras bicicletas passando. Esses elementos convocam memórias de experiências pregressas nos espectadores, permitindo o reconhecimento da maquinaria circulatória e produtora de imagens como uma bicicleta.

No que diz respeito à associação com a obra *Cachorro*, a questão que sobressai é o deslocamento da câmera para outro ponto de vista, o desejo de ver o mundo de outro jeito e, com isso, possibilitar um novo olhar também ao espectador. Colocar a câmera no dorso de um cachorro é, como disseram os alunos, transportar o espectador para ‘outro lugar’, “ver tudo de outro modo, pensar de outro modo”, “tratar do assunto partindo da perspectiva daquele que é personagem, porém não uma figura humana”. Em *Cachorro*, esse outro ponto de vista é de um animal, que tem vontade própria e impõe ao movimento da câmera as oscilações, limitações e ritmos de seu próprio corpo. Em *O Mundo circulando*, o ponto de vista diferenciado é de uma bicicleta, uma máquina governada pelo homem, que impõe, por sua própria programação, uma movimentação específica e predeterminada por sua estrutura. Ambos são pontos de vista que remetem a outra (ir)racionalidade ou programa. Curiosamente, essa alteração de ponto de vista, nos dois casos, possibilita enquadramentos mais baixos do que seria possível numa manipulação humana da câmera. *Cachorro* e *O Mundo circulando* nos mostram o mundo visto de baixo, aumentando a ênfase sobre os pés, as rodas, as pernas, o chão. O que é rasteiro e está ao alcance dos nossos pés, muitas vezes esquecido, nesses trabalhos é destacado.

Em *O Mundo circulando*, em *Cachorro* e em *La Région Centrale* não se pode ver enquanto se filma, pois a câmera é governada por um corpo alheio às imagens que capta, e as imagens só chegam aos olhos do autor posteriormente. As três obras são vídeo-experiências, uma experiência real, onde a ideia é uma coisa, e a realização é outra (SNOW, 1994, p. 58), e cujos resultados podem surpreender os próprios realizadores. Ali, as imagens estão sob o risco do real, só podendo ser conferidas pelos seus criadores a posteriori, depois de prontas, denunciando uma postura experimental e exploratória que se revela como “uma condição de invenção” (COMOLLI, 2008, p.177).

⁴³⁴ Posteriormente, Snow montou a instalação *De La* (1971), um circuito fechado de vídeo que expõe a maquinaria de Pierre Abbeles como uma escultura entronizada em um pedestal, captando e apresentando em quatro monitores, as imagens da própria sala onde essa está localizada.

Destacamos a partir de agora outros gestos realizados pelos artistas, que foram apropriados pelos alunos em outros trabalhos, além do deslocamento dos movimentos de câmera e do percurso como tema: a utilização de imagens já existentes, produzidas anteriormente à realização dos trabalhos. Esse é o caso do vídeo *Algumas coisas não mudaram* (do aluno L. C.), que se apropria e manipula um trecho do discurso do personagem de Charles Chaplin em *O Grande ditador*, produzindo efeitos de desaceleração nas imagens e distorções sonoras. É o caso também de dois outros trabalhos (ambos *Sem título*, do aluno L. A. L.) que criam efeitos de aceleração e repetição nas imagens de filmes de animação japoneses veiculados na televisão, alterando o curso das montagens e o fluxo das narrativas. Tanto L. C. como L. A. fizeram esses trabalhos sozinhos, como um trabalho extra, além dos realizados em grupo. Se pensarmos o pouco tempo e a pressão sob a qual esses trabalhos foram produzidos, só poderíamos atribuir essa aventura ao seu entusiasmo diante das obras vistas e com o processo de criação.

Provavelmente, esses alunos foram incentivados a se apropriar, manipular e conferir novos significados a imagens já existentes, pela experiência de ver trabalhos como *24 Hour Psycho*, de Douglas Gordon, *Bang*, de Ana Vitória Mussi, e *Je vous salue, Sarajevo*, de Godard. Acreditamos que ao se apropriar e manipular obras conhecidas do acervo cultural e artístico contemporâneo, repensando as mensagens ali veiculadas e alterando seus significados, os alunos interferem e dialogam com obras que admiram e, ao mesmo tempo, percebem que se inserem num fluxo expressivo mais amplo, sendo eles também parte desse conjunto de discursos.

Destacamos mais uma operação e proposição explorada pelos nossos alunos⁴³⁵: a espacialização da obra e a incitação à participação do espectador, a partir da inserção de objetos ou do posicionamento das imagens e dos corpos, no espaço. Ao serem indagados sobre o processo de criação e as referências que os inspiraram, um dos autores da videoinstalação *Thirsty* respondeu que

aquela exposição [*Transperformance 2...*]foi bastante importante nesse processo, tanto pra ideia que a gente teve antes, do malabares, quanto pra essa, mas eu acho que, pesquisando outras coisas por fora, um trabalho que chamou muito a atenção, que influenciou muito, foi um trabalho da Yoko Ono, onde ela abria os olhos lentamente, acho que é *Eye blank (sic)* o nome do trabalho, de 1966. A gente estava assistindo ontem na hora de editar, pra ver como é que a gente ia fazer. Um trabalho que a gente achou na internet, que a Yoko Ono abria os olhos devagar e, de repente, acabava a videoarte (do aluno W. P. G.).

⁴³⁵ Essa operação foi efetuada em trabalhos como *Thirsty* (N. M.; W. P.; M. J. A.; M. C.), *Fora de Jogo* (V. B.; M. R.; R. C.), *Obra oculta* (S. L.; L. A. L.; S. dos S.; A. V.) e *Telepresença* (R. N.; M. M.; P. A. V.; L. B.).



Figura 42: Alunos do E.F. interagindo com a videoinstalação *Thirsty*.
Fonte: Fotografia de Greice Cohn.

Esse relato é muito significativo, pois sugere uma postura emancipada dos alunos diante do processo de aprendizagem. No momento de realização do vídeo, eles não se contentam com o que foi mostrado em sala de aula, buscando – “pesquisando outras coisas por fora” –, por seus próprios meios e a partir dos desafios encontrados – “a gente estava assistindo ontem na hora de editar, pra ver como a gente ia fazer” –, inspiração e soluções para os problemas que se apresentavam. Mas, é importante salientar que eles não se mostram perdidos nesse processo de investigação. Sua busca não é aleatória, mas, ao contrário, alicerçada em todo processo vivenciado. Embora o trabalho de Yoko Ono não tenha sido abordado em sala de aula (e esse é o aspecto mais interessante), a escolha de *Eye blink (Flux film nº 09, 35”*, Yoko Ono, 1966) como referência, está totalmente vinculada aos conteúdos e propostas conceituais evocadas no curso. Essa articulação entre saberes adquiridos, associações e conexões diversas (individuais e imprevistas) sugere um processo de aprendizagem no qual o aprendiz parece se sentir encorajado a estabelecer seus próprios caminhos e conexões, na busca de soluções.

Vejamos outro trabalho desse grupo, *Obra oculta* – 08’ (S. L.; L. A. L.; S. dos S.; A. V.), um vídeo monocanal que apresenta imagens (em *looping*) do tampo da mesa da sala de artes projetadas sobre o tampo de uma mesa de sala de aula⁴³⁶. Como uma “meta-imagem” (Informação verbal)⁴³⁷, *Obra oculta* mostra uma mesa dentro de outra mesa: a grande mesa

⁴³⁶ A ideia dos alunos era deixar a mesa-suporte no chão, em sua posição normal, e posicionar o projetor no teto. A impossibilidade de realizar essa operação os fez deitar a mesa-suporte sobre outra, deixando seu tampo em posição vertical, como uma tela, e posicionar o projetor diante dessa.

⁴³⁷ O termo cunhado pela Profª Yanet Aguilera em palestra no III Colóquio de Cinema e Arte na América Latina (COCAAL, UFF, 24 a 26 de agosto de 2015) nos parece mais apropriado, em casos como esse, do que o

coletiva da sala de artes (em volta da qual os estudantes se sentam para assistir às aulas e fazer seus trabalhos) projetada numa mesa individual de sala de aula. A mesa da sala de Artes é antiga e já está bastante danificada – com buracos feitos por cupins e pés que necessitam de calços para a manterem equilibrada – mas, apesar da precariedade de seu estado de conservação, exerce grande atração nos estudantes que frequentam essa sala, pois esses fizeram de seu tampo uma superfície totalmente *pichada*, assinada e desenhada, com lápis, caneta, canetinhas hidrográficas, corretivos, etc. Essas pichações tecem, na superfície de madeira, um emaranhado de linhas e manchas que se sobrepõem continuamente, como num *palimpsesto* em constante construção.



**Figura 43: Alunos trabalhando sobre a mesa da sala de Artes (2014).
Fonte: Fotografia de Greice Cohn.**

comumente utilizado *metalinguagem*, uma vez que “as meta-imagens não apenas ilustram teorias, mas são imagens das teorias” (*ibid.*).

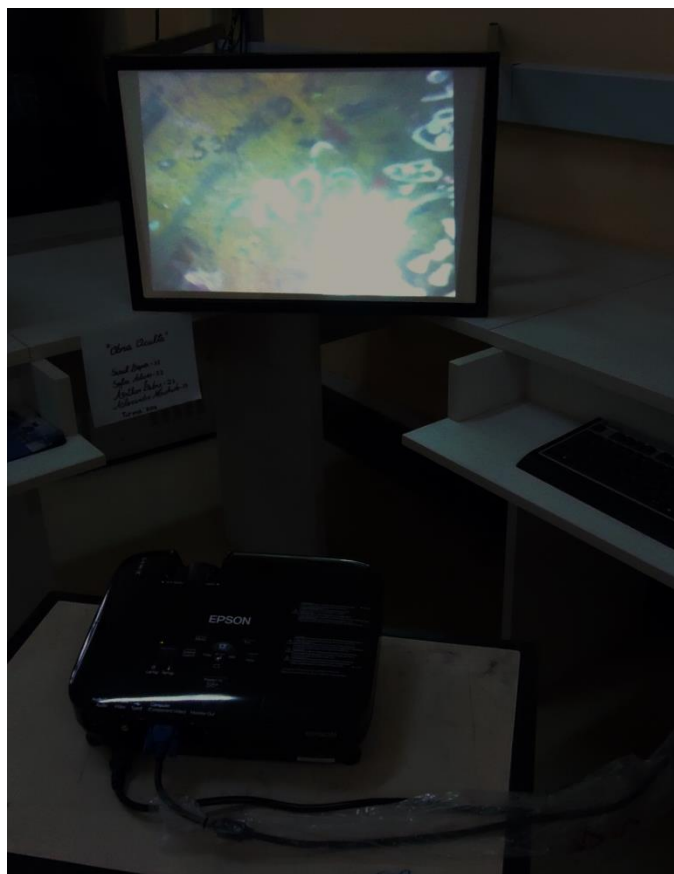


Figura 44: Fotografia da videoinstalação *Obra oculta*.
Fonte: Fotografia de Greice Cohn.

Ao contrário das mesas individuais das demais salas de aula da escola, onde desenhos e pichações são cotidianamente repreendidos (as salas são utilizadas por mais de uma turma, devendo estar limpas para receber os alunos), a mesa da sala de Arte vem se mostrando como um espaço de acolhimento para essas manifestações, atraindo a afetividade e atenção dos estudantes, como mostra o comentário de um aluno, no ano seguinte à realização desse trabalho (2013): “o que mais marcou no curso foi a mesa utilizada em sala de aula, pois nela conseguimos ver várias assinaturas de praticamente todos os alunos do Colégio” (J. F. A.).

Se o trabalho desse grupo fosse projetar imagens da mesa de Artes numa parede ou tela, poderíamos dizer que sua intenção era prestar uma homenagem ao mobiliário, por seu valor afetivo. Apesar de essa homenagem merecer atenção, talvez não justificasse, sozinha, uma análise nesse contexto. Mas, ao deslocar a imagem da mesa pichada e fazê-la incidir sobre outra mesa – a utilizada pelos alunos nas salas de aula –, nesse deslocamento e junção da imagem-mesa ao objeto-mesa, os alunos problematizam ambos, a imagem e o objeto que a suporta. Segundo os autores,

“quando a gente está na sala de arte, a gente pensa: é uma coisa banal, vandalismo. Mas, quando aquilo passa a ser retratado de outra forma, a gente

passa a ter outra visão sobre aquilo, a gente pensa, será que isso é só vandalismo, será que não pode mostrar alguma coisa de cultura? [...] Então aquilo passa a ter uma outra visão pra a gente, como arte”.

(da aluna T. B..)

“Também é uma mesa que está projetada sobre outra mesa, e isso dá a sensação de que a pichação é da mesa que está ali”. (do aluno R. M.)

“Aquela mesa antiga, toda rabiscada, pichada, são ‘artes’ dos alunos, das gerações que passaram pelo Colégio, representadas numa mesa atual; está passando numa mesa atual”. (do aluno M. M.)

Seu trabalho e seus comentários permitem-nos pensar sobre as relações entre o individual e o coletivo nos corpos-objetos do espaço escolar, entre objeto e memória coletiva; fazem-nos pensar também sobre a mudança de significado dos enunciados a partir do seu deslocamento – e essa transformação ocorre tanto no suporte (a mesa/tela), como nas próprias imagens (a mesa filmada): ambas as mesas são ressignificadas nessa operação, a virtual e a matérica.

Obra oculta desloca objetos banais – as mesas – de suas funções habituais e, ao relacioná-las de forma particular, torna-as, juntas, uma instalação. Como instalação, adquire um estatuto de registro da memória coletiva dos que passam pela escola; problematiza as relações entre a vida dos alunos, o espaço escolar e seus objetos; questiona o que difere ato de ‘vandalismo’ de ato expressivo: torna-se, portanto, um objeto conceitual, um objeto pensante. Parece-nos que esses alunos aprenderam algo com Duchamp⁴³⁸.

As diversas questões evocadas por esse trabalho teriam rendido muitas conversas e reflexões em sala de aula, se o curso não acabasse logo após a exposição. Temos apenas um encontro com cada turma após esse evento, tempo insuficiente para refletirmos com profundidade sobre as questões levantadas pelos trabalhos, que só são vistos em um dia. Mais uma vez, nesse momento, nos deparamos com os limites desse formato de curso, que não nos dá tempo para aprofundar e consolidar os conhecimentos ali evocados e adquiridos⁴³⁹. Mas,

⁴³⁸ Identificamos também, nesse gesto realizado pelos alunos, uma proximidade com a proposta dos Situacionistas, que defendiam que a arte saísse dos museus para invadir os espaços da vida, e que, contra a arte unilateral, propunham “uma arte do diálogo, da interação” (DEBORD, 1960). No trabalho dos alunos, o gesto artístico vai até o local em que se encontra o objeto, a sala de aula, transformando-o no seu próprio espaço de vida, subvertendo, portanto, o espaço de vida, e não apenas o espaço da arte, como propunha Duchamp.

⁴³⁹ Como já relatamos, na primeira série, ou trabalharíamos, em Artes e Música, com turmas inteiras ao longo de todo ano (o que implicaria em se abrir espaço na grade escolar para duas disciplinas artísticas, ministradas simultaneamente), com pouca possibilidade de dar a atenção que essas disciplinas requerem para cada aluno ou grupo de trabalho; ou, como optamos, dividimos as turmas e o tempo de curso pela metade, possibilitando a todos os alunos a oportunidade de cursar ambas nessa série. Apesar da redução de tempo sofrida e de essa opção refletir a histórica desvalorização dessa área de conhecimento no espaço curricular, os professores de Artes Visuais e de Educação Musical vem optando, no Colégio Pedro II, nos últimos quinze anos, por essa solução, e pagando o preço dessa escolha.

apesar dessa constatação, é frequente recebermos ex-alunos que nos relatam ter sido esse curso muito importante para suas escolhas profissionais futuras.

O trabalho que analisaremos a seguir traz, no próprio título, a problematização que o constitui. *Telepresença* (R.N.; M.M.; P.A.V.; L.B.) é uma videoinstalação que foi disposta no corredor que leva à sala de informática, no espaço que precede, portanto, a sala de exposição. Uma cadeira de praia foi colocada de frente para a parede que encerra o corredor, onde eram projetadas imagens, em vídeo, da praia de Ipanema. O ponto de vista da câmera era o de quem estava sentado na areia, e as imagens mostravam as pessoas na praia, com o mar ao fundo. Além da projeção, foi colocado, no encontro entre o chão e a parede onde incidiam as imagens, areia de praia, provocando uma interação entre espaço virtual e espaço real. O espectador era convidado a se sentar na cadeira e assistir às imagens confortavelmente. Uma vez cedendo a esse apelo, ele perceberia sua sombra projetada sobre a imagem (pois o projetor se localizava atrás da cadeira de praia), incidindo exatamente sobre a paisagem que ele estaria observando (a praia), e passando a habitá-la junto com as silhuetas dos banhistas. Dessa forma, inserido na imagem, ele teria a ilusão de que também estava na praia.



Figura 45: Alunos e professor interagindo com a videoinstalação *Telepresença*.
Fonte: Fotografias de Greice Cohn.

Ao rever esse trabalho, nos vídeos que registraram a exposição, pudemos perceber que não só o espectador que se senta (e assim consente, voluntariamente, em participar da obra) é capturado por *Telepresença*, mas também os que passavam por ali, no espaço entre o projetor e a parede. Esses passantes, percebendo-o ou não, também eram inseridos nas imagens. Suas

sombras circulavam pelas areias da praia junto com os banhistas que lá estavam de fato, intensificando a integração entre imagem e vida, entre espaço real e virtual. Assim como em *Olympia*⁴⁴⁰, o espectador que se aproxima de *Telepresença* é capturado, não só pelo espaço instalativo, mas também pela imagem que o inclui, pelo espaço virtual, que o desloca para outra situação.

Voltemos agora ao título desse trabalho, que, por iniciativa dos alunos, e sem nenhuma participação nossa em sua escolha, é homônimo ao efeito de “telepresença” mencionado por Parfait (2001, p. 130) e destacado no segundo capítulo⁴⁴¹. Assinalamos esse efeito por percebermos, na articulação das imagens de circuito fechado com o espaço instalativo, um tipo de armadilha que solicita ao espectador o consentimento para sua própria captura (*ibid.*), mobilizando sua atenção e propondo-lhe reflexões. Ao invés de provocar um efeito de imersão ilusório ou alienante, essas videoinstalações fazem coincidir (ou coexistir) as imagens veiculadas com o momento presente – vivido pelo corpo do espectador –, problematizando temporal e espacialmente sua percepção. O caráter pedagógico dessa problematização se faz perceber, justamente, na apropriação que os alunos fizeram dessa operação.

Em *Telepresença*, a praia se torna uma presença na escola, e o espectador se torna presente na praia. A operação de deslocamento e reinserção (das imagens e do espectador) tem endereço certo nesse trabalho, e se mostra mais significativa se atentarmos para o contexto vivenciado pelos alunos naquele momento: eles instalam uma praia no espaço escolar, em pleno mês de janeiro, quando, se não tivesse havido uma greve, eles estariam de férias e, provavelmente, na praia. Ao fazer uso do efeito de *telepresença*, os autores provocam no espectador um deslocamento espaço/temporal motivado, portanto, por seus próprios desejos e frustrações, um deslocamento que insere o espectador, de maneira lúdica e crítica, na própria problemática dos autores. Ao denominar seu trabalho de *Telepresença*, eles mostraram estar cientes do potencial que essa operação de captura e inserção do corpo do espectador na imagem tem na apreensão da obra e de seus significados.

Finalmente, o vídeo *Fora de ritmo* (R.N.; M.C.M.; V.M.; L.C.) é mais um trabalho interativo na exposição desse grupo, que, assim como *Telepresença*, se inspira na situação de estar na escola durante o verão. *Fora de ritmo* é um trabalho monocanal que anuncia, já na

⁴⁴⁰ No capítulo 2 (p. 147) comentamos essa videoinstalação e transcrevemos alguns depoimentos dos alunos sobre ela, que revelam suas sensações ao se verem inseridos na imagem.

⁴⁴¹ Referimo-nos ao efeito de *telepresença* no texto que se seguiu ao subtítulo 2.3.3 *O “ao vivo”, a tela como espelho e a inclusão do corpo do espectador na imagem produzindo aproximações e distanciamentos*, do capítulo 2 dessa tese.

primeira imagem – uma tela executada em *Power Point* –, sua proposta interativa: A tela apresenta uma espécie de menu com as seguintes inscrições: “O seu ritmo foi afetado pela greve? Escolha como você se sente:”, seguidas das opções – 1) Não tão errado; 2) Acelerado; 3) Devagar; 4) Sincronizado. O espectador é convidado a fazer escolhas e, ao clicar na seta correspondente, acessa diferentes vídeos. Cada um apresenta uma dicotomia, em graus diferentes, entre som e imagem. Por exemplo, enquanto ouve-se o funk *Bonde das maravilhas*, as imagens mostram dois noivos dançando; enquanto ouve-se uma música *disco* americana, as imagens mostram uma dança folclórica tailandesa; uma canção suave e orquestrada é associada a uma aula de *street dance*; uma música pop americana toca enquanto, nas imagens vê-se um casal de bailarinos dançando tango. Como prescreve o título do trabalho, nessas imagens (assim como estar na escola em pleno verão estudando) nada combina, tudo está “fora do ritmo”.

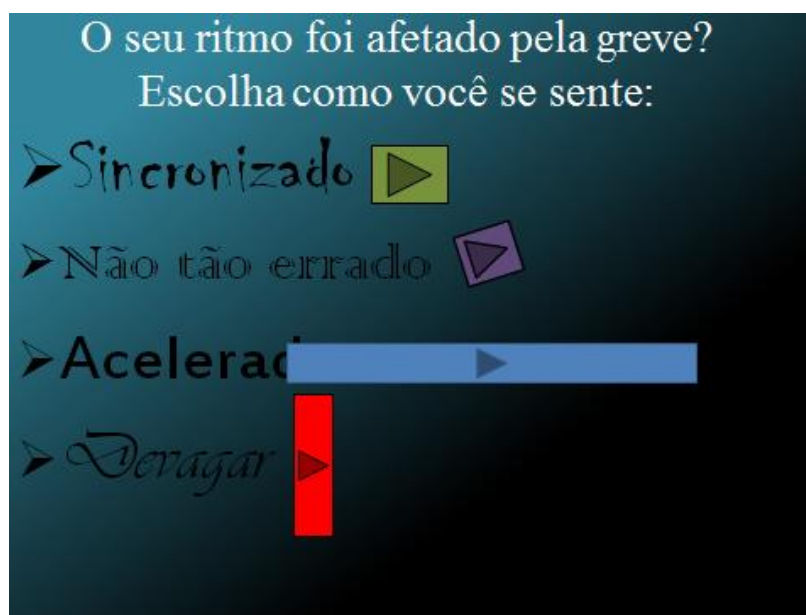


Figura 46: Tela inicial do vídeo *Fora de ritmo*.
Fonte: Imagem extraída do trabalho dos alunos.

Esse contraste entre imagem sonora e visual, provocado pela montagem, na junção de estímulos advindos de fontes e contextos dissonantes, fora ressaltado em *Funk Staden*, de Dias & Riedweg, e também em outros trabalhos mostrados em sala de aula⁴⁴². Com certeza, os autores de *Fora de ritmo* reconheceram nessa operação uma ferramenta estética e conceitual potente para materializar os conceitos e emoções que queriam evocar com seu trabalho, e, ao convocar a participação do espectador, tentaram adicionar mais uma camada expressiva à sua proposição. Apesar disso, em nossa avaliação, eles não acreditaram

⁴⁴² Em *O Espelho e a tarde*, dos mesmos autores, e em *Zidane, a 21st Century Portrait* (2006), de Douglas Gordon, para dar alguns exemplos.

realmente nessa potência. Ao explicar (no título e na tela/menu de opções) a relação entre a dissonância som-imagem e o contexto que queriam evocar, os autores – mesmo fazendo uso de modos interativos – não conseguiram abrir mão de uma abordagem explicativa, descritiva e prescritiva (no direcionamento dado pela pergunta da tela inicial e no detalhamento das diferentes relações entre som e imagem), direcionando a fruição do espectador, e conferindo a seu trabalho um sentido fechado. Faltou a eles a confiança nas próprias articulações e junções realizadas; e na potência estética das dissonâncias estabelecidas. Faltou-lhes acreditar que suas escolhas seriam capazes, por si só, de produzir estranhamentos, associações e significados. O grupo preferiu garantir que suas ideias seriam compreendidas, recorrendo a um texto indutor e tradutor da experiência, acabando, com isso, não dando ao espectador a possibilidade de criar novas conexões e entendimentos a partir do material visto. Se tivéssemos oportunidade de continuar o curso, com certeza, esse seria um aspecto a trabalhar com esse grupo⁴⁴³.

Apresentamos a seguir um quadro analítico que nos permite visualizar o panorama geral dos trabalhos realizados por esse grupo, e de como eles se relacionam com as questões conceituais e formais elencadas em nossa análise das obras de videoarte. As operações e proposições que ressaltamos na análise das obras, no capítulo 2, foram: a montagem⁴⁴⁴; a espacialização das obras; o corpo como lugar político; a alteração de pontos de vista, a estética da incompletude. Essa última, no quadro analítico dos trabalhos dos alunos, está identificada como o item “situação”, por entendermos que esses trabalhos se constituem de uma situação apresentada, não oferecendo narrativas conclusivas. Adicionamos, porém, nesses quadros⁴⁴⁵, mais três aspectos a serem avaliados: a ênfase nos “contrastes”, a “interatividade” e a “(auto)bio-videografia”. Apesar desses se relacionarem, no caso dos contrastes, à montagem, e, nas duas outras proposições, à implicação do corpo, decidimos destacá-los por terem se sobressaído como recursos expressivos nos trabalhos dos alunos.

⁴⁴³ Se o exercício da criação artística tem algo de pedagógico, essa pedagogia reside na vivência da experiência estética, com tudo que ela abarca: confiança no processo, suportar riscos e indefinições, superação de obstáculos, enfrentamento de desafios, descoberta de novas formas de ver e fazer, avaliação dos resultados, etc. Tudo isso, como bem adverte Dewey, faz com que, na experiência estética, processo e resultado sejam inseparáveis. Apesar de nossa intenção não ser formar artistas, no ensino básico, os resultados não podem ser negligenciados, devendo ser discutidos e avaliados, pois, assim como todo o processo vivenciado, são constituintes da experiência estético-educativa.

⁴⁴⁴ Sendo a totalidade dos trabalhos desse grupo realizada em vídeo, obviamente, a montagem está presente em todos os trabalhos, porém, assim como nas obras dos artistas, ela é aqui destacada quando se apresenta como uma forma de pensamento, como expressão estética e conceitual.

⁴⁴⁵ Esse quadro foi elaborado para apresentar os três conjuntos de trabalhos de nosso estudo de caso (os grupos de 2012-2; 2013-1 e 2013-2), e sua estrutura se baseia na análise dos três grupos.

Tabela 1: Tabela demonstrativa do conjunto de trabalhos realizados pelos grupos de 2012-2

| Trabalhos/ operações e proposições | (auto)bio- videografia | montagem | corpo | ponto de vista | especialização | contrastes | interatividade | situação | soma |
|---|---------------------------|-----------|-----------|-------------------|----------------|------------|----------------|-----------|------|
| <i>Fora de ritmo</i> | X | X | X | | | X | X | | 5 |
| <i>Telepresença</i> | X | X | X | X | X | | X | X | 7 |
| <i>Obra oculta</i> | X | X | | | X | X | | X | 5 |
| <i>O mundo circulando</i> | | | X | X | | | | X | 3 |
| <i>Fora de jogo</i> | X | | X | X | X | | | X | 5 |
| <i>Com pés, sem cabeça</i> | X | X | X | X | | | | X | 5 |
| <i>A Sapatilha de janeiro</i> | X | | X | X | | | | X | 4 |
| <i>Paraíso sensível</i> | X | | X | X | | | | X | 4 |
| <i>Natal made in Brazil</i> | | | X | | | | | | 1 |
| <i>A Viagem sobre o cotidiano</i> | X | X | | X | | | | | 3 |
| <i>Piedade! Eu quero nascer</i> | | | X | | | | | | 1 |
| <i>Conceitos & bocas</i> | | | X | X | | | | X | 3 |
| <i>Thirsty</i> | | X | X | X | X | | X | X | 6 |
| <i>Estudando no inferno</i> | X | X | X | | | X | | X | 5 |
| <i>Algumas coisas não mudaram</i> | | X | X | | | | | X | 3 |
| <i>Sem título I</i> | | X | | | | | | | 1 |
| <i>Sem título II</i> | | X | | | | | | | 1 |
| <i>Mãos que te consomem</i> | | | X | X | | | | X | 3 |
| <i>Um outro olhar</i> | X | X | X | X | | X | | X | 6 |
| <i>Sem título (fogos)</i> | X | X | | | X | X | | X | 5 |
| Soma (20) | 11 | 12 | 15 | 11 | 5 | 5 | 3 | 14 | |

Esse quadro mostra que a ênfase no corpo foi o aspecto mais presente nos vinte trabalhos desse grupo, seguido da concentração da obra numa situação dada. A montagem, o ponto de vista e o aspecto autobiográfico ocuparam o terceiro lugar entre as operações e proposições apropriadas pelos alunos, enquanto que a especialização, a interatividade e a

exploração de contrastes não foram quantitativamente expressivas nos trabalhos desse curso. Se considerarmos as exposições vistas por esse grupo (*Transperformance 2...* e *Até que a rua nos separe*), veremos que a ênfase no corpo tem filiação, pois, em ambas as mostras, o corpo é protagonista. A construção da obra como uma situação dada e inconclusa também foi bem apropriada pelos alunos. Ressaltamos ainda que três trabalhos (*Algumas coisas não mudaram; Sem título I e II*) fizeram uso de imagens já existentes, de filmes, concentrando suas operações na montagem. Apesar dessas apropriações, cinco trabalhos desse grupo (*Natal made in Brazil; Piedade! Eu quero nascer; Sem título I e II; A Viagem sobre o cotidiano*) remetem mais às referências imagéticas do cinema hegemônico (documental ou ficcional), da publicidade ou da televisão, operando com narrativas mais lineares e descritivas.

A exploração de pontos de vista diferenciados e o aspecto autobiográfico também estiveram presentes nesse conjunto, no qual as questões que mobilizavam os estudantes, na ocasião, tiveram espaço. A escolha de temas como o Natal, os trajetos de seu cotidiano, o aborto, a permanência na escola durante o verão, o *Reveillon* carioca, a cidade do Rio de Janeiro, a família, etc. mostram que suas vidas e experiências pessoais ganharam protagonismo nesse processo de ensino-aprendizagem com as imagens em movimento.

4.2.2. Grupo 2013-1

ELLES: Mulheres artistas na coleção do Centre Pompidou

Beleza – Morte – Manifestações - Por que não?



Figura 47: Alunos visitando a mostra *ELLES*, CCBB-RJ.
Fonte: Fotograma extraído do vídeo realizado por Antonio Gonzalez.

A exposição visitada pelos alunos do primeiro semestre de 2013 foi a mostra *ELLES: Mulheres artistas na coleção do Centre Pompidou*, realizada no Centro Cultural Banco do Brasil, e apresentando o acervo de arte moderna e contemporânea do centro cultural francês,

constituído por obras de artistas mulheres. Sabemos que a curadoria de sala de aula⁴⁴⁶ é tão importante quanto a forma com que essas obras são apresentadas, devendo ser um recorte consciente e teoricamente fundamentado. Mostrar sempre obras de artistas homens, europeus e brancos, contribui para a formação de um pensamento eurocêntrico e machista, que naturaliza concepções equivocadas⁴⁴⁷. Nossa intenção, com essa escolha era proporcionar o contato com imagens da arte que contribuem com a transformação dessa concepção.

Elles nasce de um projeto que

pretendia ser, ao mesmo tempo, o sinal de uma tomada de consciência e a simples tradução da participação fundamental das artistas mulheres na arte do século 20 e, em particular, na criação artística das últimas décadas. Sabe-se que esse lugar foi conquistado com muita luta e que, ainda hoje, não faltam exemplos de um flagrante desequilíbrio. [...] Tratava-se de uma espécie de manifesto consagrando o espaço crescente das artistas mulheres nas coleções do museu e a vontade, plenamente consciente, de afirmá-lo ainda mais, bem como de registrar o possível desenvolvimento de uma história da arte no feminino (CCBB, 2013, p. 9)⁴⁴⁸.

A mostra do CCBB apresenta vídeos, esculturas, instalações, pinturas, desenhos e fotografias e revela uma multiplicidade de questões abordadas pelas mulheres artistas, do início do século XX aos dias de hoje. O forte acento feminista de algumas obras produzidas até as décadas de 1960 e 1970 se mistura a questões estéticas, políticas e sociais que perpassam o século XX e XXI. A exposição ressalta ainda as afinidades entre as artistas francesas e brasileiras, e se organiza em dez capítulos: *As pioneiras da abstração; Retratos e a questão de gênero; A segunda parte do surrealismo; Abstração excêntrica; Pânico genital; O corpo como espetáculo; Face a face com a história; Espaços domésticos; Musas contra o museu; e Narrações*.

As quatro turmas do grupo 2013-1 visitaram a exposição – que causou grande impacto nos alunos, abrindo caminhos para muitas discussões em sala de aula. Os trabalhos plásticos e os relatos⁴⁴⁹ dos alunos dão visibilidade a essas reflexões. No total dos 56 trabalhos realizados

⁴⁴⁶ A curadoria de sala de aula é o conjunto de obras selecionadas pelos professores de arte para serem mostradas a seus alunos.

⁴⁴⁷ O comentário do aluno G.L.A., após a visita à exposição *ELLES...* justifica esse ponto de vista: “A experiência que gostei de ter tido foi a visita ao CCBB, pois eu não sabia que as mulheres também teriam algum espaço no mundo da arte”.

⁴⁴⁸ A mostra brasileira é uma nova versão do projeto *elles@centrepompidou* (Centre Pompidou, Paris, 2009-2010), uma seleção de mais de 500 obras de mais de 200 artistas, pautada mais pelos temas do que pela cronologia, com intenção de “des-alinhar o ‘gênero’, desmontar o preconceito contra uma ‘arte feminina’ e mostrar, através da multiplicação dos pontos de vista e das técnicas, que as artistas mulheres fizeram a história da arte do século 20 tanto quanto os homens” (DEBRAY, Cécile; LAVIGNE, Emma. In: CCBB, 2013, p. 12, Introdução).

⁴⁴⁹ Os depoimentos transcritos foram extraídos de um questionário realizado após a visita, no qual o aluno deveria escolher uma obra da exposição, descrevê-la e escrever os significados dela extraídos. Em seguida, era

após a visita, 17, entre as 102 obras expostas em *ELLES...* foram destacadas (e comentadas) pelos dos alunos, na seguinte proporção: 14 alunos elegeram o vídeo *Art must be beautiful, artist must be beautiful* (Marina Abramovic, 1975) como a obra que mais os impressionou; 6 escolheram a instalação *TTéia IA* (Lygia Pape, 1979-2000); 5 elegeram a videoinstalação *I'm not the girl who misses much* (Pipilotti Rist, 1986); 5 falaram sobre a pintura *O início da primavera* (Marie Toyen, 1945); 5 abordaram a pintura *O quarto azul* (Suzanne Valadon, 1923); 3 ressaltaram a fotografia *Sem título*, da *Série Manequins* (Valérie Belin, 2003); 3 destacaram a escultura *A Água* (Germaine Richier, 1953-54); 2 escolheram o desenho *Desenho # 24* (Lygia Pape, 1957); e outros 2, a videoinstalação *Mar de sangue* (Janaína Tschape, 2004). Finalmente, cada uma das obras seguintes foi escolhida por um aluno: o vídeo *Sem título* (Sonia Andrade, 1975); a pintura *Seja comportada ou Joana D'arc* (María Blanchard, 1917); a pintura *O Quadro* (Frida Kahlo, 1938); a pintura *Praça da concórdia* (Alice Halicka, 1933); a fotografia *Travesti em baile drag* (Diane Arbus, 1970); a fotografia *Hilton Head Island* (Rineke Dijkstra, 1992); a pintura *Um dentro do outro* (Marie Toyen, 1975); o vídeo *Image* (Cybèle Varela, 1976).

Apesar de todos os processos vivenciados pelos alunos na recepção dessas obras serem significativos, daremos especial atenção aqui aos comentários que se referem a duas obras videográficas, que por sinal, estão entre as mais destacadas pelos alunos: *Art must be beautiful, artist must be beautiful* e *I'm not the girl who misses much*. Atentaremos também para os trabalhos imediatos que fizeram dessas obras seu objeto de inspiração, uma vez que buscamos compreender a pedagogia que perpassa a videoarte. Mas, ao mesmo tempo, não nos furtamos a transcrever e analisar alguns comentários sobre outras obras, por considerarmos-los significativos para a compreensão dos processos de aprendizagem aqui descritos, e desse grupo, especificamente. No que diz respeito à produção plástica dos alunos no final do curso, analisaremos tanto os trabalhos realizados em vídeo como os demais, pois, em todos eles reverberam a experiência de encontro com a videoarte, sejam eles constituídos de imagens estáticas ou em movimento. Cada um deles nos dá subsídios para pensarmos sobre o potencial pedagógico da videoarte no processo de aprendizagem da arte.

Vejamos, inicialmente, o que os estudantes disseram e fizeram logo após a visita à exposição:

pedido que ele detalhasse o motivo de sua escolha. Após essa reflexão escrita, ele deveria criar uma forma (em qualquer linguagem) capaz de traduzir suas impressões.

Sobre o vídeo *Art must be beautiful, artist must be beautiful*⁴⁵⁰



Figura 48: Imagem do vídeo *Art must be beautiful, artist must be beautiful*, de Marina Abramovic..
Fonte: <http://kusamapyjamas.tumblr.com/post/376399679/marina-abramovic-art-must-be-beautiful-artist>

Achei a obra interessante e impactante, pois a artista cria uma obra utilizando apenas seu corpo e poucas palavras, e ainda assim consegue transmitir uma crítica à arte (da aluna A. B. de L.).

O vídeo me chamou a atenção pela forma como, em alguns momentos, a artista parece calma, penteando seu cabelo. Porém, subitamente, ela parece ter muita raiva, penteando seu cabelo ferozmente e falando a frase, de modo que sua raiva parece diretamente ligada à frase e ao que ela representa. [...] a obra me causou encantamento, pela crítica que é feita, e como ela é feita. Ao mesmo tempo em que me causou repulsa nos momentos de raiva da artista, os cabelos arrancados me soaram como o barulho de unhas riscando o quadro negro (da aluna B. D.).

É tratada a questão da beleza, tanto da arte quanto da mulher, [...] Através do vídeo consegui sentir o desconforto dos gestos, a dor que, de certa forma, ela expressava pela face, uma obrigação de alcançar algo que é imposto, propondo uma reflexão de ideias como obrigação, opressão, e uma reflexão sobre os padrões estéticos criados em nossas mentes [...] (da aluna L. P.).

[...] A artista, com a compulsividade, faz com que olhemos e pensemos: realmente precisamos arrancar os cabelos para sermos o padrão da sociedade? Por mais que critique a sociedade por criar padrões, passo horas e horas fazendo o mesmo que ela, me penteando e tentando me sentir bela. [...] Foi isso que me chamou a atenção, a questão da realidade, de isso acontecer realmente no meio das meninas, de isso acontecer comigo [...].

(da aluna G. M.)

Achei o vídeo interessante por ser bem longo, representando somente uma coisa (do aluno G.B.Jr.).

⁴⁵⁰ Não descreveremos aqui a obra de Abramovic nem a de Rist, uma vez que já o fizemos no capítulo 2. Nas demais obras destacadas, os próprios depoimentos dos alunos se encarregam de fazer as descrições.

O que me motivou a escolher essa obra foi a facilidade que tive para captar a mensagem da artista, por conta da intensidade de seus movimentos numa tarefa tão simples do cotidiano e a repetição da frase que intitula a obra (da aluna A. N.).

Eu acho que, além dessa coisa de todo mundo ter uma preocupação com a beleza, as pessoas têm muita preocupação em falar para o outro que ‘não é bem assim’. Sabe, e a arte tem que ser o contrário de todas essas coisas, é o contrário dessa coisa de beleza imposta, é o contrário dessa coisa de ‘eu sei, você não’. Cada um tem sua interpretação e cada um tem sua beleza.

(da aluna C. M.)

É engraçado que o *must*, em inglês, vem sempre no sentido de obrigação. [...] No meu trabalho, eu desenhei uma caixa, onde está escrito “beleza” e “perigo” (do aluno C.G.D.).

[...] No começo do vídeo não entendi muito bem a proposta, mas conforme ela foi dizendo a frase com intensidade, vi que ela queria dizer o contrário, a arte não deve ser obrigatoriamente bonita [...] (da aluna A.C. dos S.).

Meu trabalho não foi sobre essa obra, mas eu queria falar uma coisa. Eu pensei na questão não só do padrão da artista, mas da própria arte. Porque ela fala ‘art must be beautiful’ também. As pessoas ainda têm um preconceito com a arte que não está clara, que seria a arte feia. A arte tem que ser bonita porque é aquela arte que a gente entende. Assim como o padrão do que é bonito é aquele que agrada aos olhos, a arte bonita é aquela que agrada aos olhos. Aquela que choca, alguma coisa que incomoda, não é bonita. Então eu acho que, numa coisa só, tipo, penteando o cabelo freneticamente, ela juntou, tanto o padrão estético, quanto o padrão da arte, que as pessoas pensam que é bonita porque elas entenderam (da aluna C. F.).

Esses depoimentos, assim como os já expostos anteriormente ⁴⁵¹, mostram que os alunos apreenderam do trabalho de Abramovic a denúncia à opressão vivenciada pela mulher ao longo da história – no que diz respeito aos padrões e beleza e aos comportamentos exigidos pelas sociedades –, mas também a denúncia à ditadura do padrão estético existente no próprio universo artístico e nos modelos de representação hegemônicos. O caráter político da arte de Abramovic, já mencionado no capítulo 2, foi, portanto, percebido.

Sabemos que a adolescência é um momento de despertar para a consciência social, quando a indignação e a vontade de transformação assumem protagonismo, e, como se pode verificar em seus depoimentos, as questões evocadas por *Art must be beautiful...* encontraram ecos em suas próprias situações de vida e em suas crenças. Mas, esse espírito de denúncia é uma constante no conjunto das obras expostas em *Elles...*, e, a nosso ver, ele, por si só, não seria suficiente para justificar o poder de atração que a obra de Abramovic teve sobre os estudantes. Acontece algo nessa vídeo-*performance* que afeta a sensibilidade dos estudantes de forma particular, merecendo ser analisado.

⁴⁵¹ Outros comentários sobre essa obra (assim como de outras dessa exposição) já foram transcritos no capítulo 2 ou, anteriormente, nesse capítulo.

Marina Abramovic, como já vimos, trabalha com seu próprio corpo, fazendo da *performance* e de seu registro uma forma expressiva potente, onde arte, vida e compartilhamento de experiências limítrofes são uma constante. *Art must be beautiful...* não conta uma história, mas cria e expõe uma situação, a partir de um único gesto e uma única frase que se repetem à exaustão, provocando sensações e pensamentos tanto na própria artista – Marina admite que sua intenção é alterar seu estado de consciência nessas performances onde o corpo é desafiado –, como nos espectadores. Os depoimentos dos alunos mostram que eles foram afetados por essa integração entre arte e vida, entre autor e obra, entre corpo e política, entre dor e denúncia. A entrega – física e emocional – como estratégia de materialização de conceitos e protestos também os afetou.

Os modos pelos quais a artista expressou suas ideias também foram destacados nos comentários dos alunos – a forma com que a artista se penteia; a utilização do próprio corpo como suporte e como arte; a concentração da obra numa única ação que se repete à exaustão –, assim como o potencial simbólico do ato de se pentear e as relações que esse gesto estabelece entre beleza e sofrimento. O protagonismo do corpo e de seu gesto, e a ampliação de uma situação cotidiana levada ao exagero, pela repetição e intensidade com que era realizada, provocam sensações no próprio corpo do espectador, que, na decodificação dessas sensações (desconforto, impaciência, dor, repulsa, aflição) estabelece associações com acervos imaginários. Os alunos permaneceram um longo tempo diante desse vídeo, mostrando que o desconforto, o incômodo e a estranheza, ao invés de afastá-los, provocaram sua percepção de forma singular, contribuindo para a construção de sentidos.

A articulação das sensações provocadas pela obra com as memórias e pensamentos do espectador caracteriza o processo de percepção, que, segundo Dewey, é “um ato de reconstrução, e a consciência torna-se nova e viva” (2010, p.135)⁴⁵². O filósofo acrescenta que não existe, na percepção, “um ver ou um ouvir acrescido da emoção. O objeto ou cena percebido é inteiramente perpassado pela emoção” (*ibid.*). A percepção envolve, portanto, processos íntimos e pessoais, mas, ao mesmo tempo, recorre a imaginários coletivos, ao universo cultural de quem percebe, implicando tanto sua subjetividade, como seu contexto.

As reflexões de Dewey e os depoimentos dos alunos nos ajudam a perceber que os modos pelos quais Abramovic escolhe se expressar – o uso do corpo; a repetição do mesmo gesto; a forma direta e simples com que se deixa filmar; o desnudamento de sua ação diante

⁴⁵² Dewey reflete nesse capítulo (Ter uma experiência, 2010, p. 109-141) sobre a diferença entre os atos de reconhecimento e percepção. Enquanto o primeiro satisfaz-se quando se apropria do sentido daquele que serve a um propósito externo ao ato de reconhecer, o ato de percepção procede por ondas que se estendem em série por todo o organismo (*ibid.*, p. 135.).

da câmera; a exposição de uma única situação como proposta narrativa; a associação entre gesto e palavra – são capazes de provocar uma apreensão participante no espectador, a partir da qual ele acaba aprendendo algo sobre si próprio e sobre o mundo em que habita. Os comentários dos alunos confirmam que “receptividade não é passividade” (*ibid*, p. 134), mas “um processo composto por uma série de atos reativos que se acumulam em direção à realização objetiva” (*ibid.*). As associações e ativações de memórias reveladas nos relatos dos alunos são os atos reativos que se acumularam em direção aos seus trabalhos plásticos, primeira realização objetiva provocada por esse encontro.

Vejamos alguns desses trabalhos:

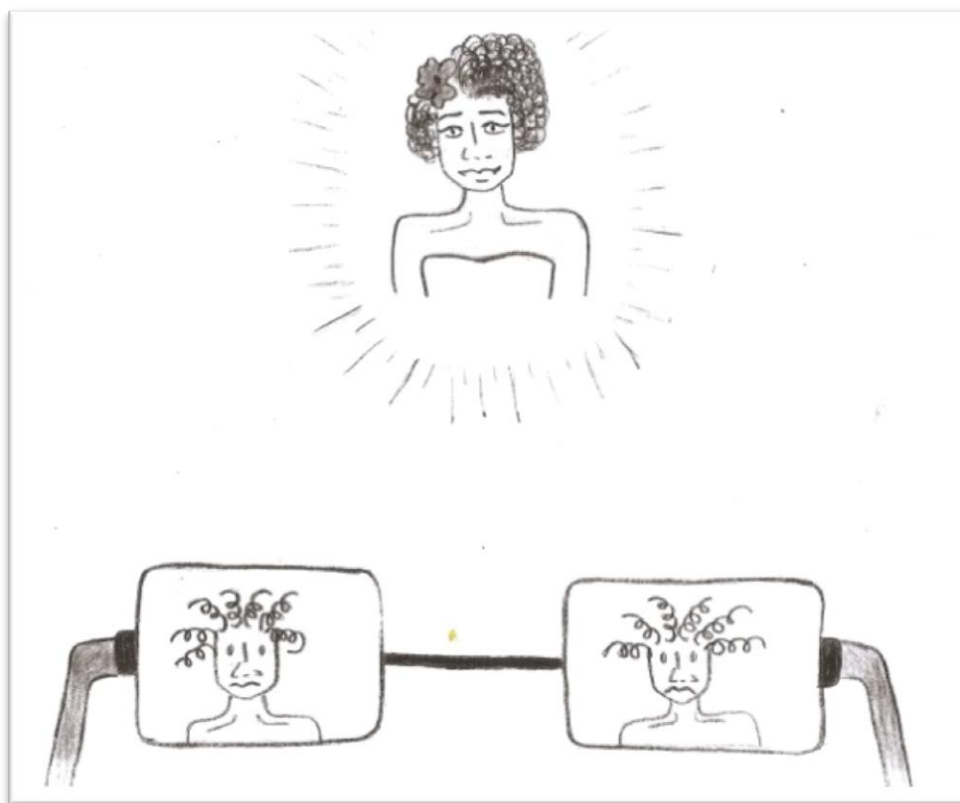




Figura 49: Trabalhos de J. N.; D. S.; G. B. e B. D.
 Fonte: Cópias (xérox) em P&B dos trabalhos dos alunos.

O desenho da aluna J. N. mostra uma mulher negra, bonita e sorridente, cujos cabelos crespos estão adornados por uma flor, no centro superior do papel. Sinais gráficos em volta dessa figura enfatizam o esplendor de sua beleza. Mais abaixo, duas imagens da mesma mulher são vistas a partir de um par de óculos, mas, nas lentes dos óculos, a mulher está com os cabelos desganhados e sua feição expressa descontentamento. O desenho enfatiza, assim,

a diferença entre a mulher real e a visão que se tem dela, mediada e determinada pelas lentes do padrão cultural. Um desenho simples, mas de elaboração complexa e crítica.

O desenho do aluno G. B. também aborda a tensão entre realidade e representação ressaltada por J. N., ao apresentar a mesma mulher duas vezes: ela, num primeiro plano, e a representação dela, num quadro logo atrás. Mas, de forma diversa do desenho de J. N., onde as duas imagens se opõem, no desenho de G. B. a mulher e sua representação são idênticas: ambas comportadas, tranquilas e comedidas (suas mãos estão para trás do corpo), numa expressão corporal também radicalmente oposta à adotada pela artista em sua *performance*. O autor desse trabalho afirma, inclusive, que achou o vídeo engraçado, o que talvez signifique que ele não foi afetado criticamente pelas questões políticas ali engendradas, como foram seus colegas. Mas, ao representar em seu desenho a mulher (artista?) duas vezes e de forma análoga, G.B. permite-nos perceber que foi afetado pela íntima relação que há entre vida e obra no trabalho de Abramovic.

A aluna D. S. se apropria de uma imagem da personagem Rapunzel, do filme *Enrolados*, da Disney (uma releitura do conto de fadas cujo título é o nome da personagem principal), articulando a cultura visual contemporânea ao imaginário feminino fabulesco e às questões trazidas pela obra de Abramovic. A aluna lança mão de seu próprio acervo cultural, e, a partir dele, traduz as reflexões evocadas pela obra da artista. A colagem de B. D. também evoca os contextos socioculturais de sua autora – fotografias de revistas com imagens de tratamentos de beleza (depilação, maquiagem, técnicas de emagrecimento) – e os associa a sinais de protesto e expressões verbais (“Foda-se o padrão”, “Tire seus padrões do meu corpo”) para traduzir as questões e opressões que ela identificou na obra de Abramovic. B.D. ressalta também, em seu depoimento⁴⁵³, que há nessa videoinstalação uma crítica aos padrões impostos “não só à mulher, mas a todo mundo”, e que, em sua interpretação, a ação repetitiva da artista não é uma tentativa de se enquadrar no modelo exigido, mas, ao contrário, ao representar o cotidiano de forma compulsiva e exagerada, ela tenta fazer uma crítica aos padrões impostos.

Apesar de alguns alunos terem mostrado, em seus depoimentos, um entendimento da reflexão da artista sobre a própria arte e seus padrões estéticos⁴⁵⁴, a crítica ao padrão de beleza imposto às pessoas, e especialmente, à mulher, se sobressaiu em sua expressão plástica imediata. Entendemos que isso se dá por essa ser uma questão que encontra ecos em sua própria realidade e contexto, por ser uma questão latente nos nossos dias e em nossa sociedade.

⁴⁵³ Para não nos excedermos, exibimos apenas partes dos depoimentos no corpo desse texto.

⁴⁵⁴ Os comentários das alunas B. D.; L.P.; C. F.; C. M. e A. C. dos S. mencionam essa relação.

Vejamos agora o que provocou a videoinstalação *I'm not the girl who misses much*⁴⁵⁵ nos estudantes.



Figura 50: Imagem do vídeo de Pipilotti Rist.

Fonte: <http://www.boijmans.nl/en/7/calendar-exhibitions/calendaritem/556/pipilotti-rist>

Escolhi essa obra porque, mesmo depois de ver e entender (ou tentar) as outras, essa foi a que mais me tocou. E ela me tocou mesmo. Quando percebi que se tratava dessa música [*Happiness is a warm gun*, dos Beatles] na obra, fiquei extasiada. Eu sou completamente apaixonada por essa música e ela causa em mim coisas que eu não consigo explicar. É como uma prece, como um grito ou silêncio (que só se deixa traduzir por essa música). Fiquei muito feliz em encontrar essa obra (da aluna C. M.)⁴⁵⁶.

C. M. mencionou posteriormente, em conversa em sala de aula, que a obra de Rist provocou em sua percepção uma confusão, que a música, sozinha, não causava:

[...] eu só fui ter esse questionamento, do que é mesmo que significa, quando eu vi o vídeo, porque o vídeo me deixou muito confusa, eu fui procurar o que era e aí eu fui descobrir várias coisas, e aquele vídeo é muito angustiante, e era uma coisa que eu sentia na música, mas eu não enxergava que eu sentia tanto. O vídeo me fez ver o significado maior que eu tinha da música (C. M.).

A observação de C. M. nos permite pensar as relações entre imagem e som no trabalho de Rist, como a manipulação dos elementos visuais e sonoros – ao contrário do que acontece na maioria dos videoclipes comerciais, onde as imagens reafirmam o que a música diz – problematizam os sentidos trazidos pela música que inspira o trabalho, provocando

⁴⁵⁵ Assim como com relação à obra de Abramovic, alguns depoimentos sobre *I'm not the girl who misses much*, já transcritos no capítulo 2, não serão repetidos aqui.

⁴⁵⁶ A aluna toca vários instrumentos, é membro de uma banda e a música é muito presente em sua vida.

dissonâncias, tanto formais como conceituais, como mostra a avaliação da aluna. C.M, conhecedora e fã da música dos Beatles, redescobriu, nessa videoinstalação, a canção ali apropriada, ou, como ela mesma admite, passou a enxergar o que sentia, se conscientizou dos próprios sentimentos e dos significados atribuídos. Dessa forma, ela nos mostra que a obra de Rist trouxe novas leituras para o próprio material que utilizou.

Inspirada, a aluna fez uma flor com dobraduras de papel – uma espécie de *origami* a ser manipulado pelo espectador – sobre a qual estava repetidamente escrita a frase título da videoinstalação de Rist, em vermelho, de maneira tão entrelaçada que se tornava ilegível, resultando num emaranhado de grafismos abstratos que cobria toda a superfície da flor. Ao abrir as pétalas dessa *rosa*, o espectador se depara, no seu âmago, com a frase título da música dos Beatles (*Happiness is a warm gun*). C. M. consegue, assim, inscrever, na própria forma que criou, todas as emoções e percepções que a obra de Rist lhe suscitou. Fazendo uso de recursos estéticos análogos (o emaranhado das letras/linhas vermelhas e a distorção das palavras remetem à repetição dos gestos e aos sons distorcidos no vídeo; e ao vermelho vivo do batom da artista e ao filtro vermelho que colore as imagens) e simbólicos (o desdobramento da dobradura/flor possibilita a revelação da frase título da música dos Beatles, aludindo, assim, ao próprio processo de desvelamento de sentidos da música, vivenciado pela aluna no encontro com a videoinstalação). Assim, a flor de C. M. recria sua própria experiência de recepção da obra de Rist.

Vejamos os comentários de outros alunos que também elegeram essa obra:

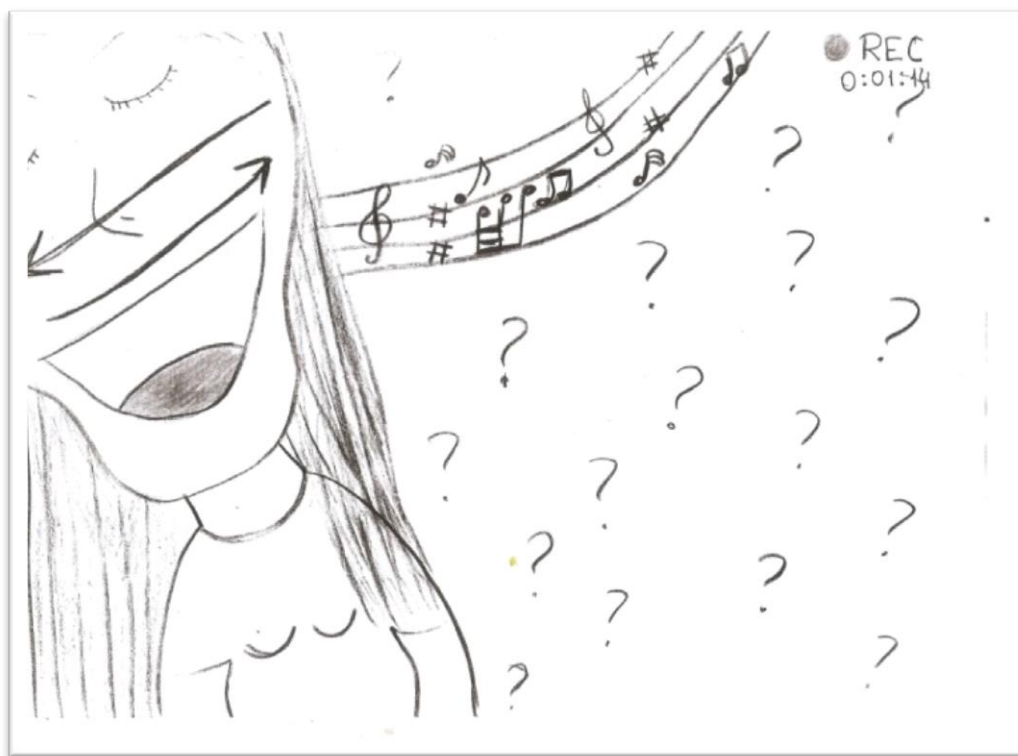
Trata-se de a artista gravar cenas de si mesma, com os seios expostos, dançando de forma esdrúxula – chacoalhando os braços e andando de um lado para o outro – e cantando, repetidamente, a frase “I’m not the girl who misses much”. Entendo que, pelo fato de Pipilotti fazer algo consideravelmente estranho, ela está, ou se rebelando e exaltando por algo, ou querendo demonstrar a liberdade feminina, já que, há muitos anos, as mulheres eram dominadas e submissas aos homens. Ela faz o vídeo para demonstrar independência diante dos homens, que não precisa de ninguém. Gosto de pensar que as pessoas se sentem livres de qualquer situação desconfortável, o que, talvez, Pipilotti, e muitas outras mulheres, devem ter passado, em momentos anteriores. Também escolhi essa obra por ela misturar a ousadia da artista e o fato de o vídeo se tornar engraçado por causa da filmagem em câmeras lenta e rápida. [...] O que me marcou foi o fato de a artista ter sido bastante ousada e, em momento algum, se acuar. Ela não tem medo de mostrar o que sente (do aluno C. C. F.).

Escolhi essa obra porque o modo irreverente como ela repete sempre a mesma coisa com a voz distorcida e a imagem distorcida ficaram fixadas [...].

(da aluna F. B.)

Essa obra ficou gravada na minha cabeça devido ao som que chama muita atenção e à imagem que, pelo menos para mim, era um tanto perturbadora (da aluna B. S.).

Esses depoimentos enfatizam a ousadia da artista, os efeitos visuais realizados, as relações entre imagem e som e os resultados dessas deformações em sua apreensão. Palavras como contradição, perturbação, irreverência, angústia, confusão aparecem nesses e em outros discursos dos alunos, mostrando que a intenção da artista⁴⁵⁷, de provocar emoções diversas e um estado de incerteza nos espectadores se concretizou.



⁴⁵⁷ Essa intenção é revelada no comentário exposto no catálogo da mostra, citado no capítulo 2, p.145.

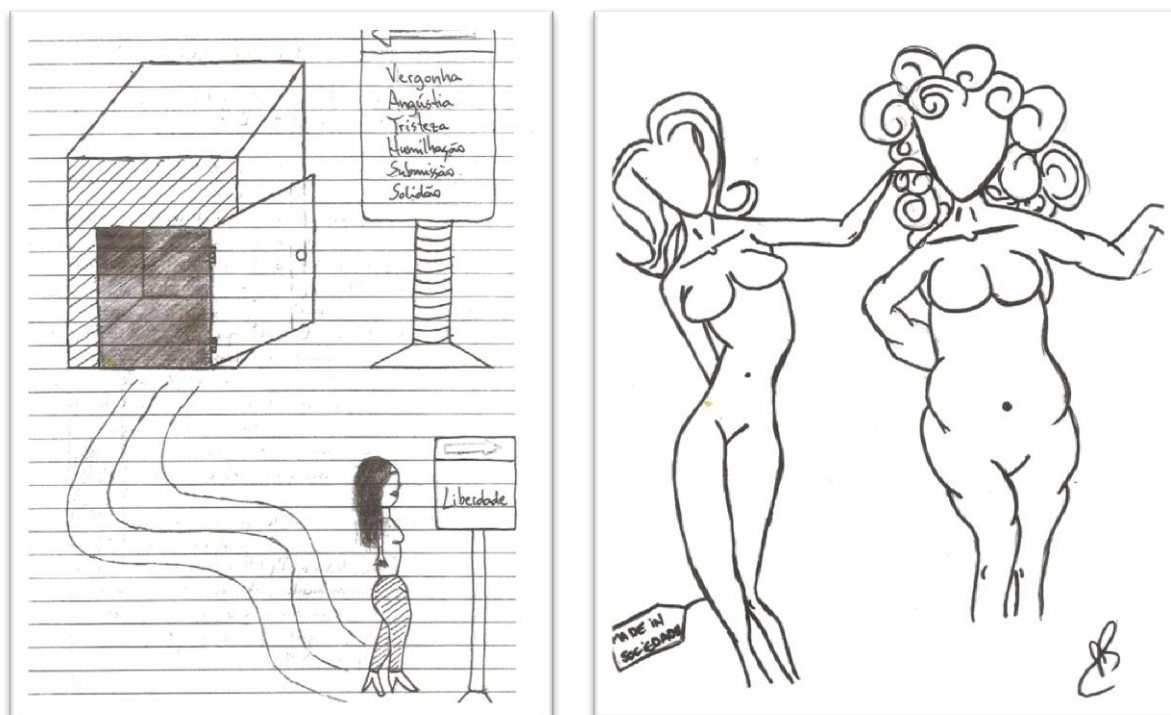


Figura 51: Desenhos de A. C. F.; C. C. F. e F. L.
Fonte: Cópias (xérox) em P&B dos trabalhos dos alunos.

O primeiro desenho apresenta uma mulher cantando de olhos fechados, rodeada de sinais de interrogação, onde símbolos sonoros (pauta musical, etc.) e de gravação de som (a inscrição *rec* e a numeração de contagem de segundos) remetem à manipulação técnica das imagens e sons na obra de Rist. A ênfase da autora é, portanto, no que ela viu e ouviu, nas imagens e nos sons.

Já no segundo trabalho, uma mulher sai de uma caixa ladeada de uma placa com as seguintes inscrições: “vergonha, angústia, tristeza, humilhação, submissão, solidão”. A mulher se dirige para outra placa, mais distante, onde está escrita a palavra “liberdade”. As palavras são os recursos escolhidos pelo aluno para expressar os pensamentos que essa obra lhe suscitou: a saída da mulher, de uma situação opressora para uma libertadora. O último desenho, da aluna F.L., traz duas mulheres nuas, lado a lado, uma magra, e outra gorda. As duas parecem estar dançando, não possuem feições nem pés, flutuam soltas no espaço e sem identidade definida. A mulher magra tem uma etiqueta presa à sua perna, onde está escrito “*made in sociedade*”. Esse desenho remete diretamente à provocação de Rist, que põe em questão a objetificação da mulher na sociedade, a partir da deformação das imagens e dos sons, e do modo irreverente com o qual se refere à cultura visual e sonora.

Vejamos a seguir os comentários sobre outras obras, não videográficas, que também impressionaram os estudantes. Começemos pelas pinturas, *O quarto azul* (Suzanne Valadon, 1923) e *Seja comportada ou Joana D'arc* (María Blanchard, 1917):

A obra demonstra uma mulher de pele clara, com cabelos pretos, gordinha, em uma pose reclinada sobre uma colcha azul com detalhes brancos. Por cima da colcha também estão dois livros, um de capa vermelha e outro de capa amarela, ambas, cores quentes que contrastam com o tom mais frio do azul. A mulher está encostada em um travesseiro branco e usa uma calça listrada, branca e verde, e usa uma blusa de tom mais claro, rosa claro. É importante destacar que a mulher é fumante, possui um cigarro na boca pintada por um batom vermelho. Atrás da mulher tem um pano com cores mais claras e também em volta deste pano encontramos a mesma colcha azul com detalhes brancos. Suzanne Valadon usa, nesta obra, pinceladas e contornos fortes, o que destaca o volume dos tecidos. A crítica contra o padrão de beleza e o nu feminino está muito presente nesta obra. Acredito que Suzane quis abrir o pensamento dos outros artistas e do público. Em uma pesquisa, descobri que menos de 4% dos artistas nas salas de arte eram mulheres, porém, 76% dos corpos nus são femininos. São dados realmente interessantes de serem analisados. [...] Pesquisei sobre a história da artista, me interessei bastante, decidi então, escolher esta obra, que faz uma crítica ao modelo de corpo e ao modelo de beleza da época, e que, infelizmente, pertence também aos dias atuais. Suzane foi a primeira mulher a figurar na Sociedade Nacional de Belas Artes da França, em 1894 (da aluna J. L.).

A obra de Suzanne, assim como toda a exposição, expõe a vontade de se libertar de tradicionais e convencionais concepções de mulher. A artista francesa critica a forma como a mulher é representada pelos homens, um padrão estético imposto que precisa ser quebrado. É possível observar a semelhança dessa obra com a obra de Manet (*Olympia*) e a obra de Goya (*Maya*), o que exalta a crítica dela, porque nas obras desses artistas (Manet e Goya) a imagem de mulher aparece de acordo com o padrão estético imposto. Para apresentar essa crítica e certa ironia, Suzanne representa uma mulher fora dos padrões, gorda e com um cigarro na boca (da aluna C.D.).

[...] dentro de nós existem dois lados: o comportado, conservador, preso à nossa zona de conforto, e o Joana D'arc, ousado, revolucionário, que toma decisões drásticas por algo que não necessariamente diz respeito a nós mesmos, e sim a algo maior ou acima de nós. [...] Eu achei genial da parte da autora sintetizar o lado corajoso do ser humano usando o nome de Joana D'arc. Esse é um nome muito forte, que carrega muitos significados, tanto para o lado artístico, quanto para o histórico. [...] a forma plástica da representação também me chamou a atenção, porque sendo uma obra cubista, ela traz uma sensação de confusão quando a olhamos, o que, a meu ver, reflete o fato de nunca sabermos ao certo qual lado devemos/podemos mostrar: o comportado ou o Joana D'arc (da aluna C.F.).

Os depoimentos das alunas J. L., C. D. e C. F. chamam a atenção para algumas questões. Primeiro, nos permitem perceber como todo o processo vivenciado ao longo dos anos na aprendizagem de Artes Visuais pode ser convocado e avivado por uma experiência específica. Isso fica evidente na evocação de memórias e conhecimentos anteriores (C. D. menciona

Goya e Manet; C. F. reconhece o movimento cubista na obra de María Blanchard) e no detalhamento da descrição da obra feita por J. L., que mostra seu domínio sobre a identificação dos elementos visuais e composicionais, assim como a compreensão da capacidade expressiva desses elementos. Esses aspectos mostram como a aprendizagem da arte se dá de forma acumulativa e processual, num ir e vir entre os conhecimentos já adquiridos e os novos que se imprimem, sendo a continuidade do aprendizado e das práticas ali realizadas fundamentais para que a construção do conhecimento se efetue.

Em segundo lugar, mais uma vez, os alunos nos mostram que se relacionam com o processo de aprendizagem da arte de maneira ativa e emancipada, tomando para si a tarefa de pesquisar e buscar informações que possam permitir o aprofundamento de sua experiência (como revela o depoimento de J. L.). Finalmente, os relatos mostram ainda como a descrição, a análise, a interpretação e a contextualização da obra geram, nos alunos, reflexões sobre seu próprio contexto de vida e suas crenças, nos permitindo afirmar que o encontro com a arte e sua alteridade é vivenciado, em última instância, como um encontro com eles próprios.

As obras de Lygia Pape também suscitaram algumas reflexões:

Eu fui uma segunda vez ao CCBB porque eu estava na dúvida sobre qual obra escolher, então eu fui sozinho. Eu escolhi essa obra [a instalação *Tréia 1ª*] porque, da primeira vez que eu vi, eu pensei, é uma obra bonita, mas ela não me passava nenhum sentimento, eu não consegui extrair significado nenhum dela, mas aí eu me lembrei de que uma pessoa falou, quando a gente foi junto ao museu, que não eram fios separados, era um só grande fio. Aí eu li o que estava escrito na plaquinha que fica ao lado do trabalho, e isso mudou completamente a minha visão sobre essa obra, e foi essa radical mudança de minha visão, que fez com que eu escolhesse essa obra. Na primeira impressão você acha que são vários fios separados, aí, se você olha melhor, você vê que é um único fio. Isso me causou uma quebra de expectativa, você acha que é uma coisa descontínua, mas, na verdade, é uma única coisa. E eu percebi também que, conforme a gente se movimentava ao redor daquela obra, a luz que batia nela mudava, [...] aí eu fiquei me movimentando em volta dela, e vi que em cada ângulo era uma obra diferente que eu estava vendo ali. E isso me impactou muito. [...] Eu escrevi que ela me dava uma sensação de estaticidade, porque eram linhas paralelas, de uma mesma cor, e não davam a sensação de movimento, mas quando eu me movimentava aquela obra se mexia. Aí eu vi que era um paradoxo e eu achei isso muito legal (do aluno G. L.).

No meu ponto de vista a obra [*Desenho #24*] expressa continuidade, mas acaba frustrando a pessoa que a vê, pois não há continuidade. Escolhi essa obra porque dava vontade de encaixar os retângulos mesmo que esses não fossem certos e esse fato me intrigava ainda mais, como um quebra-cabeça que falta a última peça (da aluna C. F.).

A artista tenta expressar uma ideia de quebra de padrão; à primeira vista, o observador percebe o padrão de retas paralelas e pensa que os dois quadrados

encaixam perfeitamente na obra. Analisando mais atentamente, ele percebe que aqueles quadrados não são daquela figura. Essa é a ideia de coisas fora do lugar que a obra transmite. Eu fiquei intrigado com a forma como uma obra aparentemente simples e objetiva, à primeira vista, pode ter tantos significados escondidos. É interessante também a forma como você descobre esses significados e vai ligando uma coisa à outra (do aluno B. S.de P.).

Os três comentários sobre as obras de Lygia Pape mostram que os aspectos construtivos, tão caros à artista, foram muito bem percebidos pelos alunos, e, inclusive, determinantes para sua escolha (como se pode verificar no depoimento do aluno G. L.). A ausência da figuração, a ênfase no jogo entre massas, linhas e espaço, e a incompletude das formas provocaram a reflexão dos alunos/espectadores, instigando sua participação na produção de sentidos.

Outros comentários também mostram que os alunos foram afetados pelas obras que trazem questionamentos sobre padrões de beleza e comportamento, condicionamentos sociais e políticos, busca por liberdade de expressão e modos diferenciados de existência. Essas questões, além de serem evocadas pelas obras, dizem respeito aos contextos dos próprios alunos, sendo esse, provavelmente, um fator relevante pra sua escolha. Mas, é importante ressaltar que, além de serem afetados pelos temas, os alunos deixam claro que os modos pelos quais os artistas abordaram essas questões – como exploraram as especificidades dos meios, de que maneira sua inventividade atua na manipulação dos recursos e materiais, como as obras propõem atitudes diversas a seus espectadores – foi determinante em sua apreciação.

Nas discussões que se seguiram em sala de aula, no momento da apresentação dos trabalhos realizados, demos especial atenção a esses aspectos, conversando sobre a relação entre forma e conteúdo nas obras vistas. Ao abordar, por exemplo, *Art must be beautiful*, *artist must be beautiful* e *I'm not the girl who misses much*, chamei a atenção para as diferentes escolhas feitas por Abramovic e Rist. A primeira é uma *performance* filmada em plano fechado, onde não há nenhum efeito ou intervenção nas imagens após sua captação, além do fato dessas serem apresentadas em preto e branco. O vídeo *Art must be beautiful...* se apresenta como um registro de um acontecimento, e sua força reside, justamente, em dar a ver esse acontecimento no seu desenrolar no tempo, fazendo com que o espectador se sinta como uma testemunha do processo vivido pelo corpo filmado. O vídeo de Abramovic é, portanto, um acontecimento que se presentifica no momento da fruição.

De forma radicalmente diversa, a videoinstalação de Rist se constrói a partir de imagens e sons picotados, distorcidos e manipulados, e os recursos que o vídeo possibilita se integram à expressão corporal e oral da artista, produzindo os efeitos desejados, como já mencionamos no capítulo 2. Nesse vídeo, corpo e técnica se articulam de forma indissociável para provocar

sensações no espectador. Abramovic e Rist fazem opções de filmagem e montagem completamente diversas e a serviço de diferentes propósitos, cada qual sintonizada com os conceitos ali implicados.

Observar a integração entre forma e conteúdo nos trabalhos dos artistas, além de fazer parte do processo de análise das obras, é importante para a penetração nos processos de experimentação poética do fazer artístico, onde *o como* fazer é tão importante quanto *o que* fazer, onde a forma é o conteúdo, onde “o ato em si é exatamente o que é por causa da maneira como é praticado. No ato não existe distinção, e sim uma integração perfeita entre maneira e conteúdo, forma e substância” (DEWEY, 2010, p. 220-221)⁴⁵⁸. É preciso, portanto, como defende Dewey, chamarmos, repetidamente, a atenção dos estudantes para isso.

Ao contrário do grupo de 2012, esses alunos partiram para a construção dos trabalhos finais com a permissão de explorá-los em qualquer linguagem artística, uma vez que tinham sido estimulados por diferentes modalidades estéticas na visita ao CCBB. Mas, por motivos diversos⁴⁵⁹, eles também tiveram pouquíssimas aulas para discussão e elaboração desses trabalhos (somente duas).

Muitas vezes, ao dar uma atenção individualizada para cada grupo, quando eles ainda estão decidindo os conceitos que querem abordar, percebo que alguns já têm ideias formais que se impõem em seu imaginário, estimulando a discussão. No processo criativo de um trabalho plástico, processos mentais e racionais se articulam com processos intuitivos, e pode acontecer de sairmos fazendo coisas que ainda não entendemos direito o porquê. É fundamental encorajarmos os alunos a suportar esse momento de transbordamento nebuloso e difuso, quando as formas se impõem, mesmo que ainda não se saiba a que vêm. Isso acontece também na prática dos artistas, como atesta Laura Lima: “A qualquer momento e em qualquer lugar a imagem surge, em sua plena realização [...]. Construo a imagem antes da ideia, determino a direção a ser seguida e, numa espécie de acordo entre as partes, surge a obra de arte”⁴⁶⁰. Em outros grupos, os conceitos ficam claros e definidos *a priori*, e o grande desafio, então, é traduzi-lo em formas potentes, capazes de expressá-los. Dois processos distintos de criação, que envolvem diferentes desafios, devendo, ambos, ser respeitados e encorajados.

⁴⁵⁸ “A não ser na reflexão, não se pode traçar uma distinção entre forma e substância. A obra em si é um material conformado em uma substância estética. Entretanto, o crítico, o teórico e o estudante reflexivo do produto artístico não apenas podem mas devem trazer uma distinção entre elas” (DEWEY, 2010, p. 220).

⁴⁵⁹ O mês de junho de 2013 foi marcado pelas manifestações populares que ocorreram em todo o Brasil e, de forma intensa, no centro da cidade Rio de Janeiro, onde se situa o nosso Colégio. Em vários dias, as aulas foram suspensas em função das manifestações populares, quebrando o ritmo dos cursos e alterando o calendário escolar.

⁴⁶⁰ LIMA, Laura. In: FUNDAÇÃO BIENAL. 27ª Bienal de São Paulo: Como viver junto: Guia/Editoras Lisette Lagnado; Adriano Pedrosa. São Paulo: Fundação Bienal, 2006. O trabalho dessa artista é mostrado aos alunos no vídeo *Visitando a Bienal de São Paulo*, e esse depoimento também.

Como professora que acompanha e orienta todo esse processo, tenho a consciência de que é preciso intervir em alguns momentos e que o processo e o produto de criação dos estudantes são frutos de negociações e interações entre aluno e professor. Os alunos me solicitam com frequência no encontro com obstáculos e eu procuro orientá-los na busca de caminhos que possam trazer soluções – às vezes, inclusive, confundindo-os mais do que simplificando as coisas, como eles gostariam. Muitas vezes, por exemplo, respondo com outras perguntas, espelhando o processo e convidando-os a vê-lo de outra maneira; em outros momentos posso dar pistas ou dicas, apontando possíveis saídas para os desafios enfrentados; posso ainda sinalizar problemas ou escolhas equivocadas⁴⁶¹ que poderiam enfraquecer seu trabalho, que por ventura eles não estejam percebendo. Dessa forma, assim como os considero coparticipantes no desenvolvimento de minhas metodologias de ensino, me reconheço como coparticipante na autoria de seus trabalhos. Não fosse assim, não estaríamos num contexto de aprendizagem.

Após dois encontros com a professora, os estudantes partiram para as férias de julho com a incumbência de desenvolver seus trabalhos em casa⁴⁶². Ainda tivemos uma aula antes da exposição, após o retorno das férias, e, no dia 6 de agosto de 2013, abrimos a mostra *Beleza - Morte – Manifestações – Por que não?*, cujo título integra os temas escolhidos pelas quatro turmas.

Os temas que intitulam a mostra dos alunos remetem tanto à exposição vista (na qual os padrões de *beleza* e o espírito contestador são abordados), como aos acontecimentos vivenciados nesse semestre atribulado, quando os brasileiros foram às ruas nas *manifestações* populares e se perguntaram *por que não* podemos tentar mudar as coisas. Os alunos interpretaram essa iniciativa popular como um basta, uma declaração de *morte* aos comportamentos alienados e estagnados, tão sedimentados na sociedade brasileira. Dessa forma, o espírito de contestação permeou tanto a exposição vista, como já relatamos, quanto o

⁴⁶¹ Como exemplo, cito um trabalho realizado há alguns anos atrás, cujo objetivo era denunciar a violência dos adultos contra as crianças e o material escolhido mudou o sentido desejado. Os alunos posicionaram uma boneca de papelão grosso representando a criança, e, a seu lado, uma grande mão, que deveria ser ameaçadora. Entretanto, o material escolhido para executar a mão adulta foi papel fino, mais frágil, portanto, do que o papelão da representação da criança. O resultado foi o enfraquecimento do efeito desejado pelos alunos, pois o papel balançava ao vento, acariciando a criança, ao invés de ameaçá-la. Costumo citar esse trabalho como exemplo para enfatizar a importância da escolha do material na realização de um trabalho plástico, e como o material, em si, provoca sensações e sentidos.

⁴⁶² Mesmo quando os alunos têm maior número de aulas para a elaboração e construção dos trabalhos na escola, observamos que, salvo algumas exceções, a construção da maioria dos trabalhos é realizada efetivamente na semana anterior à data da exposição. Lembro-lhes, então, que eles dedicam muito tempo à reflexão e à discussão sobre o que fazer e deixam pouco tempo para por a mão na massa, quando as questões plásticas e práticas emergem e a etapa criativa pode se aprofundar. Quando os alunos se dão conta disso, lamentam ter que correr, mas, ao mesmo tempo, descobrem que, na pressão, as coisas se resolvem de alguma forma. Talvez, se tivéssemos mais tempo de curso, ou um currículo que permitisse sua continuidade, eles pudessem aprofundar a experiência estética na aprendizagem da arte.

contexto social dos alunos, sendo ambos determinantes para a definição dos temas, para o desenvolvimento dos conceitos e para o resultado dos trabalhos. Observamos também que esses temas se imbricam de tal forma (tanto em *Elles...* como no contexto social vivenciado por esse grupo), que nos seus trabalhos às vezes fica difícil identificar apenas uma referência temática.

Trabalhos como *Sublevação; O Gigante acordou; Por que não... ser diferente?; #Vem pra rua; O que mais vão querer?; Não se faz copa com hospitais*, entre outros, se referem diretamente aos temas Manifestações e Por que não?, por exemplo. Já *Mais bela, impossível; Bonito, eu?; A beleza de todo dia; A beleza nas coisas simples e cotidianas; Nem na morte todos se igualam; Abortos* evocam outros conceitos, relacionados, principalmente, aos temas Morte e/ou Beleza. Entretanto, todos esses temas são abstratos, dando margem à criação de conceitos diversos, de acordo com a interpretação e vivência de cada grupo. Seus trabalhos trazem essa diversidade de pontos de vista e interpretação, nos mostrando que as associações e os processos internos têm mais abrangência do que nossa percepção pode avaliar.

Entre os dezoito trabalhos realizados pelas turmas de 2013-1, apenas três se constituem de imagens em movimento, se distribuindo os demais entre instalações, *performance*, *assemblages*, colagens, *móviles*, fotografias, pinturas, ou técnicas mistas. Independentemente dos materiais e dos meios utilizados, o questionamento, a provocação, a indignação e a irreverência deram o tom da exposição, e o corpo (não somente os representados nas imagens, mas também dos autores das obras, dos objetos ali inseridos e dos espectadores) foi intensamente convocado. Vejamos alguns trabalhos.

Sublevação (F. B. L.; A. A.)⁴⁶³

Nessa videoinstalação as imagens são projetadas sobre o dorso de um manequim de plástico, que tem, no lugar da cabeça, a máscara *Anonymus*⁴⁶⁴, muito presente nas manifestações de junho de 2013, em todo país. O boneco foi posto sobre um pedestal de madeira pintado de preto, à frente de um fundo escuro, que contrasta com sua cor clara. As imagens que incidem sobre seu corpo mostram, inicialmente, um grupo de homens jogando capoeira e tocando berimbau numa quadra, sem som. Em seguida, apresenta-se uma sequência de imagens jornalísticas das manifestações nas ruas, apropriadas da televisão ou da internet. Na pista sonora, ouvem-se protestos, vozes dos repórteres e de outras pessoas, gritos dos

⁴⁶³ Os dois autores desse trabalho entraram no Colégio somente no Ensino Médio, tendo tido experiências diversas e esparsas com o ensino da arte em suas escolas anteriores. Os alunos mencionaram o medo que sentiram de não conseguir acompanhar a turma, de o trabalho não ficar bom, a satisfação em participar de uma exposição de arte, uma realização nova em sua vida escolar, e a surpresa com o resultado do seu trabalho, que superou sua expectativa.

⁴⁶⁴ Inspirada em personagem do gibi *V de Vingança* (Alan Moore e David Lloyd), publicado no Brasil em 1989.

manifestantes, som de balas, etc. O manequim – personagem desnudo, estático e anônimo – se anima, ao receber, em seu próprio corpo, as imagens dos corpos em ação e dos acontecimentos. Essa superposição das imagens no corpo-objeto, além de dar vida a um objeto inanimado, lhe confere uma identidade, simbólica e coletiva (em determinados planos pode-se ver, inclusive, algumas pessoas usando a mesma máscara do manequim, o que intensifica a conexão entre corpo-objeto e imagem), fazendo um personagem anônimo de um corpo coletivo, presentificar e materializar, no espaço escolar, os corpos nele apresentados.



**Figura 52: Fotografia da videoinstalação *Sublevação* na exposição escolar.
Fonte: Fotografia de Greice Cohn.**

Segundo o aluno A.A. (um dos autores), as “cenas de manifestações não só políticas, mas também culturais e artísticas foram utilizadas na videoarte”, e o que o “inspirou, realmente, foi o manifesto das pessoas de todo o Brasil [...] em busca por melhores condições de vida. [...] na minha escola antiga nunca tive a sensação de participar de uma exposição onde meu trabalho estivesse lá. Foi uma excelente sensação”. A outra autora, F.B.L.⁴⁶⁵, afirma que sua proposta era demonstrar “que a manifestação não é só a marcha ou talvez os gritos por justiça, mas, está na pele do ser humano, como um todo, por isso não houve a aparição do rosto, pois se refere a todos”.

Ao optar pelo vídeo e propor essa articulação entre objeto e imagem projetada, os alunos perceberam a potencialidade dessa forma de abordagem para relacionar corpo

⁴⁶⁵ Na exposição *ELLES...*, a aluna elegeu a videoinstalação de Pipillotti Rist como a obra mais impactante.

individual e corpo coletivo, espaço escolar e espaço social mais amplo (rua, cidade, país), corpo estático e corpo em movimento, passado e presente.

Nem na morte todos se igualam (C. M.; G. L.; B. D.; I. M.; C. F.)



Figura 53: Fotografia da *performance* *Nem na morte todos se igualam*.
Fonte: Fotografia de Greice Cohn.

Nessa *performance*, dois membros do grupo encarnam um morto pobre e uma morta rica. Ela está em pé sobre um pedestal, bem vestida, maquiada, toda de branco. Ele, prostrado no chão, mal vestido, sujo, entre folhas de jornal que trazem notícias sobre mortes de anônimos e pobres, que pendem de uma lata de lixo emborcada. Os dois, alternadamente, citam trechos das canções *Construção* e *Funeral de um lavrador*⁴⁶⁶ (“morreu na contramão atrapalhando o tráfego...”; “não é cova grande, é cova medida”), e se agridem verbalmente, num diálogo que denuncia as diferenças sociais que os separa (ela diz que ele não vale nada, que é lixo, enquanto ele diz que não é só o dinheiro que conta).

Os elementos cenográficos eram: a lata de lixo, jornal e objetos amassados no chão, e as duas paredes atrás de C. M. (cadáver da rica), forradas de folhas de jornal, sobre os quais estavam coladas e escritas frases como “trágico acidente mata socialite”, “avanço nas investigações de morte de milionária”. A *performance* foi realizada durante uma hora, o tempo do horário de almoço e da abertura da exposição, quando a sala foi muito visitada. Os

⁴⁶⁶ Chico Buarque, 1971 e 1966.

dois atores permaneceram concentrados durante todo esse tempo, sem se dispersar com a algazarra e o fluxo de pessoas em volta.

Vejamos o que dizem os membros do grupo:

Nossa criação foi toda baseada no fato de a morte de um milionário ter muito mais destaque (não só na mídia) do que a morte de um negro que mora na favela. Ambos os membros do grupo recitavam frases destacando a discrepância absurda entre duas situações absolutamente iguais: mortes de seres humanos. [...] O que mais me marcou no curso foi perceber que um artista não é mais aquele habilidoso com pincéis, mas aquele capaz de transformar suas obras em um grito, ou de protesto, ou de felicidade, ou de indignação, ou de qualquer outro sentimento (da aluna C. F.).

O trabalho, portanto, misturava o cotidiano – como muitos morrem nas favelas, nos corredores de hospitais? por quê? pra quê? pra quem? – com uma visão deturpada do mundo que o sistema econômico capitalista nos impõe, como se um pudesse, realmente, ser melhor que o outro. O trabalho utilizou duas linguagens, a *performance* e a instalação. Carol representava a classe dominante, dita mais importante, [...] Guilherme estava no chão, jogado no lixo, representando a classe baixa, que ‘pode’ ser jogada no lixo, rodeado de notícias sobre o descaso da sociedade com essas pessoas, e de frases como ‘Quantos Amarildos já foram?’ [...] Poderia dizer que nos inspiramos em obras como a de Marina Abramovic (*Art must be beautiful*), por causa de crítica ao padrão que ela traz. A crítica ao usual e ao que o capitalismo provoca no ser humano (da aluna B. D.⁴⁶⁷).

Olhando para trás e relacionando com a repetição e a angústia que eu senti ao executar a *performance*, percebo que a obra de Marina Abramovic teve influência sobre mim para a realização do nosso trabalho (da aluna C. M.⁴⁶⁸).

Em outro momento⁴⁶⁹, as mesmas alunas ponderam:

A gente tratou duas partes diferentes da mesma sociedade, [...] da morte de uma pessoa da camada mais baixa da sociedade, e da morte de uma pessoa da camada mais alta da sociedade, duas coisas diferentes que se completam. E, por serem duas pessoas diferentes – e nesse Colégio aqui as pessoas também vêm de lugares e situações muito diferentes –, então, eu acho que todo mundo que viu aquilo ali se identificou de alguma forma, por tudo que a gente lê nos jornais, por todas as notícias que a gente vê, e também por ser quem é. Quem vem de uma classe social mais alta, no sentido econômico mesmo, tem vivências diferentes de quem vem de uma classe social mais baixa, então eu acho que as pessoas puderam pensar na vida delas, olhando aquele trabalho. Eu acho que nem todo mundo entendeu que eles estavam mortos, mas significou muito pra mim a gente conseguir produzir aquilo ali (B. D.).

Foi muito diferente do que eu imaginava, positivamente diferente. Porque eu imaginava que seria mais um trabalho de Artes como a gente sempre fez, mesmo sendo uma *performance*, mas foi completamente novo, eu me descobri de outra forma naquele trabalho, porque eu tenho riso frouxo, e as pessoas

⁴⁶⁷ A aluna destacou, no trabalho sobre a exposição *ELLES...*, o vídeo de Abramovic como a obra que mais chamara a sua atenção.

⁴⁶⁸ A aluna destacou, em *ELLES...*, a videoinstalação de Pipilotti Rist.

⁴⁶⁹ Esses dois últimos depoimentos foram emitidos na última aula do curso, quando cada um fez uma reflexão sobre o processo vivenciado.

ficavam rindo em volta de mim. Mas eu acho que teve um peso emocional tão grande pra mim, que eu consegui levar tudo a sério e agi como se fosse eu ali. E era eu. Entendeu? [risos]. E foi o máximo porque, parece que todos os anos que a gente teve de Arte (não sei se vocês sentem isso também), parece que todos os anos que a gente teve foram uma preparação para esse primeiro ano. Porque esse primeiro ano foi descobrir outra parte que eu não sabia que existia em mim. Que eu sentia (porque a gente sente), mas foi descobrir e exercer essa parte. [...] Foi uma parte da minha vida que parece que durou cinco anos, e, na verdade, só durou seis meses. [...] Tem outra coisa também: não tem o certo e o errado. Pela primeira vez na vida, não tem o certo e o errado. Isso é uma coisa muito boa, na arte inteira, porque você entende da forma que você quiser e da forma que te completa. Isso é o que eu acho o máximo, é o que diferencia a Arte, ou as artes das outras coisas (C. M.).

O trabalho desse grupo e os depoimentos dos autores abrem caminhos para algumas reflexões. Dewey atenta para o fato de que “toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” (2010, p. 122). Assim como *Sublevação*, esse trabalho problematiza questões sociais do mundo vivido pelos alunos. E o faz a partir da criação de contrastes e da integração de modos expressivos diversos, na articulação entre palavra, expressão corporal e recursos cenográfico-visuais.

A opção pela *performance* implica em presença, em confronto com o público, em riscos, em imbricação entre autor e obra. O espanto de C. M. com sua própria reação durante a execução do trabalho; sua descoberta em estar ali, sendo, ao mesmo tempo, obra e ela mesma, só poderiam acontecer no momento da realização, no caso da *performance*, no embate com o público na exposição. Essas revelações, reconhecidas e mencionadas pela própria aluna, apontam para o potencial pedagógico da consumação da experiência. Se a visita à exposição e o encontro com o trabalho dos artistas se revelam, como afirmamos anteriormente, como um divisor de águas nos processos de aprendizagem desse curso, a experiência de realização dos trabalhos e sua exposição poderiam ser vistas (para continuar usando a metáfora das águas) como sua chegada ao oceano. Ao pormos uma obra no mundo, ela deixa de ser apenas algo nosso, irrompe e se mistura com o todo, entra no fluxo de acontecimentos, agindo em nós e nos outros.

Dewey adverte que “não é por uma coincidência linguística que ‘edificação’, ‘construção’ e ‘obra’ designam tanto um processo quanto seu produto final” (2010, p. 133), pois sabe que eles são completamente inseparáveis na experiência estética. E na pedagógica também. Se em toda experiência pedagógica (que, se for significativa, terá caráter estético, independentemente do campo de saberes que abordar) o resultado carrega seu processo, no caso da pedagogia com a arte, processo e produto final são inseparáveis e indiscerníveis. Na materialização das ideias numa forma, na exposição dessa forma e na experiência de vê-la,

com vida própria, fora de si – também como espectador –, se dá novo deslocamento nesse processo pedagógico. A(s) descoberta(s) de C. M. se faz a partir da vivência desse deslocamento.

Outra questão que os alunos suscitam é a importância de trazer algo de si para a construção do trabalho, contribuindo com suas próprias experiências de vida para a construção de algo que diga respeito também a quem vê. Ao publicarem algo de si, eles vivenciam a experiência de inserção, de participação e interferência no meio em que se vive (nesse caso, a escola). A possibilidade de “transformar a obra em um grito”, como identifica C.F., e de fazer o seu próprio grito ressoar no espaço escolar é uma experiência que empodera os alunos e muda sua relação com a escola, provando que é possível se produzir ali “um espaço que possibilitasse não a negação, mas a afirmação da autoria dos alunos” (COSTA, 2009, p. 258). Não é à toa que esse momento significa tanto para eles. Há aí também um deslocamento, da postura passiva e receptiva (receptores de saberes) para uma postura atuante e transformadora do próprio meio. A maioria dos alunos se refere à visita à exposição e/ou à montagem da própria exposição na escola como as experiências mais significativas nesse curso. No caso da segunda, ao se perceberem ativadores de processos dentro da escola, eles, mesmo sem ainda se dar conta, poderão estar ensaiando futuras ações no espaço social mais amplo.

Abortos (I. L.; Y. Z.)



**Figura 54: Fotografia da instalação *Abortos*, na exposição na escola.
Fonte: Fotografia de Greice Cohn.**

A instalação *Abortos* se constitui de uma cesta plástica de lixo colocada no chão, cheia, até a borda, de papéis amassados. Em volta, uma fita adesiva delimita o espaço da obra, cujo título está num papel no chão. Um trabalho de execução bastante simples e sintético em sua forma, mas que traz conceitos e histórias complexos.

No momento em que eu recebi a proposta de fazer o trabalho eu me perguntei: o que eu vou fazer? Porque eu não estava realmente enturmado. [...] Mesmo entrando mais na disciplina, me abrindo mais para falar desse tipo de coisa, eu me sentia um pouco travado sobre qualquer coisa da arte, eu nunca fui muito acostumado a ver arte, [...] desde o 9º ano pra trás, quer dizer, do 6º ano pra frente (áí, eu estou me confundindo) eu sempre fui acostumado a ver arte de um jeito mais didático, não de um jeito livre, olhar de um jeito mais livre. Quando chegou na hora de fazer esse trabalho, eu não estava mentalmente preparado. [...] Eu ia fazer sozinho, eu sempre fui fadado nessa escola a fazer as coisas sozinho [...]. Eu tive essa ideia da lixeira cheia de ideias enquanto eu estava no trem, eu estava me sentindo meio mal naquele dia e pensei em todo meu passado nesse Colégio, tipo: o que eu vou trazer disso na minha vida? [...] o que eu levei desse Colégio? Eu pensei em tudo que eu tive, desde o 6º ano, os amigos que eu tive, e, num desses pensamentos, eu lembrei de uma aula de Educação Física que eu tive, quando o professor explicou para a gente como foi criado o basquete bol. Aí eu dei uma de Jimmy Neutron na hora [...], eu pensei, cara esse vai ser meu trabalho! Dessa lixeira! Muitas ideias que a gente tem, projetos – projetos pra vídeo game, trabalhos de escola, qualquer tipo de ideia que você possa ter na vida – muitos deles não chegam nem a ver a luz, [...] a gente não coloca eles em prática, a gente logo pega eles e joga fora. Por que você está estragando o que poderia ser “uma vida”, jogando ela fora? [...] O tema era morte, aí eu falei: por que não falar da morte do que não chegou nem a nascer? [...] As ideias são como os embriões. [...] Aí eu pensei em escrever um monte de ideias e jogar todas elas numa lixeira. [...] O que eu queria fazer era brincar com vários conceitos da morte [...], porque, para algumas pessoas, enquanto alguma coisa poderia ser morte, para outras poderia ser vida. E isso é exposto no próprio trabalho, porque o trabalho é uma vida, que gerou da morte do que não chegou a nascer (do aluno I. L.).

O outro autor desse trabalho, Y.Z., fez um desenho na prova⁴⁷⁰ onde estava escrito, ao lado da *cesta* de lixo, a sentença “No meio da escuridão, existe sempre a luz, pronta para sair”, fazendo alusão à luz de cada ideia “amassada” e encerrada nos papéis jogados fora.

Para avaliarmos a capacidade de síntese que esse trabalho alcança é preciso ressaltar a força de uma expressão quando ela é resultado e culminância de um processo intensamente vivido. O testemunho de I. L. é, além de comovente – por seu desnudamento e coragem –, bastante revelador, pois se refere a um processo de encontro com a arte em que “fazendo a arte, vendo a arte, podendo se expressar melhor”, foi possível “de um jeito livre, olhar de um

⁴⁷⁰ A prova é realizada após a exposição, e em uma de suas questões é pedido aos alunos que escrevam sobre o trabalho que realizaram, descrevendo e avaliando o processo. É também pedido que façam um desenho mostrando como esse trabalho se relacionava ao espaço da exposição (Anexo M).

jeito mais livre”. O que significa “olhar de um jeito mais livre”, em sua concepção? O que propiciou esse espírito libertador por ele sentido? O aluno afirma que

o que mais me marcou nesse curso foi a grande interação, não só com as obras e com os outros, mas com nós mesmos. A cada aula que passava, nós ficávamos mais ligados à arte, sendo estimulados a pensar sobre os significados [...] Esse curso, apesar de bem interativo, não só com obras, mas também com as pessoas, me deu dicas para a vida⁴⁷¹.

I.L. fala sobre interação com as obras, interação com as pessoas e consigo próprio. Será, então, que o que o libertou nesse encontro com a arte foi a possibilidade de se ver nas obras, de se incluir no que vê? A possibilidade de ter sua própria interpretação sobre as coisas que vê, de valorizar sua própria percepção e vivência no encontro com a alteridade? De descobrir, assim como a aluna C.M., que não há certo e errado na arte e na relação com a arte? Que sua visão pessoal é tão certa e bem-vinda como a de qualquer outro? Será esse o fator libertador que I.L. descobriu nas aulas de arte? Que ele é um espectador emancipado, e não subjugado, diante dessas obras? Que há nessa possibilidade de encontro com a arte algo que o convida a ter uma postura confiante, criativa, autônoma, lhe conferindo uma sensação de liberdade e empoderamento, a ponto de fazê-lo acreditar que suas ideias não deveriam ser jogadas no lixo, mas terem a oportunidade de nascer?

Ao ser perguntado sobre qual obra mais o marcara entre as vistas no curso, I.L. destaca a videoinstalação *Bang*. Essa escolha reforça nossa percepção do encontro com a videoarte como uma experiência pedagógica. Mas, deixemos essa reflexão para mais adiante, após analisarmos os trabalhos e os depoimentos dos demais.



⁴⁷¹ Depoimento extraído de resposta da prova, na qual era indagada qual a lição maior que esse curso trouxe.

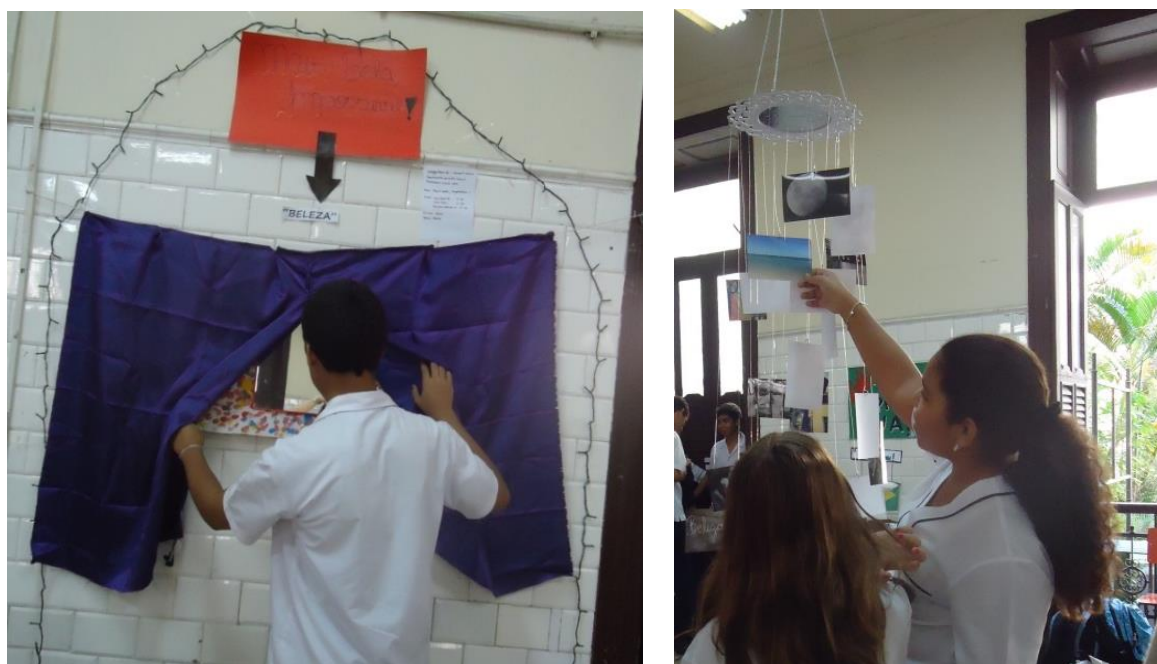


Figura 55: Público interagindo com as instalações *Bonito, eu?* e *Mais bela impossível*, e com o móbil *A Beleza nas coisas simples e cotidianas*.
Fonte: Fotografias de Greice Cohn.

Três trabalhos desse grupo fizeram uso do espelho, de maneira conceitual, e como recurso interativo: *Bonito eu?* (A.B. L.; C.D.; L. L.; L. M.), *Mais bela impossível* (G. B.; A. I. B.; C. C. F.), e *A Beleza nas coisas simples e cotidianas* (L. F. C.; L.R.; D. M.; B. P.; A.C. N.). Segundo um dos autores, em *Bonito eu?* “foram coladas na parede várias fotos de pessoas com belezas diferentes (negros, brancos, pardos, cabelos cacheados, cabelos lisos). O objetivo [...] era mostrar que nós não somos iguais aos outros [...] e que o espectador faz parte da obra” (da aluna A.B. de L.). Já na obra *Mais bela impossível*, uma placa com o título

apontava para uma cortina de cetim roxa e, quando o visitante abria a cortina, via um espelho e se deparava com seu reflexo. A obra [...] foi inspirada em *Art must be beautiful...* e a ideia proposta era que a cortina, junto com um pisca-pisca, criasse um ambiente relacionado à mágica, pois a beleza, hoje em dia, pode ser algo considerado mágico. Quando a pessoa abrisse a cortina, ela iria se deparar não com a magia, mas com a realidade. [...] Queríamos transmitir a ideia de que cada pessoa é linda de seu jeito, quisemos criticar a padronização da beleza. O visitante, assim, se tornava parte da obra. Sem ele, nada teria efeito (da aluna A. I. B.).

Nesses dois trabalhos o corpo do espectador é convocado, sendo que, no primeiro, os dos autores também estão representados na obra (nas fotos coladas em torno do espelho). O terceiro trabalho que faz uso do espelho como objeto de reflexão era

um móbile de fotos com um espelho no meio. As fotos eram de coisas que vemos todo dia, [...] que têm sua beleza perdida na correria do dia-a-dia. [...] É como se tivéssemos virado o espelho para as coisas simples, e o espelho está ‘liberando’ a beleza ‘oculta’. Uma obra que me inspirou foi um vídeo visto em sala, onde um homem carregando um espelho andava por uma comunidade [*O Espelho e a tarde*]. [Nossa motivação foi] utilizar o simples e cotidiano e mostrar um novo significado (do aluno L. F. C. da S.).

[...] queríamos que entendessem que a beleza está nos olhos de quem vê. Fizemos isso colocando um papel espelhado no meio das fotos.

(da aluna D. M. dos S.)

Esse trabalho e seus comentários trazem duas questões significativas para o ambiente pedagógico: a necessidade de aceitação de diferentes pontos de vista (olhares diversos) e a possibilidade de criação de novos olhares para o cotidiano. Os dois conceitos estão implícitos (como percebe o aluno L.F.) no vídeo *O Espelho e a tarde*, de Dias & Riedweg, que faz do espelho uma tela mutante em meio à cidade, revelando-a de forma diferenciada em meio ao vago caminhar nas vielas do cotidiano. Os estudantes se apropriaram do recurso poético de uso do reflexo do espelho como possibilidade de reflexão, problematizando questões de seu próprio cotidiano.

Destacamos ainda mais um trabalho no grupo de 2013-1: o vídeo *Beleza* (L. S.; L. P.; G. F.; C. G.), por apresentar aspectos positivos e negativos em sua realização. Esse vídeo monocal é projetado na parede e mescla imagens em movimento e estáticas dos integrantes masculinos do grupo numa praia (fotografias coloridas e em preto e branco), em poses e atitudes que remetem a clichês de videocliques ou publicitários. Na pista sonora, ouve-se uma música estrangeira, como as que comumente são utilizadas nos comerciais televisivos. Ao final, uma montagem fotográfica mescla o salto dos alunos na areia da praia com uma explosão (imagem apropriada de uma fotografia de cartaz de filme de ação), dando a impressão de que eles próprios estavam no local do filme, como seus galãs. Essa teria sido a imagem final do trabalho, mas, por motivos operacionais – alheios às questões estéticas e conceituais –, foi adicionada mais uma sequência de 30 segundos, onde outro membro do grupo é visto, sem camisa, dançando em meio aos transeuntes da Av. Pres. Vargas, entorno da escola. A razão dessa inserção foi a impossibilidade de um dos membros do grupo de ir à gravação na praia, e sua insistência em participar da produção de imagens. Assim, ele produziu, sozinho, e a partir do seu entendimento do projeto, sua *performance* filmada. Os autores assim descrevem suas intenções:

A videoinstalação teve como principal objetivo ironizar o nosso tema, criticando, de certa forma, esse padrão de beleza imposto, como vimos em obras no CCBB. Ao longo do vídeo, quatro meninos da minha sala (que não estão adequados a esse padrão) aparecem na praia, com o físico à mostra, [...] daí a ironia (da aluna L. P.⁴⁷²).

Uma obra que posso considerar inspiradora é *Art is beautiful, artist must be beautiful*, que fez da crítica à sociedade a essência da arte (do aluno C. G. D.⁴⁷³).

Filmar e fotografar os integrantes do grupo com poucas peças de roupa, se exibindo em locais públicos [...] (do aluno G. F.⁴⁷⁴).



⁴⁷² A aluna elegeu o vídeo de Abramovic como a obra que mais a impressionara no curso.

⁴⁷³ O aluno citou a obra *Roda de bicicleta*, de Duchamp, que, segundo ele, “trazia a necessidade de reflexão e aproximava o observador da obra”, como a que mais o impressionara durante o curso.

⁴⁷⁴ Esse aluno é o ator e autor das imagens realizadas na Pres. Vargas. Ele elegeu o vídeo *Funk Staden*, como a obra que mais o impressionou no curso.

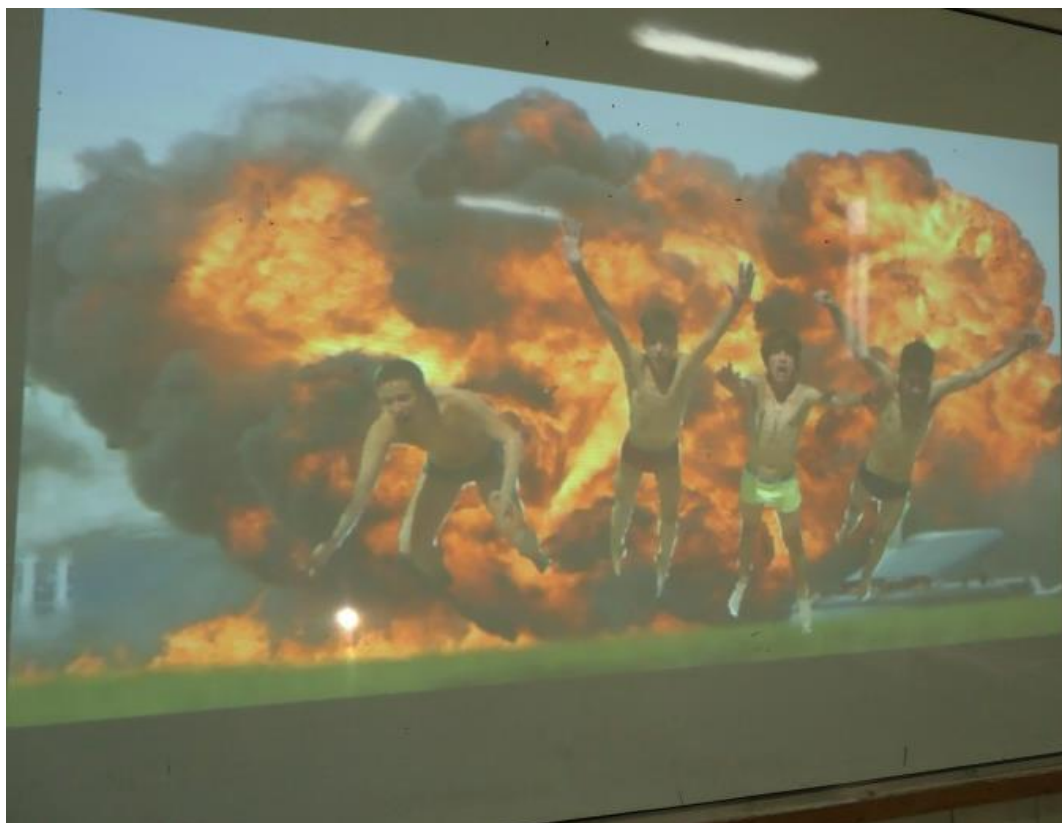


Figura 56: Imagens da videoinstalação *Beleza*.
Fonte: Fotografias de Greice Cohn.

No que diz respeito às possíveis inspirações vindas do trabalho de Abramovic, identificamos a relação temática (a ênfase no questionamento da beleza) e o fato de fazerem do próprio corpo o objeto do trabalho. Afora esses dois aspectos, esse vídeo em nada remete às propostas da artista. Percebemos, entretanto, na ironia, na alusão às imagens da cultura pop, e também nos efeitos de manipulação das imagens – as imagens na praia são distorcidas, e as gravadas na Av. Pres. Vargas são aceleradas –, uma relação com o vídeo de Rist, *I'm not the girl who misses much*. Outra relação que poderíamos estabelecer, ao buscarmos referências nas obras videográficas vistas, seria com *Bang*, pelo uso de imagens estáticas (muitas, em preto e branco) na construção de uma narrativa videográfica, mas, no trabalho dos alunos, há também imagens em movimento e coloridas, diluindo a força desse efeito. Avaliamos também que a adição da sequência filmada na rua tornou o resultado desigual e enfraquecido, revelando uma fissura no processo produtivo, onde decisões estavam vinculadas a outros propósitos, que (embora do ponto de vista pedagógico sejam relevantes) não se justificam esteticamente, pois advêm de motivos alheios aos solicitados pelo próprio trabalho.

A seguir, apresentamos o quadro analítico com o total dos trabalhos realizados pelo grupo de 2013-1. A *montagem* e a escolha do *ponto de vista* só foram avaliadas nos três trabalhos em vídeo e no de fotografia, por serem operações que dizem respeito,

especificamente, à produção de imagens técnicas. As demais proposições – a exploração da (auto)bio-videografia e do corpo; a espacialização da obra; o uso de contrastes; a interatividade e a apresentação do trabalho como uma situação – são analisadas em todos os trabalhos.

Tabela 2: Quadro demonstrativo dos trabalhos realizados pelos grupos de 2013-1.

| trabalhos/ operações e proposições | (auto)bio- videografia | montagem | corpo | ponto de vista | espacialização | contrastes | interatividade | situação | soma |
|---|---------------------------|----------|-----------|-------------------|----------------|------------|----------------|-----------|------|
| <i>Sublevação*</i> | X | X | X | | X | | | X | 5 |
| <i>A beleza de todo dia*</i> | X | X | | X | X | | X | X | 6 |
| <i>Beleza*</i> | X | X | X | | X | | | X | 5 |
| <i>#Vem pra rua</i> | X | | | | X | | | | 2 |
| <i>O que mais vão querer?</i> | X | | X | | X | | X | | 4 |
| <i>Não se faz copa com hospitais</i> | X | | | | X | | | | 2 |
| <i>Separação</i> | | | X | | X | X | | X | 4 |
| <i>Mais bela, impossível</i> | | | X | | X | | X | X | 4 |
| <i>Nem na morte todos se igualam</i> | | | X | | X | X | | | 3 |
| <i>Abortos</i> | X | | | | X | | X | X | 4 |
| <i>Bonito, eu?</i> | X | | X | | X | X | X | X | 6 |
| <i>A beleza nas coisas simples e cotidianas*</i> | X | | | X | X | | X | X | 5 |
| <i>Por que não... ser diferente?</i> | X | | X | | | | | X | 3 |
| <i>Sem título (caixa)</i> | X | | | | X | | X | | 3 |
| <i>Por que não ser a arte?</i> | X | | X | | X | X | X | X | 6 |
| <i>Por que não se sentir bem ao invés de se vestir bem?</i> | X | | X | | | X | | | 3 |
| <i>Obediência e curiosidade</i> | | | X | | X | | X | X | 4 |
| <i>O Gigante acordou</i> | X | | X | | X | | X | | 3 |
| Soma (18) | 14 | 3 | 12 | 2 | 16 | 5 | 10 | 11 | |

*trabalhos em vídeo

Dos dezoito trabalhos desse grupo, dezesseis ocuparam o espaço tridimensionalmente; catorze se inspiraram em aspectos biográficos dos próprios alunos; doze ressaltaram o corpo, seja pela convocação do corpo do espectador, seja por fazer desse seu tema central; onze mostraram situações, sem oferecer conclusões; dez solicitaram a participação do espectador; cinco fizeram uso de contrastes para provocar reflexões. Nos três trabalhos com imagens em movimento a montagem foi explorada; e o ponto de vista foi ressaltado como possibilidade de pensamento em dois dos quatro trabalhos que operaram com imagens técnicas.

4.2.3. Grupo 2013-2

Desenlace

Um olhar extraordinário para o ordinário



Figura 57: Fotografia dos alunos andando no Largo do Machado, se dirigindo ao Oi Futuro.
Fonte: Fotografia de Greice Cohn.

No curso do segundo semestre de 2013, os alunos visitaram o Centro Cultural Oi Futuro Flamengo, onde viram a exposição *Desenlace*, dos artistas latino-americanos Miguel Angel Ríos e Teresa Serrano. Nos doze vídeos de Teresa Serrano⁴⁷⁵ e nos cinco de Miguel Angel Ríos⁴⁷⁶ são abordadas questões urgentes e mobilizadoras de um continente com larga escala de pautas sociais e políticas. Teresa Serrano é mexicana e seus vídeos se referem à afirmação

⁴⁷⁵ *Conto de fadas*, 1999; *Mia 1, 2 3 e 4*, 1998; *Teto de vidro*, 2008; *La mesa*, 2007; *Respeito*, 2010; *Boca de tabla*, 2007; *La Piñata*, 2003; *Restrição*, 2006; e *Sem título*, 2007.

⁴⁷⁶ *O Fantasma da modernidade: Lixiviados*, 2012; *O Fantasma da modernidade*, 2012; *Room... room*, 2010; *Mecha*, 2010, *Crudo*, 2008.

social da mulher em diferentes épocas. Usando a estética das telenovelas latino-americanas, a artista “discute como a mulher se relaciona com esse nosso mundo sob dominação masculina” (GUIMARÃES, 2013), com uma narrativa própria, na qual a imagem, o corpo e seus gestos evocam confrontos e tensões.

Os vídeos do argentino Miguel Angel, por sua vez, propõem uma crítica às relações de confronto num âmbito social e político, sem ressaltar, como Teresa, as questões de gênero. Fazendo uso de enquadramentos fechados e dando visibilidade a jogos e práticas cotidianas, Ríos explora a plasticidade da imagem e do som, materializando, na própria forma fílmica, os confrontos evocados. Ambos os artistas expõem situações-limite de improváveis desfechos, capturadas em centros urbanos ou em ambientes rurais, onde temas e imagens reverberam pontos intrínsecos aos povos latino-americanos (*ibid.*), chamando a atenção para o fato de que o que é latino-americano pode ser universal (*ibid.*). Embora apresentem estéticas diferenciadas, suas produções convergem no acento dado ao questionamento de verdades e pensamentos hegemônicos que colocam povos ou gêneros em situação de inferioridade e opressão.

Entre as dezessete obras expostas, nove foram citadas nos depoimentos e trabalhos dos alunos, na seguinte proporção: *La Piñata* (Teresa Serrano, 2003), por vinte alunos; *Teto de vidro* (Teresa Serrano, 2008), por doze alunos; *Crudo* (Miguel Angel Ríos, 2008), por seis alunos; *Mecha* (Miguel Angel Ríos, 2010), *Mia*, *Respect* e *Restaint* (Teresa Serrano, 1998, 2010, e 2006), cada uma, por quatro alunos; e *A mesa* e *Boca de tabla* (Teresa Serrano, 2007, 2007) foram citadas por um aluno, cada uma. Analisaremos, a seguir, a recepção e a produção plástica inspirada em quatro dessas obras (duas de Serrano e duas de Ríos), que figuram entre as mais destacadas pelos estudantes.

La Piñata (2003) foi o trabalho que mais se sobressaiu na apreciação dos alunos, nessa exposição. Ao analisarmos essa videoinstalação, no capítulo 2, ressaltamos algumas operações realizadas pela artista e, inclusive, sua repercussão na percepção dos alunos. Vejamos mais alguns depoimentos e também alguns trabalhos realizados logo após a visita, aludindo diretamente a essa obra, a fim de compreendermos melhor como se deu sua recepção.



Figura 58: Imagem do vídeo *La Piñata*. Fonte: <http://collection.daros-latinamerica.net>

Eu escolhi esse vídeo, pois retrata muitas cenas da atualidade, onde mulheres sofrem ataques, não só sexuais, mas de outras formas também. Há vários casos de violência recentes, não só no Brasil como também no mundo, e é contra isso que a Teresa Serrano quer nos alertar, mostrando como a violência de gênero é comum em diversas sociedades. [...] pode ser apenas uma *piñata* na cena, mas é uma boneca retratando a realidade (da aluna B. N. C.).

É um vídeo sobre a violência de gênero no México e reflete os recentes casos de ataques sexuais contra mulheres ocorridos no Rio de Janeiro. [...] Foi a obra que mais me impressionou, [...] com a mulher submissa e entregue ao homem (do aluno P. D.).

[...] o agredido parece não ter opção nem escolha de estar ali, enquanto que o agressor, sem piedade, espanca, com uma feição muito irada, um manequim. [...] o mais impressionante é o quanto ele gosta do que faz, sentindo um prazer em fazer; interpreto esse prazer e essa coerção de forma cotidiana, como em casos em que a mulher é agredida por seu companheiro, e não faz nada para reagir, por medo (do aluno P. H.).

Fiquei impactada, espantada com tamanha crueldade, e a maneira como foi feito o vídeo [...] aumentou a aflição e o nervosismo do espectador.
(da aluna N. M.)

Antes de ler a mensagem final, eu já sabia, de alguma forma, o que ela queria transmitir (da aluna L. M.).

Os relatos dos alunos denunciam uma associação entre o seu contexto (Rio de Janeiro, Brasil) e o evocado pela obra (México). Mostram-nos também que eles perceberam a relação entre o impacto causado e a forma com que a artista abordou seu tema, pois a espacialização, o posicionamento do corpo do espectador e a metáfora no uso da boneca foram abordados

(ver depoimentos transcritos no capítulo 2). Os trabalhos realizados pelos estudantes materializam suas sensações e pensamentos:



**Figura 59: Trabalhos do aluno L. R. e da aluna L. M., baseados em *La Piñata*.
Fonte: Fotografias de Greice Cohn.**

A presença da boneca nas representações dos alunos (isso aconteceu em vários trabalhos) mostra como essa escolha da artista marcou sua percepção. Outro aspecto a reparar é que em vários trabalhos (como nos dois acima) as mulheres aparecem de olhos vendados. Na brincadeira real, quem fica de olhos vendados é quem bate na *piñata*, mas, nessas representações, isso foi invertido, possivelmente, para enfatizar a impotência e a vulnerabilidade da mulher nessa situação. Além dos desenhos, colagens, pinturas e objetos, houve ainda um trabalho em dobradura de papel, com inscrições para serem lidas⁴⁷⁷ à medida que o espectador abria as abas. A sentença final contestava o espectador e sua atitude, remetendo à problematização causada pela própria espacialização da obra (que confina as imagens e exclui o espectador desse ambiente, fazendo-o testemunhar, passiva e impotentemente as cenas mostradas). Todos esses trabalhos mostram que os alunos foram

⁴⁷⁷ “Abra, mas cuidado; Ao abrir, você terá responsabilidade de ajuda; Faça o que é certo! Comunique o crime; Você sabe que ao ver um crime você pode ser considerado como cúmplice se não o relatar à polícia? Poucas pessoas chegaram até aqui, e nenhuma delas se manifestou para fazer justiça, e você, o que fará? Homens e mulheres são iguais, possuem os mesmos direitos, mas, infelizmente, na prática, para algumas pessoas, não é isso que ocorre; Atenção! Você acaba de presenciar a morte, depravação, humilhação de uma mulher, que morreu covardemente nas mãos de um homem. E agora, o que você vai fazer?”

afetados pelas operações realizadas por Serrano, e que essas reverberaram, estética e politicamente em suas produções.



Figura 60: Imagem do vídeo *Glass Ceiling (Teto de vidro)*, de Teresa Serrano.
 Fonte: <http://www.incinerrante.com/historias-de-direitos-humanos/#axzz3ySjLZTTA>

A segunda mais citada obra dessa exposição, *Teto de vidro (Glass Ceiling, 02:53 min, 2008)* é uma videoinstalação com uma projeção na parede de uma sala escura e um banco de madeira disponível para os espectadores. Nas imagens, em P&B, uma mulher – vestida formalmente, com um *tailleur* claro, sapatos altos, e carregando uma bolsa – sobe uma escadaria que dá acesso a um prédio comercial. Ela tem o rosto coberto por uma máscara branca, que neutraliza suas possíveis expressões. Inicialmente, a mulher é mostrada de costas, em *contre-plongée*, subindo a escada, no início de sua escalada. Após alguns instantes, um homem entra no quadro, seguindo-a e segurando uma corda. Ele laça-a com precisão profissional, fazendo-a cambalear e se deter por alguns instantes. A mulher, impassível, se livra do laço e retoma seu caminho, provocando no homem, nova investida. Essa ação se repete várias vezes, sem que nenhum dos dois esboce expressão alguma. Ela, mascarada, se concentra apenas em se livrar do laço, se recompor e seguir seu caminho. Ele apenas tenta laçá-la, ultrapassá-la e rearmar a corda, depois de desvencilhada de seu alvo. Na pista sonora, ouve-se somente o som dos passos de ambos.

Essa situação é filmada de dois pontos de vista, ora da parte baixa da escada, por trás da mulher (dando a ver a distância que falta para ela atingir o topo), ora da parte alta, acima de sua posição (mostrando sua face coberta e o abismo atrás dela). O ponto de vista oscila,

portanto, também hierarquicamente, num jogo em que plano e contraplano enfatizam a vulnerabilidade da personagem. Na última investida do laçador, a mulher, já no topo da escada, cambaleia mais uma vez e, nessa hesitação, enquanto tenta se libertar da corda, é mais uma vez ultrapassada pelo homem. Ele, então, se adianta, entrando no prédio por uma porta de vidro, onde está escrito *Corporativo Diamante*. O agressor desaparece porta adentro. Uma vez livre do laço, a mulher também alcança a porta, mas essa, como num passe de mágica, resiste, emperrada, impedindo sua entrada. Ela ainda tenta forçá-la, mas, não obtendo resultado, toma outra decisão: se distancia e atira sua bolsa na vidraça, provocando o maior impacto sonoro e visual dessa obra. O vidro se estilhaça em mil pedaços, explodindo nessa ação – mostrada em câmera lenta – toda tensão contida no processo que a antecede. Num reflexo instintivo, a mulher recua para se proteger dos estilhaços. Clarão! Tela branca. Fim.

Vejamos alguns comentários:

[...] a máscara que a mulher usava é muito expressiva, os olhos caídos mostram o cansaço devido ao sofrimento enfrentado, e a própria máscara, como objeto, transmite a ideia de falta de individualidade da mulher, ideia derivada do preconceito [...]. A obra me transmitiu a ideia dos homens não aceitarem ter uma mulher à sua frente e que as mulheres, mesmo com dificuldades encontradas em razão do preconceito, sempre continuavam seu percurso. O que mais me impressionou foi a máscara usada por ela, que me transmitiu a ideia de falta de individualidade (da aluna L. H.).

Essa videoinstalação desperta grande curiosidade, pois retrata, de maneira simples, inteligente e carregada de crítica, os conflitos entre os gêneros. [...] a máscara faz alusão ao fato da mulher supostamente não possuir desejos próprios e ser apenas um objeto, que sua única função é servir ao homem. Podemos perceber, porém, a luta da mulher contra essa dominação [...], a luta por igualdade (da aluna M. A.).

O aluno S. W. resolveu fazer uma pesquisa após a visita à exposição e trouxe as seguintes informações:

Glass Ceiling [o título original do vídeo] é um termo sociopolítico usado para descrever a barreira que dificulta o crescimento corporativo nas empresas, na qual as vítimas são mulheres e as minorias. Ao pé da letra, o título do vídeo significa barreira de vidro, e no decorrer do *clip*, quando a mulher arremessa sua bolsa contra a porta (trancada) de vidro, quebrando-a, revela uma entidade feminina cansada dessa imposição machista que não lhe permite um crescimento profissional (metáfora do homem puxando-a enquanto subia a escada).

Gostaríamos de destacar a iniciativa do aluno em buscar mais informações sobre a obra que o impressionou. Em nenhum momento foi pedido a eles que fizessem pesquisas sobre as obras,

essa iniciativa é fruto de sua curiosidade e da atitude ativa que assumem nas aulas, atitude muito bem-vinda, inclusive.

Na interpretação da aluna L. L., “a escada representa a evolução da carreira e cada vez que a mulher tem um avanço, ela é impedida e oprimida pela dominação masculina”. Para o aluno L. G., “a mulher conseguiu quebrar a porta de vidro com uma bolsa, causando uma contraposição de ideias entre o frágil e o rígido”. Outros depoimentos ressaltam ainda a escolha do preto e branco; as mudanças do ponto de vista da câmera; a repetição das ações realizadas; e os únicos dois sons do vídeo (pisadas dos sapatos e estilhaçamento do vidro), mostrando que não passaram despercebidas as escolhas formais, os modos pelos quais a artista abordou esses temas, e sua relação com a atribuição de sentidos. Vejamos alguns trabalhos plásticos inspirados diretamente nesse vídeo.



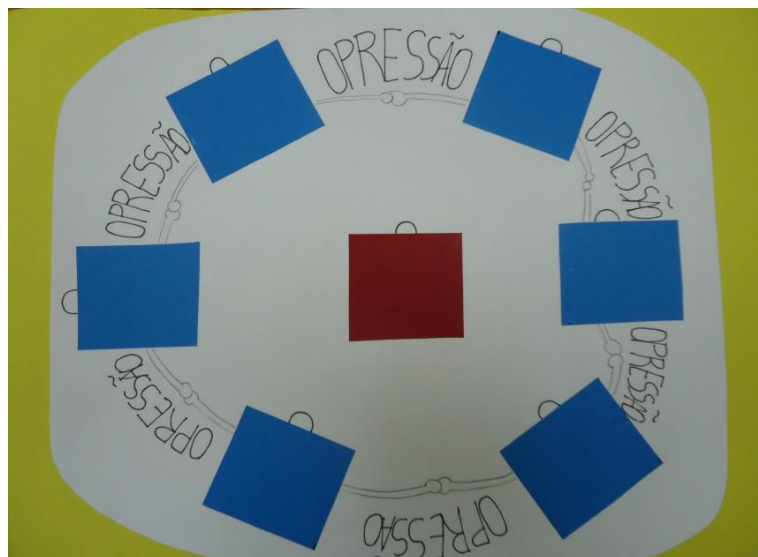


Figura 61: Trabalhos dos alunos L. C.; M. A.; L. L. e S. W. , inspirados na obra *Teto de vidro*.
Fonte: Fotografias de Greice Cohn.

O desenho da aluna L. C. opera com simbolismos que ora traduzem, ora invertem alguns sentidos evocados por Teresa, merecendo ser olhado com atenção: a mulher desce a escada, ao invés de subir; ela calça chinelos, no lugar dos sapatos de salto alto mostrados no vídeo; como a Cinderela dos contos de fadas, a mulher deixa um dos calçados cair e permanecer na escadaria como um vestígio de sua presença (quicá à espera de algum príncipe encantado). Mas, ao contrário da personagem do conto de fadas, a mulher do desenho de L. C. não corre em direção a uma carruagem, temendo o fim do encanto. A realidade que lhe espera é mais violenta do que simplesmente voltar às roupas rotas: em sua fuga, ela é atingida no ventre, ferida pela flecha viril que faz seu sangue escorrer escada abaixo. O homem (príncipe ou carrasco?) não aparece diretamente nesse desenho prenhe de signos e dramaticidade, é apenas evocado pela flecha icônica que penetra, mortalmente, o corpo feminino.

O universo simbólico evocado por esse desenho nos dá uma ideia dos caminhos imaginativos (e subjetivados) vivenciados por sua autora no *zig-zag* entre o ver-contextualizar e o fazer-contextualizar. Nesse movimento pendular, entre a fruição do vídeo de Serrano e sua própria produção plástica, todo um universo imaginário, afetivo, crítico, cultural, social e político são convocados e postos em ação, resultando na existência de duas irrupções distintas, mas que dialogam entre si.

A colagem da aluna M. A. também põe dois contextos em diálogo. Ao se apropriar de uma fotografia do interior de um vagão feminino do metrô carioca para representar sua impressão sobre a obra de Teresa, a estudante transpõe para o seu próprio contexto a questão que mais lhe chamou a atenção no vídeo: a vulnerabilidade da mulher no espaço social. Entretanto, em sua representação, as mulheres no metrô (no caminho para o trabalho?) estão num ambiente resguardado, a salvo da presença masculina, por direito e lei. A metáfora do caminho como trajetória profissional, trazida pelo vídeo de Serrano, é traduzida em nível concreto no trabalho da aluna, que evoca também o vídeo *La Piñata*, e sua denúncia ao assassinato de mulheres na saída da fábrica. Esse trabalho é, portanto, sintético e crítico, abordando, na própria escolha e apropriação da imagem, uma solução-reação ao(s) problema(s) colocado(s) pelo(s) dois vídeo(s).

A opressão também é o tema central do trabalho da aluna L. L., que lança mão de recursos plásticos e verbais para sua construção. A cor vermelho-sangue da maleta central paira, sozinha, em meio à formação circular das (várias) maletas azuis, exaltando sua singularidade, vulnerabilidade e vigor em meio à massa homogênea que a cerca. Assim como no vídeo de Serrano, o feminino (a maleta vermelha) é o centro das atenções e está “enlaçado” pelo cerco masculino. A repetição da palavra “opressão” e as juntas (seriam punhos

cerrados?) que unem as outras maletas dão a medida do isolamento e da fragilidade do feminino nessa situação. O trabalho de L. L. opera com repetições, contrastes e ritmos (entre as cores e a disposição das formas na composição), revelando um diálogo tanto conceitual como formal com o vídeo de Serrano.

Finalmente, o objeto criado pelo aluno S. W. também nos permite pensar nas relações simbólicas e formais estabelecidas com a obra de Serrano, mas, assim como outros trabalhos, traz uma questão que merece ser notada: a influência que a fruição de uma obra exerce sobre a percepção e interpretação de outra, o efeito do conjunto na apreensão de cada uma. S. W. reconhece essa imbricação perceptiva ao afirmar que fez seu trabalho inspirado em

La Piñata, mas tratando mesmo de *Glass Ceiling*. Eu me lembro de também ter feito o trabalho pensando na metáfora de que os balões devem voar livremente, e sem nenhuma barreira no meio do caminho (S. W.).

Além de evocar, em sua construção plástica e relato, as duas obras de Serrano, seu comentário do aluno nos permite vislumbrar mais uma associação – ou referência de seu Museu imaginário – que parece ter eclodido na elaboração desse trabalho: a instalação *Air-port-city* (Tomas Saraceno, 2004-05), vista no vídeo *Visitando a 27ª Bienal de São Paulo*, no início do curso. O vídeo, além de mostrar as imagens da instalação (uma grande bolha-balão na qual os espectadores podiam entrar), traz, na pista sonora, um texto no qual o artista afirma que as *Air-port-cities* são plataformas ou células habitáveis feitas de cidades que flutuam [como balões] no céu, mudam de forma e se mesclam como as nuvens, como um aeroporto flutuante no qual as pessoas poderiam viajar pelo mundo legalmente, sem fronteiras⁴⁷⁸. Como vemos, assim como o balão da obra de Saraceno, o Museu imaginário também paira, de forma atemporal e sem fronteiras, na memória flutuante dos alunos, sendo ativado e evocado no encontro com novas obras e experiências de ver e fazer arte.

Duas obras de Miguel Angel Ríos foram destacadas pelos estudantes. Os vídeos de Ríos, assim como os de Teresa Serrano, apresentam situações e deixam-nas reverberar na fruição do espectador, mas, enquanto o trabalho de Serrano opera com breves narrativas simbólicas, marcadas por tensões entre os gêneros, as situações apresentadas por Ríos são mais apoiadas na plasticidade das imagens e dos sons, e nos significados que possam ser daí extraídos. O artista filma objetos, construções, elementos naturais, materiais ou corpos postos em movimento. Suas imagens são composições carregadas de tensão, mas que não se prestam facilmente a associações ou a temas específicos. Seus vídeos mostram, mas nada explicam. Vejamos o que dizem os alunos após o encontro com a obra do argentino.

⁴⁷⁸ SARACENO, Tomas. 27ª Bienal de São Paulo/Guia. São Paulo: Fundação Bienal, 2006, p. 238-239.



**Figura 62: Imagem do vídeo *Crudo*, de Miguel Angel Ríos.
Fonte: <http://www.photography-now.com/exhibition/70545>**

A obra *Crudo* [2008, 03:14 min] se apresenta sob a forma de uma videoinstalação. Esta acontece em uma sala fechada, totalmente escura, assim como o próprio cenário do vídeo. É exibido um homem vestido de branco, executando passos de uma tradicional dança [...]. Em suas mãos, ele segura fios amarrados a grandes pedaços de carne fresca. Todo o filme se dá em torno dessa dança e do momento em que alguns cães raivosos começam a se aproximar. Os cães rosnam e ameaçam atacar o homem que dança, batendo as carnes no chão. Essa obra começa impressionando, visualmente, pelo contraste entre as cores e os objetos, pela fúria dos cães em contraposição à vivacidade do dançarino e sua posterior expressão de angústia. Emocionalmente, a videoinstalação provoca sensações de agonia e projeta bem uma possível metáfora das relações de poder e ganância. Todos os elementos deste trabalho têm o potencial de criar e recriar, individualmente, os mais variados sentimentos e associações com a vida real, além de proporcionar uma experiência audiovisual rica e provocativa (da aluna Y. F.).

A mesma aluna, na prova final, retorna à análise dessa obra, afirmando que

A obra, rica em contrastes, instiga o sentimento de agonia, medo e fuga, mostrando uma importante relação entre presas e predadores, podendo ser associada a várias simbologias do mundo contemporâneo.

Em seu primeiro depoimento, Y.F. faz uma descrição detalhada da obra, e analisa as operações formais que a constituem, identificando também, suas sensações e emoções. No segundo depoimento, a aluna interpreta a obra, correlacionando-a a seus conhecimentos e contexto, mas, mesmo assim, deixa em aberto sua significação, ao afirmar que a obra “pode ser associada a várias simbologias do mundo contemporâneo”.

Em todos os demais comentários sobre esse vídeo, foram ressaltados aspectos formais constitutivos, como a sala escura e o som forte, e também a tensão da *mise en scène*, entre o homem e os cães. Vejamos o depoimento do aluno P. C.: “[...] a que mais me chamou a atenção foi a videoinstalação do sapateador. Confesso que não entendi nada do que ele estava tentando dizer, mas, por algum motivo, ficou na minha cabeça”. Bergala relata que o cineasta Jean-Marie Straub lhe disse um dia, numa entrevista, que “para que um plano valha a pena, é preciso que ‘alguma coisa queime no plano’. O que queima é a vida e a presença das coisas e dos homens que o habitam” (BERGALA, 2008, p. 50). A vida que emerge dos corpos – do homem e dos cães – no vídeo de Ríos queima de tal forma em suas imagens que afeta a percepção dos alunos, mesmo que (ou, talvez, principalmente porque) suas imagens não sejam “imediatamente digeríveis e recicláveis em ideias simples e ideologicamente corretas” (*ibid*, p. 47), requerendo tempo para “desenvolver suas ressonâncias” (*ibid*, p. 65).

A obra de Miguel Angel Ríos chama-me a atenção porque possui bastantes sons [...]. Mostra uma emoção, imposta na dança, e uma confiança nos cachorros, dando a impressão de que experimentar novos desafios, com outros olhares, poder ser seguro e estimulante (do aluno P.H.C.).

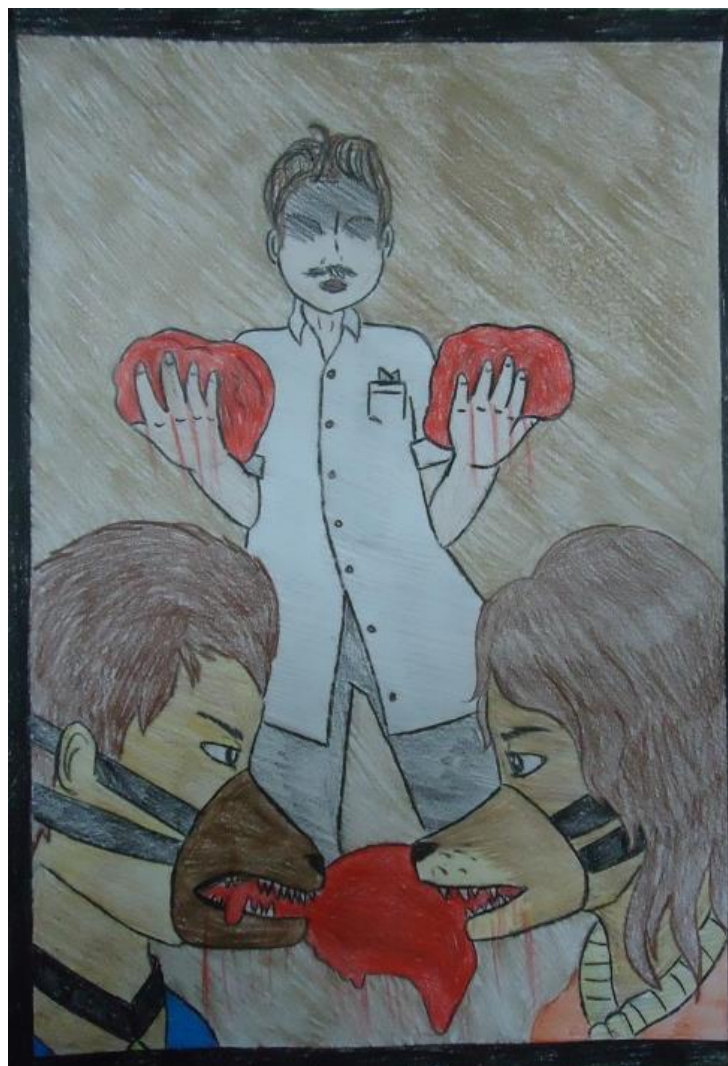
P.H.C. também se refere aos sons, às emoções e às sensações suscitadas pela obra, sem se preocupar em explicar quem é esse homem, porque está ali com os cães, etc.

Mais do que fechar um sentido conclusivo, essa obra evoca sensações, provocando a imaginação do seu espectador, e alguns preferem interpretar e agregar sentidos à obra a partir de suas próprias experiências de vida e/ou conhecimentos prévios, como mostram os depoimentos que se seguem:

o fato do homem estar dançando nessa situação, significa um insulto à necessidade de alimento dos animais, enquanto ele se divertia sapateando” (da aluna T. L.).

O que mais me marcou na obra foi que o homem está brincando com o perigo, ao ficar sapateando com carnes na frente dos cachorros. [...] No homem, eu vejo um político brincando com o dinheiro, com o povo, mas chega um momento em que o povo não atura mais o político, aí começam as revoltas, no momento em que os cachorros atacam (do aluno T. dos S. O.).

Os trabalhos plásticos expressam esse processo de recepção:



**Figura 63: Desenho da aluna T. L..
Fonte: Fotografia de Greice Cohn.**

No desenho de T. L. acontece o já mencionado fenômeno da referência a mais de uma obra em uma construção plástica. Seu trabalho, além de remeter ao poder do homem que controla a distribuição de alimentos (como ressaltado em seu depoimento), se refere também à competição entre os gêneros, pois representa os cachorros como um homem e uma mulher, ambos com focinheiras, disputando um pedaço de carne. A simetria entre as figuras masculina e feminina⁴⁷⁹ engajadas numa ação de disputa revela a reverberação do conjunto de obras de Teresa na tradução plástica que a aluna endereça à videoinstalação de Ríos. E a humanização na representação dos cachorros, transpõe a situação apresentada pelo artista para o universo humano e social, mostrando como o contexto da aluna (habitante de um país onde há fome,

⁴⁷⁹ Há ainda outra obra de Serrano que opera com a simetria na competição entre os gêneros: *La Mesa* (4':20'', 2007), um vídeo monocanal onde um casal, de pé, segura os lados opostos de uma pequena mesa quadrada, medindo forças na luta por sua posse. Trava-se uma disputa física na qual a mesa se torna um *cabo de guerra*, sendo ora puxada por um, ora por outro, sobre um restrito espaço quadriculado marcado no chão. Essa marcação alude a um tabuleiro de jogo e, ao mesmo tempo, permite a aferição da posição da mesa na competição.

pobreza, desigualdade social e violência) interfere na sua interpretação da obra. Notamos também que no desenho de T.L. o homem que tem as carnes em seu poder é branco, e os que encarnam os cachorros são de coloração marrom escuro, assim como o fundo da composição, de cor marrom. Seria essa opção estética uma alusão à pele dos cachorros (no vídeo de Miguel Ríos há cachorros marrons, pretos e brancos), ou à relação entre a negritude e a pobreza no Brasil, contexto da aluna?



**Figura 64: Trabalho da aluna Y. F..
Fonte: Fotografia de Greice Cohn.**

O trabalho da aluna Y. F. – uma composição plástica de resultado elaborado, que faz uso de técnicas mistas (colagem, desenho e pintura) – revela, em sua própria complexidade, os caminhos interpretativos percorridos em sua apreensão. A imbricação e a inversão das formas do rosto humano e do (esqueleto) animal; o sangue que escorre em forma de tinta; o fundo vermelho; a representação de ambos – ser humano e animal (ainda que morto) – disputando uma mordida; a substituição do pedaço de carne (objeto de disputa do vídeo) pelo coração feito de pele animal –, todas essas escolhas estéticas estão impregnadas de significados e simbologias que confirmam a “experiência audiovisual rica e provocativa” mencionada pela aluna⁴⁸⁰, a respeito de seu encontro com a obra de Ríos.

⁴⁸⁰ Essa aluna foi, no ano seguinte, cursar, pelo programa Ciências sem Fronteiras, o Ensino Médio em Israel. Transcrevemos a seguir um diálogo que se deu após termos recebido uma mensagem dela no dia 15 de outubro de 2014, via redes sociais, endereçada ao grupo de professores do CPII: “Lá vai. Depois de quase dois meses

O aluno R. V. optou pela forma literária para expressar o que sentiu e pensou sobre

Crudo:

(ler com indignação)

Ó fome dos injustiçados
Que pedem de modo irado
Pelos bens dos que tem e não partilham

Ó fome dos cansados
Que depois de tanto serem negados
Agridem aqueles que não compartilham

Ó fome insaciável
Daqueles que nada têm
E pela violência garantem o que lhes foram negados

Ó fome...
Fome da alma, sede de sangue
Forças dos fracos.

(R. V.)

Assim como seus colegas, R.V. estabelece uma relação entre a tensão coreográfica dançarino/cachorros e a realidade social humana, emitindo, em seu poema, julgamentos sobre essa situação.

sem escrever textos em português, e falando 90% menos, vou me arriscar a reencontrar minha própria língua. Hoje, em especial, eu tenho um ótimo motivo[...]. Eu quero aproveitar a data para parabenizar todos os professores (inclusive aqueles que me ensinaram a escrever e falar corretamente em português, rs) [...]. Eu não estaria onde estou, sem a persistência e a dedicação de cada professor que passou pela minha vida e ajudou a construir até mesmo o que hoje é minha inserção existencial, minhas convicções e esperanças para o futuro [...]. A propósito, esperança é o valor mais marcante que aprendi com os professores com quem convivi”.

Assim como Y.F., eu também estava fora do Brasil nessa data, no período da bolsa sanduíche em Paris. Então, lhe respondi:

“Querida Y. [...] Quando estamos longe de nossas referências, de nossa zona de conforto, tudo fica muito mais intenso, significativo, tudo urge, por isso não vou me furtar a dizer algumas coisas. Lembro bem do seu olhar nas aulas de arte, e dos olhos que desenhou no primeiro trabalho de autorretrato feito ainda no nono ano. Inesquecível o brilho daqueles olhares, [...] que anunciavam essa sua garra, curiosidade, entusiasmo e coragem. Fico muito feliz, assim como meus colegas, de poder participar dessa sua experiência, e de ser agraciada com sua generosidade e alegria”.

A resposta que se seguiu:

“Uau! Eu me emociono só de saber que você se lembra desse desenho! Na verdade eu agradeço muito por ter nos pedido para fazer aquele trabalho. Aquele autorretrato foi um divisor de águas na minha relação com a arte. Se antes havia certo receio e apatia com relação ao mundo das artes, a oportunidade de me perceber como ser artístico foi impactante! Eu nunca mais olhei para arte da mesma forma depois daquele desenho, das aulas, exposições e trabalhos em geral [...]”.



Figura 65: Imagem da videoinstalação *Mecha*, de Miguel Angel Ríos.
 Fonte: <https://collections.mfah.org/art/detail/127656?returnUrl=%2Fart%2Fsearch>

A videoinstalação *Mecha* (2010, 10:02 min) apresenta duas grandes projeções situadas lado a lado em uma mesma parede, numa sala escura. As imagens mostram peças metálicas sendo arremessadas contra paredes, pisos, superfícies de madeira, lama, placas de alvos, etc., e uma sinfonia de sons (pisadas, respiração ofegante, estouros, choques) se articula a texturas, cores e massas de materiais diversos. Esses elementos, sonoros e visuais, prenes de plasticidade, advêm do dinamismo dos próprios objetos, corpos e materiais, mas também dos enquadramentos diversos e dos constantes movimentos de câmera. A lente dessa é, inclusive, revelada em uma das imagens, o que, somado ao som da respiração de quem filma, denuncia a presença de quem habita e registra esse cenário de batalha, cuja atmosfera é de tensão e explosão. Os últimos planos mostram a própria câmera sendo arremessada e se quebrando no choque com o chão. Vejamos o que dizem os alunos sobre esse trabalho.

A obra que escolhi é um vídeo que fala, principalmente, sobre movimento. Durante o vídeo, objetos metálicos e redondos, cor-de-chumbo, são lançados contra uma parede que parece ser feita de um material grudento, que prende as peças metálicas e produz faíscas a cada vez que são lançadas as peças. Logo depois, a câmera mostra pés calçados se movimentando, correndo em várias direções. No final do vídeo, um enorme carretel de madeira é lançado em um lugar lamacento, espirrando água para todos os lados. [...] Eu escolhi essa obra, não apenas por tratar de algo tão importante como o movimento, mas porque ela nos leva a ter diversas interpretações, por ser exibida em dois ângulos diferentes (do aluno M. B.).

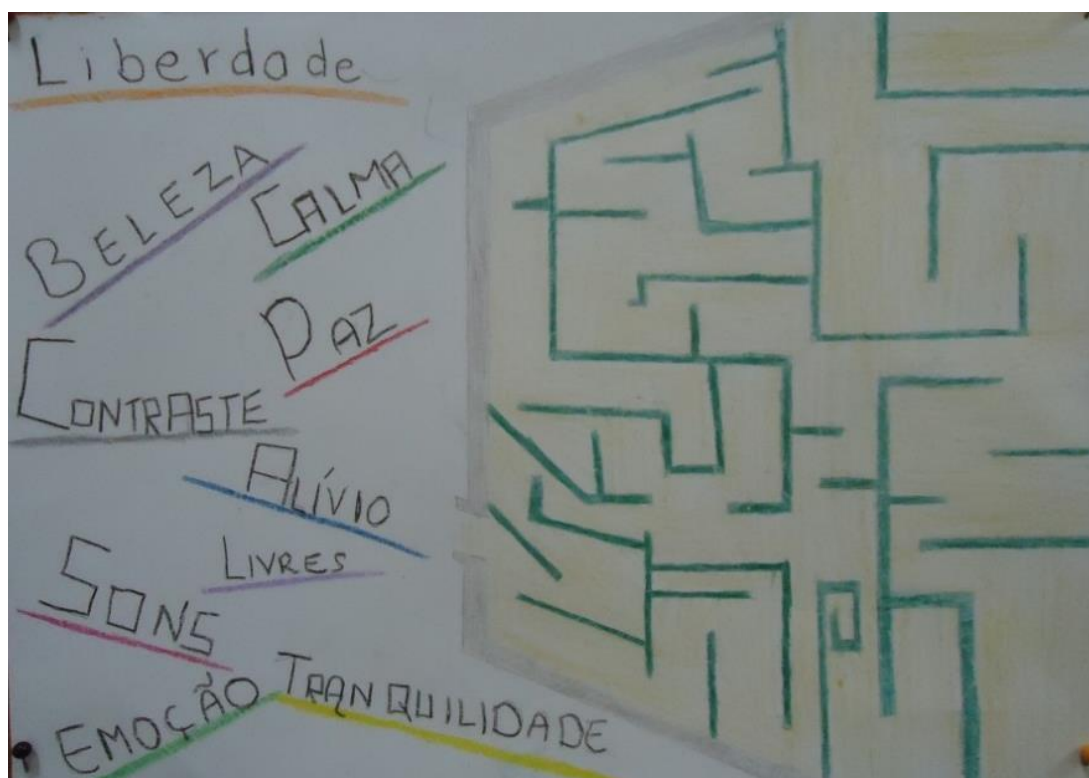
O vídeo traz cenários bagunçados, caóticos, com objetos quebrados. [...] Depois aparecem pessoas correndo de uma roda. A imagem muda para os pesos de metal sendo jogados [...] e provocando explosões. [...] As cenas descritas [...] vão se repetindo sem um padrão. O vídeo termina com uma câmera sendo destruída por esses pesos. Esse trabalho me provocou uma sensação de euforia, vontade de correr e correr, como as pessoas do vídeo, além de quebrar muitas coisas, um sentimento parecido com o êxtase (do aluno P. N.).

O vídeo, ora tinha momentos dramáticos,oras calmos, [...] causando uma agonia e um desespero, pelo menos em mim. [...] uma cena em câmera lenta,

das roscas de metal caindo na lama [...], causa um efeito visual e sonoro que passava calma. Por tais motivos que tanto me impressionou essa obra de Miguel Angel Ríos (do aluno L. M.).

Uma roda de madeira rola em um cenário sujo e destruído, enquanto há um jogo acontecendo. Esse jogo é um lançamento de pequenos compartimentos que explodem na roda, na lama e em todo o cenário. A roda me lembrava um tanque, principalmente, por ser atacada e não cair (mesmo sendo de madeira). As explosões em lama e o cenário me marcaram, por passar uma ideia de guerra (do aluno R. C.).

Os depoimentos de L.M., P.N. e M.B. se referem a imagens, sons, movimento, objetos, quedas, cores, maneira de filmar. Ao atribuir aos elementos do trabalho de Ríos a provocação de sensações e sentimentos – agonia, desespero, calma, euforia, êxtase – neles próprios, os alunos dão um testemunho sobre o potencial das formas expressivas. Os trabalhos plásticos inspirados por esse vídeo mostram os diferentes processos perceptivos ali engendrados.



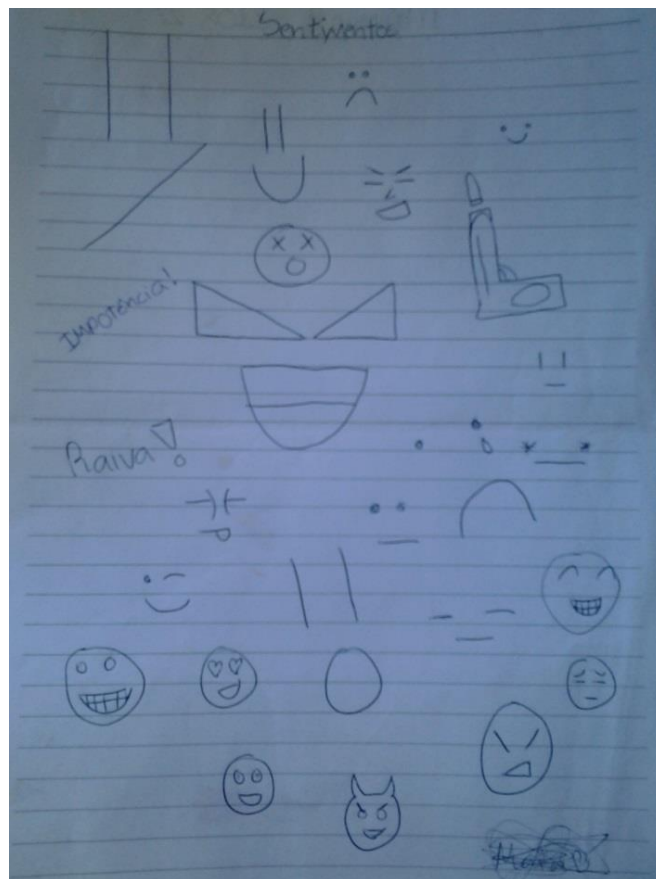


Figura 66: Desenhos dos alunos L. M. e M. B..
Fonte: Fotografias de Greice Cohn.

L.M. integra desenho e palavras em sua composição, na qual um labirinto – cuja abertura aponta para a inscrição de conceitos como “alívio”, “sons”, “tranquilidade”, “emoção”, “beleza”, “calma”, “paz”, “contraste”, “livres” – ocupa mais da metade do espaço. O papel é sangrado pelo labirinto, dando a entender que este se espalha para além do espaço composicional, como se o que vemos fosse apenas parte da realidade mostrada. Essa opção representativa remete aos enquadramentos feitos por Ríos, que são, em sua maioria, fechados, dando a ver apenas parte do cenário filmado, e deixando o espectador permanentemente ignorante sobre a cena mais ampla. Essa limitação imposta ao olhar é responsável, no vídeo de Ríos, por parte da angústia provocada por esse trabalho, e foi percebida pelo aluno.

O aluno M.B. também faz uso de grafismos, ícones e palavras para expressar seus “sentimentos” (termo com o qual ele intitula, inclusive, seu trabalho). Esse desenho, apesar de mostrar pouca dedicação à execução plástica (feito à caneta sobre folha de caderno), assim como o de L.M., nos chama a atenção pela ênfase nas emoções e sensações vivenciadas na fruição da obra.

Não vemos problemas na integração da palavra à expressão plástica⁴⁸¹, mas acreditamos que é preciso encorajar a busca pelos limites expressivos de cada linguagem utilizada, seja ela visual, literária, corporal ou sonora. Nos trabalhos de L.M. e de M. B., nos parece que a palavra foi utilizada para driblar a dificuldade de expressar plasticamente as sensações vivenciadas no encontro com uma obra fortemente alicerçada na plasticidade das imagens e dos sons, onde a figuração está a serviço de metáforas visuais, suscitando o surgimento de conceitos abstratos.



**Figura 67: Desenho do aluno R. C.
Fonte: Fotografia de Greice Cohn.**

O trabalho de R.C. traduz, detalhada e plasticamente, sua interpretação (ver depoimento) da obra de Ríos: uma cena de guerra e destruição, com um tanque – cujas rodas (elemento muito presente no vídeo do artista) são evidentes – ocupando o espaço central da composição. A agitação da cena e o cenário de destruição se revelam no contraste entre linhas sinuosas, retas e mistas, que representam a avalanche e o choque entre os elementos; as cores são poucas (marrom, preto, vermelho e o branco do fundo), aludindo à miserabilidade, aridez, abandono e explosões do ambiente retratado.

⁴⁸¹ Nossa observação não parte de nenhum purismo formal, uma vez que nos baseamos numa arte que implodiu distinções e fronteiras expressivas, onde textos complementam ou se integram a expressões visuais.



**Figura 68: Desenho do aluno P. N..
Fonte: Fotografia de Greice Cohn.**

De forma diversa, o trabalho de P.N. traduz, apenas graficamente, as imagens vistas e as sensações por elas evocadas, numa composição totalmente abstrata, na qual as cores, linhas e formas criam tensões espaciais na superfície do papel, “sem um padrão”. Essa composição, assim como a de L.M., também parece ser parte de um todo maior, infinito, e sua opção pela abstração vai ao encontro da incompletude e plasticidade percebidas pelo aluno no vídeo de Ríos. Seu trabalho traduz – nas cores, linhas, direções, manchas e contrastes entre as formas – o “êxtase” e a “euforia” provocados pelo encontro com a obra do artista.

Nos concentraremos agora nos trabalhos finais realizados por esse grupo, inspirados em todo o processo vivenciado – que, assim como nos outros cursos, inclui a visualização de variadas obras. Decidimos, professora e alunos, conjuntamente, que esses trabalhos seriam todos realizados em imagens em movimento. Ao invés de elegerem temas, os alunos partiram da proposição *um olhar extraordinário para o ordinário*, para a elaboração dos seus trabalhos. Decidimos que a exposição se realizaria na sala de Informática Educativa, que oferece mais condições para uma exposição audiovisual. No dia 5 de novembro, quinze dias após a visita ao Oi Futuro, foram apresentados, então, 15 vídeos monocanais e 8 videoinstalações para a escola. Vejamos algumas dessas obras.

Contradição? Sobrepõe, portanto, dois espaços, duas situações, duas diferentes “vozes”: a sala dos professores e a sala de aula; a atitude dos professores no recreio e a atitude dos alunos em aula; as imagens sem som, dos professores, e os sons sem imagem, dos alunos. Um trabalho de montagem provocador, motivado por questões diversas. Vejamos o que dizem seus autores.

A minha inspiração veio do fato de o professor e o aluno serem tão opostos: a calma do professor e a agitação do aluno, o que ensina e o que aprende (nesse caso, os dois podem ocupar os dois papéis). O grupo tentou fundir tudo isso [...], a obra se chamou *Contradição*, pois as coisas que mais se distanciam se encaixam tanto, e de tal forma, que chega a não fazer sentido se uma não existe junto da outra (do aluno Y. M.⁴⁸³).

[O que nos motivou foi] A percepção do quanto nossa turma tem a melhorar de comportamento, a economizar no barulho, e a vontade de expressar essa revolta dos alunos, essa vontade de expressar nossa voz (da aluna L. C.⁴⁸⁴).

A motivação do trabalho foi o tema escolhido, *um olhar extraordinário sobre o ordinário*, [...] o ordinário é a sala dos professores, onde tudo é tranquilo e calmo, e o barulho da aula é o extraordinário (da aluna L.L.⁴⁸⁵).

O que me motivou foi que, ao juntar essas duas coisas, causaríamos uma sensação de dependência, onde não existe professor sem aluno, nem aluno sem professor. Demonstramos a importância dos dois (da aluna L.M.⁴⁸⁶).

Ao colocarmos o som da sala dos alunos da turma 2104, uma turma que é alvo de reclamações por parte dos professores, colocamos algo extraordinário num lugar calmo, a sala dos professores. O que motivou foi esse desejo de fazer algo que surpreendesse, quebrasse a expectativa e provocasse.

(da aluna M. A.⁴⁸⁷)

Esses relatos nos mostram que os alunos identificam uma complementaridade ou interdependência entre o universo docente e discente⁴⁸⁸. Revelam-nos também que os estudantes consideram os comportamentos dos dois grupos contrastantes, que reconhecem sua necessidade de um espaço de expressão (“expressar nossa voz”) e o desejo de provocar. Além de se mostrarem sensíveis à diferença entre as atuações dos corpos discente e docente no espaço escolar – e também às relações entre ambos – os alunos escolhem uma maneira singular e potente para materializar essas questões: a montagem, que superpõe sons e imagens

⁴⁸³ O aluno destacou a obra *La Piñata*, como a mais marcante no curso.

⁴⁸⁴ A aluna destacou, como a mais marcante no curso, o vídeo *Respect*, de Teresa Serrano, por levar “a uma linha de pensamento contra o preconceito e a falta do respeito”.

⁴⁸⁵ L.L. destacou a obra *Teto de vidro* como sua preferida.

⁴⁸⁶ L.M. destacou a obra *Respect*, de Teresa Serrano.

⁴⁸⁷ M.A. elegeu a obra *Je vous salue, Sarajevo* (Jean-Luc Godard, 1993), apresentada em sala de aula, como a que mais a impressionou no curso.

⁴⁸⁸ Assim como o poeta Manoel de Barros, os alunos parecem acreditar que “as antíteses congraçam” (BARROS, 2015, p. 99).

contrastantes, problematizando os conceitos abordados. Eles inscrevem, assim, nas próprias imagens e sons, as reflexões ali propostas. *Contradição?* é um trabalho que dá espaço, inclusive, para possíveis outras associações e reflexões, por parte do espectador, para além do que foi intencionado pelos autores do trabalho.

Nos desenhos que os alunos fizeram na prova para representar seu vídeo⁴⁸⁹, tanto o contraste como a complementaridade se evidenciam, mostrando que esses conceitos foram intencionalmente abordados.

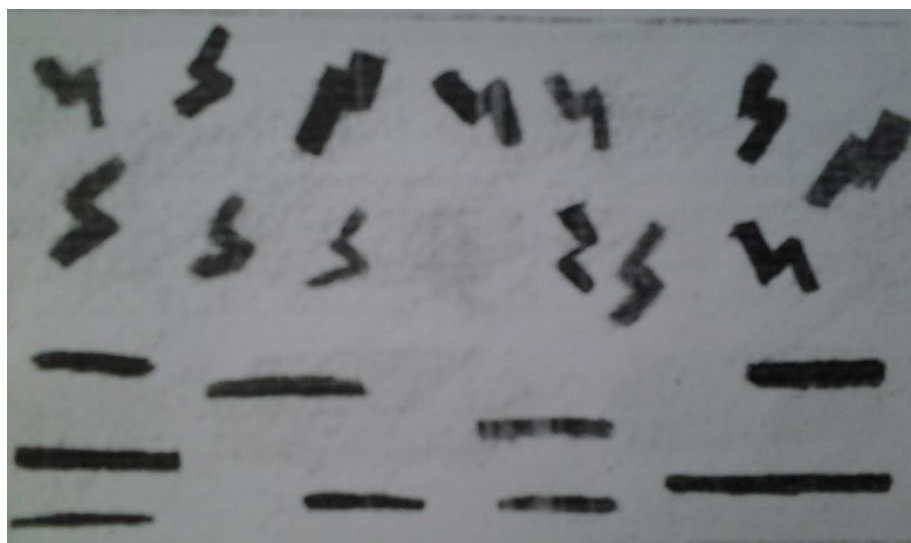


Figura 70: Desenhos feitos pelas alunas M. A. e L. M., autoras de *Contradição?*, em resposta à questão da prova de Artes Visuais. Fonte: Cópias feitas pela professora, a partir das provas de Artes Visuais das alunas.

⁴⁸⁹A prova de Artes Visuais da 1ª série do E.M. do *campus* Centro tem o objetivo de avaliar como os conhecimentos abordados no curso foram processados pelos alunos, mas também pretende ser mais uma oportunidade de reflexão (para os alunos) sobre todo o processo vivido. Escrever (ou desenhar) sobre a própria experiência é uma maneira de retornar ao processo vivenciado e de se apropriar dos conhecimentos ali adquiridos. As provas realizadas pelos grupos de 2012 e 2013 constam nos Anexos L e M dessa tese.



**Figura 71: Fotografia da videoinstalação *Abundância em escassez*.
Fonte: Fotografia de Greice Cohn.**

A videoinstalação *Abundância em escassez* (L. I.; L. M.; P.M.; P.N.; V. C.) apresenta imagens estáticas e em movimento da seca nordestina. É uma projeção numa tela disposta verticalmente, na altura do olhar do espectador. Além das imagens, figura, solene, uma grande jarra de vidro cheia de água, numa mesa colocada entre a tela e o projetor. A princípio, a ideia dos alunos era que as imagens incidissem sobre a jarra, fazendo a seca se tornar visível na água. Mas, no momento da instalação do trabalho no espaço expositivo, esse efeito não aconteceu, o que ocorria era o contrário: a luz do projetor perpassava a jarra d'água e projetava sua sombra sobre a tela, fazendo a água, abundante na jarra translúcida, incidir sobre sua própria escassez, na aridez das imagens nordestinas. Um resultado imprevisto e feliz para quem não teve tempo (ou os recursos e a organização necessária) para experimentar os efeitos desejados, previamente. Na pista sonora, por meio de fones de ouvido, podia-se ouvir o *Concerto de Aranjuez*⁴⁹⁰, o que reforçava a dramaticidade das imagens.

Embora o desejo de criar relações entre espaço virtual e espaço real, e de provocar superposições e contrastes (de novo, o contraste) na relação entre objeto e imagem já existisse na base desse projeto, o grupo se surpreendeu com os resultados imprevistos alcançados nessa

⁴⁹⁰ Composição de Joaquín Rodrigo (1939), tocada por Paco de Lucía.

junção entre objeto, imagem e som. A surpresa com a própria criação é um dos aspectos importantes do fazer artístico. A percepção da diferença (e des-continuidade) entre o objeto pensado e o objeto materializado, entre o pensar e o fazer, entre planejamento e realização é uma importante lição que a experiência estética oferece. Os artistas sabem disso.

[...] o afeto e o acaso são essenciais. A razão está ali para administrar esse fluxo porque, enquanto você faz o filme, o filme te faz. Merleau Ponty escreveu: “Não é o escultor que esculpe a escultura, é a escultura que esculpe o escultor”. Então existe uma coisa recíproca, um fluxo [...]. É como se o filme estivesse montando em você e você vai gerando aquela forma final ⁴⁹¹.

Assim como percebe Cao Guimarães no seu processo criativo, constatamos que uma das pedagogias mais importantes do ensino da arte é a descoberta de que fazer arte é também fazer a si próprio.

Esse grupo aprendeu que as operações realizadas com as imagens estão diretamente ligadas aos sentidos que dali pode emergir. A espacialização das imagens (a disposição da projeção e sua relação com o objeto e o espectador); a montagem das imagens com o som; a sombra do objeto se incrustando na projeção; todo esse conjunto de operações resulta em efeitos esteticamente potentes, que provocam, simultaneamente, incômodo e prazer (há beleza nos efeitos realizados) no espectador, implicando-o, assim, no que é ali mostrado. Apesar do resultado atingido por esse trabalho, os comentários dos alunos, ao final do curso, se referem mais à etapa de planejamento do que à de realização e exposição ⁴⁹².

O que me motivou a fazer isso foi o modo como as coisas estão. Enquanto nos lugares fotografados não há água, nós podemos ter água apenas esticando a mão (do aluno L.M. ⁴⁹³).

O que me motivou foi que a seca tem se tornado tão comum no Brasil, que foi ‘naturalizada’ por todos, vista como normal. Com esse trabalho, nosso objetivo era desnaturalizar e causar estranhamento sobre esse tema, fazer as pessoas sentirem tristeza pelos milhares de pessoas sem água (do aluno P. N. ⁴⁹⁴).

⁴⁹¹ Trecho de entrevista publicada na *Revista Cinética* CINEMA E CRÍTICA, 2006. Sessão Olho no olho. A superfície de um lago - bate-papo com Cao Guimarães. Disponível em: <http://www.revistacinetica.com.br/revista.html>. Acesso em: 18 de janeiro de 2013.

⁴⁹² Possivelmente, isso se deve ao direcionamento das próprias questões propostas na prova (provocadoras dessa reflexão), que pediam apenas uma descrição do trabalho realizado e do que motivou sua criação.

⁴⁹³ O aluno elegeu *La Piñata* como a obra mais impactante do curso.

⁴⁹⁴ O aluno elegeu *Je vous salue Sarajevo* (Godard, 1993) como a obra que mais o impressionou no curso.

A motivação foi o contraste entre a abundância de água, que existe em alguns lugares, e a escassez, em outros (da aluna L. I.⁴⁹⁵).

A obra *La Piñata* criava sensações de impotência diante da imagem que mostrava. Nós tivemos o intento de criar uma sensação com nossa obra, a de sede (do aluno P. M.⁴⁹⁶).

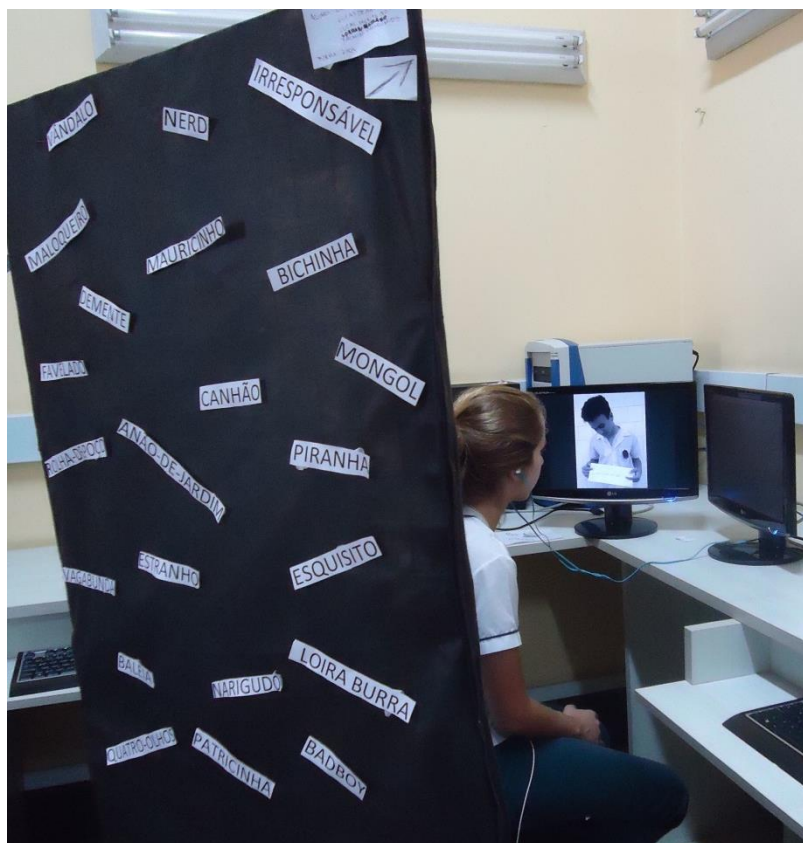


Figura 72: Fotografia da videoinstalação *Pense fora da caixa*.
Fonte: Fotografia de Greice Cohn.

Analisemos agora o trabalho *Pense fora da caixa* (L. H.; L. A.; L. M.; L. M. S.; Y. P.), uma videoinstalação de três minutos e meio de duração, veiculada em dois monitores colocados lado a lado (formando um ângulo de 150 graus entre si) sobre uma mesa dentro de uma espécie de cabine. As imagens nas duas telas são apresentadas simultaneamente, num ambiente de cerca de um metro quadrado delimitado por tapadeiras forradas com tecido preto, no qual só cabe um espectador, sentado, por vez.

As imagens apresentam fotografias em preto e branco dos cinco membros do grupo alternando-se nas duas telas, enquanto, na pista sonora, ouve-se uma música eletrônica – inicialmente em ritmo lento e, num segundo momento, mais acelerado. As fotos mostram os

⁴⁹⁵ A aluna escolheu a série de vídeos *Mia 1, 2, 3, 4* (Teresa Serrano) como as obras mais impactantes do curso.

⁴⁹⁶ O aluno escolheu *Mia 1, 2, 3, 4* como a obra preferida, entre as vistas no curso.

alunos/autores em plano fechado, diante de um fundo neutro, ora de frente, ora de perfil, como nas fotografias de cadastro policial. Cada um se apresenta, nessas fotos, vestido com o uniforme escolar e segurando uma palavra/identificação específica (“PATRICINHA”; “GAY”; “BAD BOY”; “IRRESPONSÁVEL”; “GORDA”), rótulos que os próprios autores carregam no cotidiano escolar.

Após o primeiro minuto de vídeo, quando se apresentam, alternadamente, as fotografias nas duas telas, inicia-se uma segunda fase: as imagens estáticas cedem espaço para as imagens em movimento, e o preto e branco cede lugar à cor. Os alunos/autores assumem, então, outras atitudes, com novos figurinos e em diferentes cenários, que variam entre os jardins do Parque Lage e os do próprio colégio, o que adiciona leveza e mobilidade à austeridade e rigidez inicial. Nas imagens filmadas há ainda outro contraste: os alunos se movimentam e atuam de forma a contradizer os rótulos que os identificavam anteriormente. A menina que fora classificada como *gorda*, agora desfila e posa, sensualmente, com roupas coloridas pelas aleias do Parque Lage, afirmando sua feminilidade; o menino que fora classificado como *bad boy* lê, concentrada e tranquilamente, um livro, na bucólica escadaria da mansão de Gabriela Bezanzoni; o garoto rotulado como *gay* simula um treino de luta de boxe entre as árvores do parque, paramentado com luvas e com roupas esportivas, ressaltando seu vigor e masculinidade; a *patricinha* está sentada na posição de lótus sobre um tronco de árvore, numa atitude meditativa, afirmando a valorização de uma vivência interiorizada que contradiz a superficialidade atribuída pelo seu rótulo; o aluno *irresponsável* comemora, entusiasmado, no jardim do pátio da escola, o resultado positivo estampado na primeira página de uma prova de Filosofia.

Complementando e dialogando com essas imagens, nas paredes externas dessa instalação estão coladas tiras de papel branco sobre as quais estão escritos enunciados pejorativos como “favelado”, “canhão”, “bichinha”, “piranha”, “demente”, “estranho”, “quatro-olhos”, “vagabunda”, “baleia”, “mauricinho”, “pobre”, “idiota”, “feio”, “otário”, “loira-burra”, “rolha de poço”, “nariguda”, “esquisito”, “maloqueiro”, etc., além dos já mencionados no vídeo. Além desse efeito cenográfico, durante a abertura da exposição, foi realizada uma *performance* por dois membros do grupo, na parte externa do ambiente da instalação: aproximadamente durante dois minutos, os alunos se olhavam fixamente e entoavam, pausada e agressivamente, cada um dos enunciados escritos nas paredes externas da instalação. Essa rápida encenação corporificava os enunciados, enfatizando as palavras escritas, e funcionava, ao mesmo tempo, como uma antecipação do que seria mostrado pelos vídeos, no interior do ambiente instalativo. Assim, os enunciados eram evocados em três

momentos e de formas diferentes nesse trabalho: nas imagens dos vídeos, nas escrituras das paredes da instalação e na voz dos alunos que faziam a *performance*, uma repetição que sublinha a necessidade de chamar a atenção para o problema ali evocado.

O primeiro aspecto que gostaríamos de ressaltar na análise desse trabalho é que as imagens, tanto na primeira como na segunda fase do vídeo, são mostradas alternadamente, numa e noutra tela, de forma a obrigar o espectador a fazer o movimento de virar o rosto de um lado a outro continuamente. Essa maneira de apresentar as imagens está investida, ela própria, de uma forma de pensamento, pois, se as coisas acontecem ao mesmo tempo e as situações são múltiplas, os sentidos são construídos a partir do movimento, da escolha e da ação do próprio espectador, que é quem os atribui. Dessa forma, já está implícito aí o pensamento de que não existe apenas uma forma de se ver as coisas do mundo, e de que somos ativos nessa significação.

Outro aspecto a ressaltar é a exploração dos contrastes: entre imagens estáticas e imagens em movimento; entre imagens coloridas e em preto e branco; entre atitudes rígidas e atitudes expansivas e descontraídas, na *mise en scène* de cada um dos alunos. Esses contrastes e suas transições se dão concomitantemente – ao mesmo tempo em que as imagens passam de fotográficas a fílmicas, elas se tornam coloridas e as atitudes dos corpos mudam –, exaltando o conceito evocado pelo trabalho (convidar o público a pensar “fora da caixa” é um convite a um olhar diferente para uma determinada situação). Assim, na mudança do preto e branco para o colorido pode estar implícita, por exemplo, uma crítica a uma vida cinzenta e enclausurada em conceitos limitadores, que, ao ser transformada, ganha novas cores; na transição das imagens estáticas para as fílmicas, novamente, pode-se identificar uma metáfora da transformação da situação coercitiva e paralisante para o movimento libertador, advindo da reinvenção de si próprio, movimento esse duplamente evocado: nas imagens e na *mise en scène* dos próprios corpos ali mostrados.

Ao mesmo tempo, observamos que a ênfase nos comportamentos antagônicos da *mise en scène*, de certa forma, reafirma os próprios estereótipos que eles tentam questionar, além de direcionar demasiadamente a interpretação do espectador, predeterminando os significados que dali poderiam ser extraídos. Essa tendência dos alunos a trabalhar com significados determinados advém, na maioria das vezes (e como já afirmamos), da ânsia de ter seu conceito compreendido, e é uma armadilha no momento de elaboração dos trabalhos. Nem sempre os estudantes conseguem encarar o desafio de deixar espaços em aberto, de abrir mão do controle e deixar permanecer espaços de indecisão em suas obras, embora eles enfatizem tanto a importância desse aspecto na fruição dos trabalhos dos artistas.

Entretanto, independentemente das interpretações e sentidos que possamos atribuir a cada uma das escolhas formais que ali se apresentam, é importante perceber que eles conseguiram fazer da matéria fílmica a expressão de suas ideias, que o conceito de reinvenção de si próprio se torna visível na própria produção e nos modos de apresentação das imagens, na forma de filmar, de montar, de atuar e de dispor as imagens no espaço. *Pense fora da caixa* envolve todas as operações e proposições que ressaltamos na análise das obras referenciais no segundo capítulo: a montagem; a alteração do ponto de vista (do ponto de vista estático unilateral para o ponto de vista em movimento⁴⁹⁷); a espacialização da obra e a inclusão do espectador; a ênfase no corpo (corpo nas imagens, corpo dos autores, corpo dos espectadores) e o aspecto autobiográfico. Esse último merece especial atenção nesse contexto.

A escolha desse tema já se mostra como uma aventura ousada, se pensarmos que os alunos tinham, então, entre quinze e dezesseis anos, idade na qual se valoriza muito a opinião dos outros. Falar sobre rótulos e preconceitos significa, portanto, mexer em terrenos delicados e sensíveis, e requer coragem. Eles tiveram pouco mais de uma semana para desenvolver seu projeto e realizar o trabalho, mas estavam de tal modo imbuídos e determinados a realizar o que queriam que o pouco tempo não foi um empecilho para a construção do trabalho. Essa videoinstalação não coloca em evidência preconceitos e rótulos genéricos, ao contrário, expõe os próprios rótulos recebidos e vivenciados pelos autores, no ambiente escolar. Assim como Marina Abramovic e Sophie Calle, os alunos fizeram de sua própria história de vida seu tema, se colocando, pessoalmente, na linha de frente de sua criação, e afrontando, com essa exposição, o constrangimento suscitado nessa atitude. Vejamos o que eles dizem sobre tudo isso:

Professora, eu me inspirei muito na minha vida no *Pedrinho* para fazer a minha obra. Eu era muito taxado e muito xingado. Subestimavam-me por ser *gay* e foi a pior época da minha vida. Eu precisava mostrar para eles, mesmo que indiretamente, que eu não era só isso, que eu valia muito mais que uma palavra. Acho que isso é o que se expressar significa [...] Quis gritar que eu não sou apenas *gay*, que eu sou mais que isso. Justamente, a libertação do estereótipo foi o que eu trabalhei na minha obra (do aluno L. A.⁴⁹⁸).

Pra mim, me motivou mostrar a minha realidade, pois eu fiz parte do conteúdo mostrado. Eu cheguei a me emocionar quando eu e meu grupo entramos em acordo sobre o trabalho e como o faríamos. A motivação partiu em mostrar que nós somos extraordinários, cada um de nós tem algo extraordinário! Além de estereótipos e preconceitos (do aluno L. M. S.⁴⁹⁹).

⁴⁹⁷ Em alguns momentos a câmera muda de eixo ou se move em torno dos personagens.

⁴⁹⁸ L. A. escolheu *La Mesa*, de Teresa Serrano, como a obra mais significativa no curso.

⁴⁹⁹ O aluno elegeu a obra *Respect*, de Teresa Serrano, como a mais marcante no curso.

Nós pensamos que essa tal taxação do estereótipo a uma pessoa é uma coisa muito chata e inconveniente e isso é muito comum de acontecer, e acaba deixando a pessoa presa a tal personalidade imposta a ela, sem muitas vezes ser verdade. Resolvemos representar a tão desejada libertação dessa taxação (do aluno L. M.⁵⁰⁰).

Nosso trabalho foi motivado pela vontade de expressar que todos são mais do que o esperado pela sociedade. Todos nós, não apenas o grupo, superamos as expectativas! (da aluna L. H.⁵⁰¹).

Nosso objetivo foi quebrar os estereótipos da sociedade e mostrar que as pessoas são muito mais do que aparentam (da auna Y. P.⁵⁰²).

Ao entrar em contato com o tema *Um olhar extraordinário para o ordinário*, esse grupo escolheu chamar a atenção de todos para o ordinário e muitas vezes perverso cotidiano escolar. A forma com que os alunos decidiram expor esse universo particular e os efeitos provocados por sua abordagem nos remetem às relações entre particularismo e universalismo problematizadas por Laclau. *Pense fora da caixa* problematiza as identidades dos opressores e dos oprimidos, expondo os particularismos das situações de opressão provocadas pela rotulação dos indivíduos no cotidiano escolar. Mas, a abordagem escolhida pelo grupo não propõe uma inversão dos papéis, entre opressor e oprimido, nem mesmo opõe essas posições. De forma diversa, nos permite, “em vez de inverter uma relação particular de opressão/clusura no que ela tem de particularidade concreta, invertê-la no que tem de universalidade – a própria forma da opressão e da clausura” (LACLAU, 2011, p. 62). Dessa forma, o que o trabalho ressalta é a universalidade da situação particular de clausura, questionando sua própria condição. Vejamos como isso ocorre.

Ao entrarem em contato com o trabalho num ambiente restrito, os espectadores também são colocados numa situação de restrição e clausura, tendo a oportunidade de ver confrontada sua própria liberdade diante desse processo de rotulação. Ao mesmo tempo, ele ali é *o outro*, aquele que não está sendo rotulado ou oprimido, mas o que assiste à clausura alheia, podendo, inclusive, se identificar com o opressor, aquele que rotula. Entretanto, assistindo à dupla projeção em ambiente privado e individualizado, na segurança da posição de espectador, ele assiste tanto ao processo de opressão como ao de libertação vivenciado pelos membros/autores/personagens do vídeo. Esses afirmam, na multiplicidade das telas, suas também múltiplas identidades e possibilidades, corporificadas nos contrastes apresentados nas imagens. Expor a própria opressão é uma forma de anular a potência da

⁵⁰⁰ O aluno elegeu a videoinstalação *Mecha*, como a mais impactante na exposição vista, e a pintura *Retirantes*, de Portinari, como a mais impactante em todo o curso.

⁵⁰¹ A obra mais impactante no curso, para L.H. foi *Teto de Vidro*.

⁵⁰² Y.P. destacou o vídeo *Respect*, de Teresa Serrano.

clausura imposta pelo opressor. É expor o próprio processo opressivo e fazer dele o foco das atenções.

No processo de identificação com os personagens apresentados, os espectadores se destacam da posição do opressor, fazendo, então, com que a própria operação de enclausurar o outro (ou a si mesmo) fique em evidência. Dessa forma, essa videoinstalação nos permite a todos, autores e espectadores, confrontarmos-nos com o fato de que diante dela “tanto as identidades dos opressores quanto as dos oprimidos são radicalmente modificadas” (*ibid.*), uma vez que o que ela põe em questão é a própria noção de opressão. Rancière, sobre as relações entre arte e política, diz que

há outro modelo de compromisso político, que está um pouco esgotado mas precisa ser renovado, que concebe o trabalho político do artistas como a investigação de determinado aspecto da realidade que está enquadrado, estereotipado ou formatado pelo senso comum, na tentativa de devolvê-lo à realidade sensível. Esse modelo é importante para pensarmos na arte não como uma pedagogia ou explicação do mundo, e sim como uma reconfiguração do mundo sensível (RANCIÈRE, 2012a).

Esse tipo de arte “não está interessado apenas em descrever a miséria ou denunciar a exploração, mas sim em tornar sensível esse universo, em restituir a força da experiência e da palavra aos excluídos” (*ibid.*).

Para Laclau, a democracia só é possível porque “diferentes grupos competem entre si para dar temporariamente a seus particularismos uma função de representação universal” (LACLAU, 2011, p.66), decorrendo esses significados temporários de uma competição política. Ao desafiar os rótulos a eles impostos, vestindo sua camisa e, ao mesmo tempo, mostrando que suas identidades são constituídas de forma mais abrangente e complexa do que o que esses enunciados permitem, esses alunos revelam o poder da enunciação e a luta política subjacente ao processo de significação. Revelam também sua postura emancipada e crítica diante das situações impostas, atitude essa que permite que façam da experiência de criação uma possibilidade de reconfiguração do mundo sensível. *Pense fora da caixa* evoca o *apartheid* vivenciado pelos alunos como um outro, mas ao manter esse outro presente, faz com que essa presença ou permanência mantenha aberta a relação com o outro, fazendo desse alerta uma resistência a qualquer discurso que pretenda criar uma unidade final (*ibid.*, p. 61)⁵⁰³.

⁵⁰³ Laclau cita nessa análise Aletta J. Norval – *Letter to Ernesto*. In: *Ernesto Laclau. New reflections on the revolution of our time*. Londres: Verso, 1990 (*apud* LACLAU, 2011, p. 60), se perguntando sobre as identidades sociais e políticas nas sociedades pós-apartheid.

Mas essa atitude libertária assumida pelos alunos também envolve riscos. Como ressalta Laclau, a liberdade não é “uma plenitude positiva e sem nuances, mas algo essencialmente ambíguo” (*ibid.*, p. 45), que pode tanto se afirmar como um deslocamento libertador como escravizador, que pode revigorar e ser, ao mesmo tempo, traumático. L. H.; L. A.; L. M.; L. M. S. e Y. P. resolveram correr esse risco, talvez porque intuíssem que nunca viverão numa sociedade inteiramente livre, mas por quererem ser ativos na negociação que perpassa a dualidade liberdade/não liberdade” (*ibid.*, p. 46).

Para Bachelard

[...] o espaço poético é um espaço que não nos encerra numa afetividade. Qualquer que seja a afetividade que matize um espaço, mesmo que seja triste ou pesada, assim que é poeticamente expressa, a tristeza se modera, o peso se alivia. Por ser o espaço poético expresso, adquire valores de expansão (BACHELARD, 2008, p.206).

Acreditamos que *Pense fora da caixa* é um espaço de expansão – tanto pra quem a criou, como para seus espectadores –, pois essa videoinstalação sintetiza e enfatiza em sua proposta e realização o conceito de significação (e ressignificação) na construção de mundos e na reconfiguração do mundo sensível. Nesse movimento de expansão, os alunos se deslocam, de uma situação opressora para uma situação de afirmação e empoderamento.

Analisamos ainda mais um trabalho desse grupo do segundo semestre de 2013, no qual, de forma diferente da maioria, as operações foram realizadas sem muita reflexão, revelando pouco aprofundamento na experiência estética. *Bibliovisão* (M. A.; R. T.; T. L.; R. S.; P. N.) é um vídeo monocal que se inicia mostrando imagens dos corredores da escola, mas com o eixo da câmera virado (tudo é visto de lado) e cujo ponto de vista é muito próximo ao chão. As imagens dessa câmera subjetiva dão a ver, predominantemente, o caminho a ser percorrido por quem a carrega, os espaços que se abrem à sua frente (embora, indecisa, ela, às vezes, mostre outras direções), revelando as tremulações características do próprio caminhar. Ao adentrar a biblioteca da escola – sempre com o eixo virado e de um ponto de vista baixo –, a câmera mostra as estantes dos livros, até se deter numa específica: a estante com a inscrição *Arte/Ed. Artística*. Nesse momento, o eixo vira a 180°, deixando a inscrição na prateleira continuar numa posição virada em relação ao olhar do espectador.



**Figura 73: Imagem do vídeo *Bibliovisão*.
Fonte: Fotografia de Greice Cohn.**

Vejamos o que os autores dizem:

O caminho de um aluno até a biblioteca do colégio, como se ele fosse ler um livro com a câmera. [O que nos motivou foi] apenas a praticidade de fazer algo simples e rápido, onde se buscasse outro tipo de visão (da aluna T. L.).

O grupo buscou mostrar uma nova visão ao que estamos acostumados a ver diariamente na escola (do aluno R. S.).

Um vídeo onde a câmera é colocada em um ângulo em que os livros normalmente são colocados [...]. A biblioteca é muito frequentada, porém, é raro ver alguém que a observe de uma forma diferente, da forma como ela ‘vê’ (do aluno M.A.).

A motivação foi criar um vídeo de uma perspectiva diferente da habitual, de baixo, perto do chão, e de lado, que, por coincidência, foi o tema do vídeo, influenciado pela escola: biblioteca, livros (do aluno P. N.).

Quando [a câmera] se depara com o livro ela passa a filmar em 0°, simulando o ato de inclinar a cabeça para ler o nome do livro, só que ao contrário. [O que nos motivou foi] o fato do simples movimento colocando a cabeça na horizontal para ler o livro, então, pensamos como seria isso no dia-a-dia e como seria o contrário (do aluno R. T.).

Ao lermos seus depoimentos, nos parece que a preocupação em mostrar as coisas “numa perspectiva diferente” se impôs de tal forma, que talvez tenha impedido – ou, no mínimo, superficializado – a real aventura de elaboração do trabalho. Se o conceito a ser trabalhado partia da relação entre o eixo da câmera e a posição das lombadas dos livros – como sugerem alguns depoimentos – faltou avançar um pouco mais nessa direção, se apropriar e amadurecer

essa ideia. Da forma que se apresentou o trabalho (e também o tom vago de alguns depoimentos), não nos parece que eles se apropriaram dessa articulação. Citando seus próprios comentários, o que significaria a proposta de “ler um livro com a câmera”? O que eles querem dizer com observar a biblioteca “da forma como ela vê”? Uma biblioteca vê? Qual o propósito de posicionar a câmera “em um ângulo em que os livros normalmente são colocados”? Que significados essa manipulação pretende evocar? Mesmo que não soubessem, *a priori*, o que essa ideia de filmar com o eixo virado poderia evocar⁵⁰⁴, eles poderiam ter descoberto possíveis significados ao longo da experiência, ao fazer as imagens, ou mesmo, ao vê-las.

Os depoimentos de M. A. e R. T. mencionam a relação entre o eixo da câmera e a posição em que são colocados os livros numa biblioteca, anunciando o que poderia ser o início de uma reflexão, e de uma boa ideia. As imagens feitas com o eixo virado na biblioteca provocam no espectador essa associação, criando uma expectativa. Entretanto, essa problematização não se desenvolve, sendo, inclusive, dissolvida na última imagem do vídeo, que, ao invés de mostrar uma lombada de livro – o que sublinharia a intenção de filmar em acordo com o posicionamento dos livros numa biblioteca (posicionamento, inclusive, bastante incômodo para a leitura, que obriga-nos, assim como eles obrigaram à câmera, a inclinar a cabeça continuamente) – mostra a inscrição que classifica a sessão – *Arte/Ed. Artística* –, escrita na horizontal, na base da prateleira. A rotação do eixo da câmera em 180° ao focar essa inscrição esvazia a expectativa criada e não traz contribuição alguma ao que já fora mostrado, o que, em nossa interpretação, denuncia a pouca reflexão sobre as alterações de ponto de vista escolhido. Parece-nos que ali o deslumbramento com os efeitos impediu o comprometimento com o que o próprio fazer poderia proporcionar, e a preocupação em mostrar as coisas numa perspectiva diferente superficializou a experiência.

Outros trabalhos realizados por esse grupo foram, sob o ponto de vista pedagógico e estético, mais bem sucedidos do que *Bibliovisão*, superando, inclusive, nossas expectativas. Entretanto, esse foi destacado para dar visibilidade a problemas que também ocorrem nesse processo de ensino-aprendizagem com as imagens em movimento, como por exemplo, quando a apropriação das operações não passa por uma reflexão mais profunda, ou quando o processo de elaboração coletiva não alcança a maturação necessária para a construção de uma forma que traduza uma ideia. Assim como na análise dos outros cursos, apresentamos a seguir um quadro analítico que oferece um panorama mais amplo das operações realizadas por esse grupo, apesar de sabermos que essa esquematização é insuficiente para a compreensão dos

⁵⁰⁴ Já mencionamos que o apriorismo dos conceitos nem sempre acontece no processo criativo, podendo esses ser descobertos a partir do contato com a forma, da própria forma e do ato de fazê-la.

processos que ali se desenrolaram. Como anunciamos na introdução desse trabalho, acompanha essa tese um dispositivo de armazenamento de imagens no qual apresentamos, além das obras analisadas – as obras dos artistas, os vídeos educativos vistos em sala de aula e os trabalhos dos alunos – também os trabalhos realizados pelos estudantes que não foram aqui comentados⁵⁰⁵. Dessa forma, o leitor terá acesso às demais produções⁵⁰⁶, podendo fazer sua própria avaliação sobre os resultados apresentados.

Vejam os a seguir como se mostra o quadro avaliativo com o total dos trabalhos realizados por esse grupo.

Tabela 3: Quadro demonstrativo dos trabalhos realizados pelos grupos de 2013-2.

| Trabalhos/ operações e proposições | (auto)bio- videografia | montagem | corpo | ponto de vista | especialização | situação | contrastes | Interatividade | soma |
|--|---------------------------|----------|-----------|-------------------|----------------|-----------|------------|----------------|----------|
| <i>Pense fora da caixa</i> | X | X | X | X | X | X | X | X | 8 |
| <i>Contradição?</i> | X | X | | | | X | X | | 4 |
| <i>Abundância em escassez</i> | | X | X | | X | X | X | | 5 |
| <i>Alone</i> | | | X | | X | X | | | 3 |
| <i>Calmaria Frenesi</i> | | X | | | | X | X | | 3 |
| <i>Natuconsu</i> | | X | | | X | X | X | X | 5 |
| <i>Sem título</i> | X | X | | X | | X | X | | 5 |
| <i>Rotina discente</i> | X | | | X | | X | | | 3 |
| <i>Extraordinário</i> | X | | X | X | | X | | | 4 |
| <i>Um pedaço de esperança</i> | | | X | | X | X | | | 3 |
| <i>Pontos de vista</i> | | X | X | X | X | X | X | | 6 |
| <i>Loucura dos pés</i> | X | | X | X | X | X | | | 5 |
| <i>Dèsire</i> | | | X | X | | | | | 2 |
| <i>Bibliovisão</i> | X | | X | X | | X | | | 4 |
| <i>Making offs</i> | X | X | X | | | X | | | 4 |
| Soma (15) | 8 | 8 | 10 | 8 | 7 | 14 | 7 | 2 | |

A partir do quadro acima, podemos inferir que, dos quinze trabalhos realizados por essas turmas, oito apresentaram aspectos auto-biográficos; oito fizeram da montagem uma

⁵⁰⁵ A lista das obras copiadas no dispositivo digital consta do Anexo O dessa tese.

⁵⁰⁶ No que diz respeito às obras copiadas do grupo 2013-1, apresentamos, entre as obras não comentadas, somente as que se constituem de imagens em movimento.

operação expressiva; dez deram ênfase ao corpo (seja nas imagens ou na mobilização do corpo do espectador); oito fizeram da manipulação do ponto de vista uma operação conceitual; sete usaram o espaço além tela/imagem; catorze expuseram situações, ao invés de contar uma história; sete operaram por contrastes; e quatro provocam uma participação física do espectador. Acrescentamos ainda que em dois trabalhos que se apoiaram em relações de contrastes entre as imagens/sons/conceitos, essas relações foram estabelecidas de forma diretiva, dando pouca oportunidade ao espectador de extrair, por si só, significados que diferissem dos pensados pelos autores. Os demais trabalhos que lançam mão desse recurso se limitam a mostrar, sem explicar ou predeterminar sentidos. Observamos também que dois desses trabalhos fizeram uso de duas telas para enfatizar as oposições mostradas, mobilizando, assim, de maneira articulada, a participação física e mental do espectador, no processo de apreensão.

Esse quadro analítico e quantitativo mostra-nos também que, em todos os trabalhos dos alunos, foram exploradas, no mínimo, duas das operações e/ou proposições observadas e destacadas nos trabalhos dos artistas, nos permitindo inferir que essas foram apropriadas pelos estudantes em seu momento de produção, sem que isso impedisse sua recontextualização, como revela o alto índice de referências autobiográficas.

4.4. O que nos mostram todos esses trabalhos?

Independentemente de advirem de práticas de contextos diversos (profissionais ou de aprendizagem da arte), independentemente dos circuitos a que estão submetidas, as produções dos estudantes e as dos artistas são resultados de experiências estéticas e irrompem no espaço social, criando novas configurações, tanto para quem as produz, como para quem tem a oportunidade de encontrá-las. Deixamos claro que nossa intenção ao fazer essa análise paralela e desierarquizada não é questionar o *status* ou os papéis de cada uma dessas produções frente ao sistema da arte, isso não nos interessa nesse estudo. O que pretendemos aqui é dar visibilidade aos diálogos que podem se estabelecer entre as produções dos artistas e as dos alunos, diálogos implicados nos ensinamentos que as obras trazem, nas pedagogias das obras. As obras que analisamos aqui – tanto as dos artistas como as dos estudantes – se apresentam como “uma arte que se pensa como capaz de criar, por sua prática, o tecido de novas formas de vida” (RANCIÈRE, 2012a), e é nessa capacidade que apostamos, ao investigar suas pedagogias.

O que nos dizem todas essas experiências aqui detalhadas? O que se passa no processo de aprendizagem dos alunos quando experienciam o encontro com a arte? Há algo de singular

nas contribuições trazidas pela videoarte nesse contexto? Essa singularidade pode ser identificada como uma pedagogia das obras de videoarte? Como essa pedagogia se manifesta, ou, em que consiste(m) essa(s) pedagogia(s)? Essas perguntas motivaram e orientaram esse estudo, e chegou o momento de tentarmos respondê-las, ou, no mínimo, instigar, com nossas reflexões, novas perguntas e respostas. Mas antes, é preciso ainda atentar para outra pergunta, cujas respostas nos darão subsídios para defendermos com mais propriedade a tese em que nos empreendemos: O que acontece com os alunos depois desse processo? Quais são os desdobramentos pós-encontro com a videoarte na escola?

4.5. Desdobramentos



Figura 74: fotografia de pichação na mesa da sala de artes.
Fonte: fotografia realizada por aluno da Oficina de Artes/2014 e postada em rede social.

Já mencionamos a importância do tempo no processo de aprendizagem, quando, no Capítulo 1, defendemos a sistematização do ensino da arte e a oportunidade de repetição, tão fundamental na construção de conhecimentos. Dewey reflete sobre as diferenças entre conclusão, consumação e cessação, advertindo que uma experiência estética se dá quando se conclui uma obra, mas “conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação” (2010, p. 110). A não cessação é, como adverte o filósofo, uma característica da experiência estética e, portanto, inerente ao processo de ensino-aprendizagem

da arte, e nossos alunos já mostraram, em cursos anteriores, como ela se manifesta⁵⁰⁷. Mas, para além da constatação da relevância do curso (como observado no relato da ex-aluna), pudemos, nessa experiência específica na qual se deu o encontro com a videoarte, observar outras reverberações no comportamento dos estudantes.

A aluna C. M. (2013-1), no momento da avaliação final do curso, declarou estar “meio desesperada com a ideia de não ter mais” aulas de Artes Visuais nas demais séries do Ensino Médio, até o terceiro ano. A aluna confessou, assim, um incômodo que não era só seu e que acabou motivando a criação de novas realidades dentro da escola. Pelo segundo ano consecutivo (no final de 2012, isso também aconteceu), um grupo de alunos da primeira série, ao finalizar o curso de Artes Visuais, manifestou insatisfação diante da constatação da não continuidade dessa disciplina na grade curricular das séries seguintes, solicitando mais aulas na 2ª série do Ensino Médio, mesmo que num contexto extracurricular. Minha reação foi pedir que eles fizessem uma lista com os nomes dos interessados, me comprometendo a atender a essa solicitação, caso houvesse um mínimo de dez alunos inscritos (essa condição se deveu à experiência com o grupo do ano anterior – levada à prática durante o primeiro semestre de 2013 –, na qual os sete alunos inscritos acabaram se dispersando após algumas visitas a museus e encontros na sala de Artes, não tendo fôlego, como grupo, para continuar o curso solicitado).

Em poucos dias chegou às minhas mãos uma lista com vinte e quatro nomes, que encaminhei à direção, com o pedido de autorização para a efetivação do curso. A diretora acolheu a iniciativa, e nasceu assim, em fevereiro de 2014, o grupo OFICINA DE ARTES do 2º ano/2014, que contou, durante todo o semestre, com a participação da estagiária Ingrid Hauer Monteiro⁵⁰⁸.

⁵⁰⁷ O depoimento que transcrevemos a seguir é um exemplo da não cessação do processo de aprendizagem da arte: [...] eu estou aqui em Paris de férias, e decidi que minha última semana seria de visitas a museus. [...] hoje, quando fui no museu nacional de arte contemporânea (ou algo parecido), fiquei maravilhada e lembrei, a todo momento, do nosso curto curso durante o meu primeiro ano... Queria tanto que os outros alunos pudessem vir e ver tudo o que eu vi também. Taaaantas instalações, tantas ideias geniais, [...] Eles tinham lá uma boa parte da exposição permanente questionando o papel da mulher, tanto como artista quanto como objeto de inspiração, dentro da arte. Um dos trabalhos mais legais que vi lá era um vídeo chamado "Museum Highlights", onde uma mulher chamada Andrea Fraser fazia uma espécie de *tour guide* pelo museu da Philadelphia (ou algo parecido), mas nas falas dela, sobre cada elemento do museu, tinha uma carga pesada de sarcasmo, questionando o que era arte, qual o papel de um museu, e o que deveria estar num museu ou não [...]. Pra mim, foi uma revisão perfeita do que nós discutimos no tempo em que estudamos arte contemporânea, e eu senti vontade de te escrever não só pra compartilhar, mas também pra agradecer pelas aulas e discussões que nós tivemos, porque me deram a oportunidade de saber entender e especular melhor coisas tão brilhantes quanto as que eu vi hoje, e me fizeram ganhar o dia (depoimento enviado por *email*, em 6/01/2010, pela ex-aluna E. L., que cursava o Ensino Médio na Itália).

⁵⁰⁸ A estagiária do curso de Licenciatura em Artes da EBA era ex-aluna nossa, do *campus* Centro e nos acompanhou nas aulas da primeira série, durante 2013, e também no grupo da Oficina, em 2014.



**Figura 75: Grupo de alunos da Oficina de Artes/2013, em visita ao Museu de Arte do Rio (MAR).
Fonte: Fotografia de Greice Cohn.**

Como o projeto partiu dos próprios alunos, no primeiro encontro pedi que eles expusessem seus desejos e expectativas em relação à Oficina, para que, conjuntamente, elaborássemos um programa para o primeiro semestre de 2014⁵⁰⁹. Sua resposta⁵¹⁰ foi que “queriam mais do mesmo”, se referindo ao curso da primeira série, enfatizando, porém, as visitas a exposições e a produção plástica (o *zig-zag* entre o ver e o fazer):

“Como vai mexer com minha cabeça, espero que isso continue” (da aluna C. F.).

“Imagino uma coisa mais solta, sair, ir mais a museus” (da aluna L. C.).

“[...] ir pegando a teoria da prática” (da aluna Y. P.).

“No ano passado, a aula de arte era sempre um momento em que eu descarregava; ir além do que vai cair no ENEM; todo mundo que tá aqui pensa que arte é muito importante na vida e uma coisa muito importante para a vida de cada um; se livrar de tudo que amarra a gente no resto do tempo” (da aluna C. M.).

“[...] você chegava da semana inteira estressada e na aula de arte podia respirar um pouco” (da aluna M. A.).

“A oficina vai me ajudar a aguentar a escola esse ano” (do aluno G. L.).

⁵⁰⁹ Os alunos estavam cientes de que o curso só duraria um semestre, pois, em setembro de 2014, eu sairia de licença para cursar o doutorado sanduíche na França.

⁵¹⁰ As perguntas eram: “por que você está aqui? o que você espera dessa oficina?”.

“eu espero que seja pelo menos um pouquinho do que foi no ano passado” (do aluno I. M.).

Iniciamos as atividades assistindo um vídeo/documentário sobre a dupla de artistas/grafiteiros OSGEMEOS, o que os deixou bastante atentos às questões que envolvem arte e intervenção urbana, arte e espaço social, arte e criação coletiva. Travaram-se, então, várias conversas e pesquisas sobre esse tipo de abordagem artística na arte contemporânea, incluindo a visita à exposição METAMORFOSE, do artista e grafiteiro TOZ, no Centro Municipal de Artes Hélio Oiticica, que foi decisiva para a escolha do grafite como prática expressiva nesse projeto.

Além da visita à exposição no C.A.H.O., houve três encontros desse grupo com artistas: o Prof. e artista André Parente (ECO-/UFRJ) veio à escola e proferiu uma palestra sobre o trabalho realizado pelo artista Vik Muniz no Lixão de Gramacho; o artista Guga Ferraz recebeu os alunos no espaço *Aldeia Gentil*, da *Galeria A Gentil Carioca*; e o artista TOZ veio à escola para conversar e expor aos alunos sua trajetória profissional.



**Figura 76: Encontro do Grupo Oficina de Artes/2014 com o artista/professor André Parente (CPII Centro).
Fonte: Fotografia de Greice Cohn.**



Figura 77: Encontro do Grupo Oficina de Artes/2014 com o artista Guga Ferraz (*Aldeia Gentil/A Gentil Carioca*).
Fonte: Fotografia de Greice Cohn.



Figura 78: Encontro do Grupo Oficina de Artes/2014 com o artista TOZ (sala de Artes/CPH).
Fonte: Fotografia de Ingrid Hauer.

As conversas desenvolvidas nesses encontros e as experiências expostas pelos artistas reforçaram o desejo, já manifestado pelos alunos, de fazerem uma intervenção no espaço da própria escola, onde passam grande parte do tempo de suas vidas e pelo qual nutrem muita afeição. Encaminhamos, então, à direção o pedido de realização de um grafite em algum espaço da escola. Essa foi receptiva e se engajou, junto conosco, na busca pelo melhor lugar para efetuarmos uma intervenção plástica. Após algumas negociações, decidimos pelo espaço da cozinha, uma área de passagem e de grande circulação no *campus* Centro, frequentada por

todos os agentes da comunidade escolar (alunos, professores, técnicos administrativos e funcionários); local de alimentação, socialização e compartilhamento de momentos gratificantes, pois, como reza a música, “a hora do lanche é a hora mais feliz”. Os alunos atribuíram também essa escolha ao desejo de fazer dessa ação uma homenagem aos profissionais responsáveis pela alimentação⁵¹¹ e às experiências ali vividas⁵¹², revelando, com essa iniciativa, sua percepção desse local como um espaço de doação e acolhimento.

Essa experiência coletiva⁵¹³ culminou com a pintura das duas paredes da cozinha, realizada em dois dias, durante quinze horas de trabalho intenso, onde predominou o espírito de grupo e de cooperação, resultando numa vivência fortalecedora para todos que dela participaram. Dos iniciais 24 alunos inscritos na Oficina, 16 permaneceram até o final desse projeto, manifestando grande satisfação ao perceberem que a cozinha da escola nunca mais seria a mesma para eles e também para toda comunidade escolar, orgulhosos de estar deixando no CPII, sua marca como indivíduos criadores, pensantes e atuantes no espaço social onde estão inseridos.



Figura 79: Alunos e estagiária durante pintura do grafite na cozinha da escola. Fonte: Fotografia de Greice Cohn.

⁵¹¹ Além de colorir e embelezar seu local de trabalho, essa homenagem se manifestou na representação dos rostos de duas cozinheiras da escola no painel de grafite que ali se realizou.

⁵¹² Na parede à frente da qual se localiza o fogão foi pintada uma grande panela de pressão explodindo, espalhando brilhos e flores para todos os lados, aludindo à experiência real ali vivida, de explosão da panela de pressão.

⁵¹³ Contamos com a participação da estagiária Ingrid Monteiro durante todo o percurso da Oficina, e com o apoio da direção da escola para o fornecimento da estrutura técnica (fixação de andaimes, etc.) e financiamento dos materiais necessários. Os alunos também contribuíram economicamente para o projeto, comprando, cada um, uma lata de spray.



Figura 80: Grafite pronto, com a cozinha em funcionamento. Fonte: Fotografia de Greice Cohn.



Figura 81: alunos almoçando na cozinha com o grafite ao fundo. Fonte: Fotografia de Greice Cohn.



Figura 82: Fotomontagem do painel pintado com o grupo que realizou o grafite, a professora e a estagiária.
Fonte: Fotografias realizadas pelos alunos.

Com o distanciamento que temos agora, no exercício da escrita dessa tese, nos chama a atenção que justamente os dois grupos que tiveram contato com a videoarte no programa da primeira série – nos cursos ministrados em 2012 e 2013 – tenham se mobilizado para solicitar a continuidade da disciplina Artes Visuais (embora a insatisfação com a perspectiva de não ter mais a arte no currículo já ter se manifestado anteriormente). Há vários anos vimos nos deparando com manifestações de descontentamento dos alunos, no fim do curso da primeira série, ao que eu sempre respondia com uma provocação: se mobilizem, talvez vocês possam alterar isso. Nós, professores do departamento, apesar de acreditarmos e defendermos a presença da arte durante todo o percurso escolar, ainda não conseguimos expandir a participação dessa disciplina no espaço curricular de nossa escola, mas, quem sabe, vocês possam contribuir para alterar essa realidade? Essa provocação sempre ficava no ar, o tempo passava, o ano virava e tínhamos a impressão de que o sentimento de insatisfação se transformava, gradativamente, em nostalgia. Entretanto, nos grupos de 2012 e 2013 a queixa reverteu-se em movimento e ação, transformando e criando novas realidades. Perguntamos, portanto, se essa passagem da insatisfação para a ação não poderia estar relacionada aos deslocamentos vivenciados pelos alunos nesses cursos.

Os processos subjetivos são difíceis de mapear – nos deparamos com esse desafio ao longo de toda essa pesquisa –, mas, mesmo cientes de que o conjunto de variáveis que atuam

sobre as mudanças de comportamento é complexo, não podemos deixar de observar que alguma coisa continuou a se processar nesses grupos, de forma diferente dos anteriores, alguma coisa que extrapolou o espaço/tempo do curso, mas que estava profundamente conectada com o encontro estético/pedagógico ali proporcionado. Como um transbordamento, essas ações permitem pensar que o encontro com as obras de videoarte pode ter agido na mente dos alunos como uma *obra em progresso*⁵¹⁴, uma obra que permanece agindo em quem a vivenciou, reverberando em ondas ou evocações que, anacronicamente, atualizam experiências passadas, ressignificam o presente e irrompem em ações que deslocam os envolvidos, criando novos futuros.

Há ainda outra irrupção (ou desdobramento) que se destaca em nossa percepção: uma iniciativa patrocinada por um grupo de alunos do terceiro ano do Ensino Médio de 2015 (portanto, integrantes dos grupos 2013-1 e 2), que, a nosso ver, também pode estar relacionada à pedagogia do deslocamento, no encontro com a videoarte. Em março de 2015, cerca de 20 alunos criaram a *Comissão de Mulheres do CPII Centro*, um espaço de discussão, acolhimento, divulgação e proposição de ações questionadoras, cujo eixo central era a situação da mulher na sociedade atual. Esse grupo reativou o Grêmio Estudantil nesse *campus*, promovendo ali encontros que incluíram e atraíram também alguns professores. Além das ações presenciais, o grupo abriu um canal de discussão em redes sociais, onde eram periodicamente postadas fotografias, textos, charges, vídeos, poemas, matérias jornalísticas, imagens de grafites, de performances, enfim: expressões que os estudantes consideravam capazes de trazer reflexões e questionamentos pertinentes para se pensar a situação da mulher na sociedade atual.

Não conseguimos deixar de relacionar essa iniciativa às experiências vividas nos cursos de Artes Visuais de 2013, nos quais os alunos tiveram contato com a mostra *Elles... e Desenlace*. Como mencionamos no decorrer desse capítulo, as questões feministas permearam as duas exposições e se fazem presentes nas obras de Abramovic, Pipilotti Rist, Susanne Valadon, Teresa Serrano, entre outras. Perguntamo-nos, então: não seria a Comissão de mulheres do CPII/Centro mais uma possível faceta desse *work in progress* do encontro com a videoarte? Não seria, esse também, mais um sinalizador dos deslocamentos provocados pelo encontro com as obras, pelas pedagogias ali presentes?

⁵¹⁴ Conceitualmente a expressão *work in progress* carrega a noção de trabalho e de processo. O processo implica interatividade, permeação, risco (este último próprio do fato de o processo não se fechar enquanto produto final, permanecendo como obra aberta). Amplia, portanto, o conceito dado por Umberto Eco, ao investir também na dinamicidade do sistema, dinamicidade resultante de sua natureza gerativa que evita a cristalização, fazendo do *work in progress* o próprio modelo do *work in process* (COHEN, 2006, p. 21-27).

Essas experiências nos sugerem que, possivelmente, os deslocamentos ativados no espaço/tempo do encontro com as obras permaneceram agindo e reverberando nos rastros que essa experiência deixou. Sabemos que uma verdadeira experiência estética só tem fim derradeiro externamente, “pois, ao nos afastarmos da leitura de um poema ou de um romance, ou da visão de um quadro, o efeito insiste em se transpor para outras experiências, ainda que apenas de forma subconsciente” (DEWEY, 2010, p, 265). Acreditamos que a experiência estético/pedagógica de encontro com a videoarte continuou reverberando além do momento presencial (ou virtual) de interação com as obras, e que os deslocamentos – espaciais, conceituais, políticos, afetivos e estéticos – ali provocados, de forma processual, continuam criando novas realidades.

4.6. Pedagogias da videoarte

*O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo. Isto seja:
Deus deu a forma. Os artistas desformam.
É preciso desformar o mundo
Manoel de Barros⁵¹⁵*

*A experiência é um arco
pelo qual cintila o mundo inexplorado
cujas margens esmaecem para todo o sempre
quando me desloco*

Alfred Tennyson⁵¹⁶

O poeta sabe que é preciso *transver* o mundo, se não for para torná-lo melhor, pelo menos para nos situarmos melhor nele. Sabe também que a arte é a melhor forma de fazê-lo, uma vez que ela o *desforma*. *Desformar* é uma maneira que Manoel de Barros encontrou para, em sua inventividade, misturar *formar* com *desenformar*, ou melhor: para mostrar que para alterar a forma, é preciso mudar a fôrma, ou sair dela.

Tentamos mostrar ao longo dessa escrita, a partir da análise de algumas obras e de sua interação com os estudantes do Ensino Médio, como as imagens em movimento na arte contemporânea trabalham as imagens do mundo e desenformam o olhar do espectador, *desformando*, assim, a própria relação entre ambos: as imagens e sua percepção. Ao propor uma relação de interpenetração entre espectador e obra, a videoarte estabelece um diálogo provocativo, convidando o espectador a uma pensatividade resignificativa. Seja a partir de sua montagem construtivista (e aí incluímos todos os tipos de articulação entre imagens e sons

⁵¹⁵ BARROS, Manoel, 2015, p. 102.

⁵¹⁶ TENNYSON, *apud* DEWEY, 2010, p. 349.

que o vídeo possibilita); das relações que suas imagens estabelecem com o espaço; de como o corpo pode ser ali implicado; da proposição de diferentes pontos de vista; ou da estética da incompletude, a videoarte, e todas as operações e proposições que ela abarca – das quais destacamos algumas –, traz, em sua própria constituição a experiencição como proposta. E fazendo da experiência seu próprio *modus operandi*, a videoarte encontra sua pedagogia.

Colocando o espectador e o ato perceptivo numa posição central, aproximando produção e visualização de imagens, problematizando temporalidades, evocando subjetividades, memórias, identidades e pensamento crítico, promovendo o encontro com a alteridade, desestabilizando a percepção e atitudes espectatoriais habituais – questões que caracterizam o videográfico – a videoarte, como experiência estética, vai ao encontro do ver-fazer-pensar-analisar-desestabilizar-contextualizar-sentir-evocar-imaginar-inventar-criar, que caracteriza o próprio ensino da arte aqui proposto. Podemos, portanto, dizer que é possível extrair dela própria, e dos ensinamentos implícitos em sua experiência, fundamentos metodológicos para o ensino-aprendizagem da arte.

Os principais teóricos que iluminaram nossas reflexões ao longo dessa escrita nos deram suporte para afirmar que “a leitura dos campos de sentido da arte é o cerne de seu ensino neste início de século” (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 16), e que, ao mesmo tempo, os modos pelos quais se dão essas leituras, a forma com que as obras/imagens provocam as produções de sentido, devem ser analisados pelos que ministram o ensino, de maneira que haja uma curadoria provocadora e convidativa à autonomia do pensamento, à imaginação e à criação. Nessa perspectiva, defendemos que é preciso abordar as imagens em movimento na escola “como arte plástica e como arte dos sons, em que as texturas, as matérias, as luzes, os ritmos e as harmonias contam pelo menos tanto quanto os parâmetros linguageiros” (BERGALA, 2008, p. 39), como já mencionamos no capítulo 1, p. 75. Podemos afirmar também que os jogos propostos pelas imagens artísticas videográficas, da estrutura à aparência, estão imbuídos de uma fenomenologia (PARFAIT, 2001, p. 74) capaz de desestabilizar e estabelecer diferentes reações na postura espectatorial.

Ao nos debruçarmos sobre a análise das obras e das “experiências estéticas” (DEWEY, 2010) mencionadas, percebemos que, permeando a produção de sentidos efetuada pelo espectador e as especificidades das próprias imagens, se revela a existência de pedagogias que mobilizam uma curiosidade entusiasmada⁵¹⁷ na postura espectatorial. Essa curiosidade entusiasmada potencializa a atitude pensante, imaginativa, sensível e (por que não dizer?) emancipada, observada no encontro dos estudantes com as obras.

⁵¹⁷ Bergala adverte, sabiamente, que “só o desejo (do aluno) instrui” (2008, p. 77). Parêntese nosso.

Rancière (2010) analisa obras literárias, teatrais, escultóricas, cinematográficas, fotográficas, pictóricas, instalativas e videográficas para tecer uma reflexão sobre as relações entre arte, pedagogia, política e emancipação intelectual. Identifica, nessa análise, a existência de duas pedagogias na arte: a “pedagogia da mediação representativa” (*ibid*, p. 85), que prevê uma relação de causa e efeito, subordinando a ação espetacular à predeterminação do artista; e a “pedagogia da imediaticidade ética” (*ibid.*), que nega a separação entre arte e vida, desmantelando as fronteiras entre obra e situação político-social. Em nenhuma das duas modalidades o filósofo identifica um convite a uma postura espetacular emancipada, ao contrário, conclui que essa polaridade tenderia a obscurecer a existência de uma terceira pedagogia – ou “forma de eficácia da arte, a eficácia estética, [...] que é específica do regime estético da arte” (*ibid.*) – que se constitui a partir de “cenas de dissentimento, [...] uma organização do sensível na qual não há nem realidade oculta sob as aparências, nem regime único de apresentação e de interpretação do dado impondo a sua evidência a toda a gente” (*ibid*, p. 73).

O filósofo ressalta que para essa terceira pedagogia⁵¹⁸ acontecer, é preciso que haja nas obras uma “rotura estética” (*ibid*, p. 89) que instale uma desconexão, que pressuponha “um conflito de vários regimes de sensorialidade” (*ibid.*) e permita às obras um rompimento com um destino previamente antecipado⁵¹⁹. A arte e a política estariam, portanto, “ligadas entre si como formas de dissentimento, como operações de reconfiguração da experiência comum do sensível” (*ibid*, p. 95), que levariam a um trabalho crítico⁵²⁰

[...] que examina os limites próprios da sua prática, que recusa antecipar o seu efeito e leva em conta a separação estética, por intermédio da qual este efeito se encontra produzido. É em suma um trabalho que, em vez de querer suprimir a passividade do espectador, reexamina a atividade deste (*ibid*, p. 114-115).

Rancière lança mão da exemplificação de um vasto conjunto de obras para tecer essa análise, deixando clara sua recusa ao estabelecimento de modelos para o que seria uma arte política.

⁵¹⁸ Preferimos o termo pedagogia a “eficácia”, pois esse último, como “característica do que produz os efeitos esperados” (<http://www.dicio.com.br/pedagogia>), vincula-se à ideia de eficiência, produtividade e competência, indo de encontro ao que entendemos, tanto como processo de ensino-aprendizagem, como de fruição da arte.

⁵¹⁹ Refletindo sobre a transmissão do cinema na infância, Bergala considera que, “talvez, mesmo em situação pedagógica, nem tudo precise ser verbalizado num filme para que as crianças sintam que algo, que não foi dito, ainda assim foi visto na convivência do indizível” (2008, p. 78). Assim, a única transmissão que conta é a do intransmissível (*ibid.*).

⁵²⁰ Rancière afirma que o adjetivo crítico, no seu sentido original, “diz respeito à separação, à discriminação. Crítica é a arte que desloca as linhas de separação, que introduz separação no tecido consensual do real [...]” (*ibid*, p. 113-114).

O cinema, a fotografia o vídeo, as instalações e todas as formas de *performance* do corpo, da voz e dos sons contribuem para uma reinvenção do quadro das nossas percepções e do dinamismo dos nossos afetos. Assim, elas abrem passagens possíveis para novas formas de subjetivação política. Mas nenhuma dessas modalidades artísticas pode evitar o corte estético que separa os efeitos das intenções e proíbe qualquer caminho privilegiado em direção a um real que fosse o outro lado das palavras e das imagens. Não existe esse outro lado. Uma arte crítica é uma arte que sabe que o seu efeito político passa pela distância estética. Essa arte sabe que tal efeito não pode ser garantido, que ele comporta sempre uma parte de indecisão⁵²¹.

É na incorporação, pela própria obra, do espaço de indecisão, da imprevisibilidade (ou impossibilidade de predeterminação) dos efeitos, de sua incompletude e indeterminação, que reside a terceira pedagogia identificada por Rancière.

Encerrando sua reflexão sobre a imagem que pensa e sua relação com um espectador emancipado, o filósofo toma como exemplo a arte do vídeo, cuja “evolução desmentiu o dilema entre anti-arte ou arte radicalmente nova (RANCIÈRE, 2010, p. 183). Reconhece, então, que “a imagem vídeo soube também ela tornar-se o lugar de uma heterogênese, de uma tensão entre diversos regimes de expressão” (*ibid.*), e que

a arte da era estética não deixou de apostar na possibilidade que cada médium podia oferecer de misturar os seus efeitos com os efeitos dos outros, de assumir o seu papel e de criar assim figuras novas, despertando possibilidades sensíveis que tinham sido esgotadas. As técnicas e os suportes novos oferecem a tais metamorfoses possibilidades inéditas (*ibid.*, p. 185-18).

Como conclusão provisória para essa reflexão, Rancière tece ainda uma comparação entre o vídeo *The Art of Memory* (Woody Vasulka, 1987) e *Histoire(s) du cinéma*, de Godard. Segundo sua avaliação, essas duas obras (realizadas em vídeo), de maneiras diferentes, apresentam imagens que resistem “ao pensamento, ao pensamento de quem a(s) produziu e de quem procura identificá-la(s)⁵²²” (*ibid.*, p. 189). Esse paralelo entre Vasulka – um ícone da história da videoarte – e Godard, na conclusão de um livro dedicado à reflexão sobre o espectador emancipado, deixa pensar que nossa intuição e nossas escolhas ao longo dessa pesquisa foram pertinentes, desde o mestrado, em busca da pedagogia das imagens em

⁵²¹ Livre tradução da autora. No original: « Le cinéma, la photographie, la vidéo, les installations et toutes les formes de performance du corps, de la voix et des sons contribuent à reforcer le cadre de nos perceptions et le dynamisme de nos affects. Par là ils ouvrent des passages possibles vers de nouvelles formes de subjectivation politique. Mais aucun ne peut éviter la coupure esthétique qui sépare les effets des intentions et interdit toute voie royale vers un réel qui serait l’autre côté des mots et des images. Il n’y a pas d’autre côté. Un art critique est un art qui sait que son effet politique passe par la distance esthétique. Il sait que cet effet ne peut pas être garanti, qu’il comporte toujours une part d’indécidable » (RANCIÈRE, 2008, p. 91).

⁵²² Parênteses nossos.

movimento e de sua relação com um espectador emancipado no contexto de ensino-aprendizagem da arte⁵²³.

Embora afirmando que essa resistência (identificada nas obras de Godard e Vasulka) não é “uma propriedade constitutiva da natureza de certas imagens, mas um jogo de afastamentos entre várias funções-imagens presentes na mesma superfície” (*ibid.*), o autor de *O Espectador emancipado* admite que essas imagens possibilitam compreender “de que maneira as operações artísticas podem construir essas formas de pensatividade pelas quais a arte escapa a si própria” (*ibid.*). Depreende, então, em tom profético, que “a imagem não deixará tão depressa de ser pensativa” (*ibid.*, p.190).

Quando afirmamos a videoarte como proposição artística pedagógica, não pretendemos defender o *apriorismo* de um modelo, mas, baseando-nos na análise de diversas obras (e em sua recepção e reverberação na produção de outras obras), sentimo-nos aptos a tecer uma reflexão sobre as pedagogias que podem perpassar as imagens em movimento da arte contemporânea. Sobre as pedagogias das obras que se apresentam como possibilidade de indeterminação⁵²⁴; que mantêm uma potência “de suspensão” (*ibid.*, p. 118)⁵²⁵; que recusam-se a explicar e predefinir significados; que põem em flutuação conceitos e realidades; de obras nas quais as imagens, os sons, os corpos e as espacialidades não se configuram apenas em função da tradução de uma história⁵²⁶ - como um complemento, no “regime representativo da expressão” (RANCIÈRE, 2010, p. 175) –, mas são, elas próprias, imbuídas de um pensamento, em seu regime estético.

Nunca saberemos se Rancière teria identificado, nas obras que analisamos, a *eficácia estética* que mobilizou sua reflexão. Mas, a partir do conjunto de operações e proposições que elegemos para analisar as obras, de sua interação com o contexto observado, e a partir dos

⁵²³ Nossa pesquisa, como expomos na Introdução dessa tese, se iniciou com a análise de *Histoire(s) du cinema*, de Godard, na qual buscamos subsídios para o desenvolvimento de vídeos educativos para o ensino da arte, que fossem capazes de propor novas posturas nos espectadores/alunos. Foi a análise dessa série godardiana, juntamente com a de três videoinstalações contemporâneas, que possibilitaram a elaboração e construção da videoinstalação educativa *Ruptura e Tradição...*, até hoje utilizada nas práticas que desenvolvemos no CPII.

⁵²⁴ O depoimento do aluno J. P. O. mostra como essa indeterminação é perceptível na apreensão das obras: “Eu achava que todas as obras já tinham um significado central, mas na verdade, a arte contemporânea trabalha com esses diversos significados, escondidos, e isso torna esse tipo de arte bem interessante, já que várias pessoas podem achar referências diferentes em um mesmo trabalho. Essa foi a coisa mais importante que eu extraí das aulas”.

⁵²⁵ Rancière usa essa expressão na análise dos filmes *Ossos*, *No Quarto da Vanda* e *Juventude em Marcha*, do cineasta Pedro Costa, por reconhecer aí uma “suspensão que o olhar e a palavra instalam” (2010, p. 118).

⁵²⁶ A aluna B. M., em depoimento sobre *Bang*, escreveu: “Pra mim, é uma história sem ser propriamente uma história”.

resultados que nossa investigação apresenta, nos apropriamos do conceito desenvolvido pelo filósofo como mais um argumento afirmativo do caráter pedagógico da videoarte.

As obras aqui analisadas, sua recepção por parte dos estudantes e as produções resultantes desse processo, nos permitem reconhecer a videoarte – arte plástica, dos sons, do corpo e do espaço – como material artístico audiovisual pedagógico, pela forma com que esse tipo de obra provoca produções de sentido, e na imprevisibilidade intrínseca à sua fenomenologia. A videoarte faz das imagens, palavras, sons e gestos não apenas meios para transmitir noções sobre a vida, mas formas de vida, eles mesmos: acontecimentos que irrompem no meio social. Como formas de vida, como acontecimentos, elas interagem com o espectador (outras formas de vida) e provocam neles maneiras diferenciadas de ser e estar, gerando, nessa interação, novas formas de vida e acontecimentos, produtos dos deslocamentos ali vivenciados.

Entre o ver e o fazer, os alunos, muito além de refletir ou repetir em suas escolhas as operações feitas nas obras dos artistas, revelam, em seus trabalhos, um processo de reflexão e expressão pessoal e subjetivo. Dewey, ao tecer considerações sobre “o ato de expressão” (2010, p. 143-178), afirma que

As coisas que tornamos mais completamente parte de nós, que assimilamos para compor nossa personalidade, em vez de meramente retê-las como incidentes, deixam de ter existência consciente separada. Uma dada ocasião, seja ela qual for, estimula a personalidade que se formou dessa maneira. Vem então a necessidade de expressão. O que se expressa não são os eventos passados que exerceram sua influência moldadora nem a ocasião existente literal. Expressa-se, no grau de sua espontaneidade, a união íntima dos aspectos da existência atual com os valores que a experiência anterior incorporou à personalidade. A imediatez e a individualidade, traços que marcam a existência concreta, provêm da ocasião atual; o significado, a substância e o conteúdo daquilo que se inseriu no eu no passado (*ibid*, p. 163-164).

O filósofo considera que “o ato só é expressivo quando há nele um uníssono entre algo armazenado das experiências anteriores – algo generalizado, portanto – e as condições atuais” (*ibid*, p. 164). Recorre, então, ao processo criativo de Van Gogh para exemplificar “os que se deixaram absorver longamente na observação de materiais correlatos e cuja imaginação se ocupa desde longa data da reconstrução do que eles veem e ouvem” (*ibid*, p. 164-165). Dewey compara esse processo ao fenômeno natural de erupção de um vulcão, para concluir que o ato expressivo requer “um longo período de compressão anterior” (*ibid*, p. 165), uma vez que “a ‘espontaneidade’ resulta de longos períodos de atividade, ou então é tão vazia que não constitui um ato expressivo” (*ibid*).

O ato expressivo que permeia os deslocamentos vivenciados nesse encontro entre as duas formas de vida aqui observadas – obras de arte e seres humanos (arte e educação) –, os ensinamentos que ali se dão só se realizam porque irrompe nesse encontro o que chamamos de curiosidade entusiasmada. Como Dewey reconhece, “há um componente de paixão em toda percepção estética” (*ibid*, p. 130), pois “o objeto ou cena percebido é inteiramente perpassado pela emoção. [...] A percepção é um ato de saída da energia para receber, e não de retenção da energia, [...] envolve uma rendição” (*ibid*, p. 135-136). Nesse *ato de saída da energia para receber* o que as imagens da videoarte trazem, na *paixão* mobilizada pelo encontro com as obras se processa, nos estudantes, o que identificamos como uma curiosidade entusiasmada⁵²⁷, impulsionando desejos, interesses e perguntas que fomentam aventuras perceptivas, interpretativas, reflexivas e, como vimos, produtivas. A curiosidade entusiasmada é o motor desse processo, onde deslocamentos conceituais, afetivos, políticos e estéticos se engendram. As reflexões que os estudantes teceram ao final de todo o processo podem expressar melhor o que tentamos afirmar:

As videoinstalações e a videoarte foram o que mais me deixaram admirada e fizeram apreciar e gostar mais de aprender (e até fazer mais) arte.

(da aluna L. M.)

Sempre vi a matéria Artes Visuais como um carma, algo desnecessário, por pensar: ‘não sei desenhar, não sou Picasso’. Nesse curso, aprendi que o desenho é apenas uma das formas de se expressar na arte. Um grito, uma *performance*, um rabisco podem ser arte (da aluna G.M.).

O que mais me marcou no curso de artes do primeiro ano não foi nenhuma obra, nenhuma matéria, nem nenhum período, e sim o modo de ver a arte e o modo de ver a arte no mundo. Não só as artes plásticas, mas as artes em geral, a musical, a cênica, a cinematográfica, e todas as outras. Aprendi a apreciar a arte (do aluno G. L. F.).

Um dia muito marcante foi o da ida ao CCBB, porque eu nunca tinha ido antes, já que não tinha interesse. Depois desse dia eu fui até o CCBB de novo para rever a exposição, que não havíamos terminado de visitar, e conhecer as outras exposições. [...] Graças às aulas de Artes eu pude conhecer museus como o MAR e o CCBB, aos quais não teria ido sem a indicação da professora (da aluna B. S.).

Eu sinto que posso ver mais significado nas coisas, [...] observo-as com mais calma e carinho. [...] Nunca tinha imaginado que a obra poderia ser a ideia e não somente o objeto, e que os artistas realmente se preocupavam bastante com a forma pela qual a ideia de sua obra é transmitida (da aluna A. B.).

⁵²⁷ A curiosidade entusiasmada (ao verificar os deslocamentos gerados no processo de aprendizagem dos alunos) se manifesta também em nós, mobilizando essa investigação e os deslocamentos que ela traz.

Em todos os movimentos artísticos estudados nas aulas de Artes do Pedro II, o meu favorito foi a arte contemporânea, a liberdade permitida por ela a nós é fantástica (do aluno I. P.).

A intenção da arte [...] é fazer refletir, pensar, rever conceitos. Esse, sem dúvida, é o principal ganho que se pode ter no estudo da Arte, o de libertar-se. É um conceito tão amplo que podemos e devemos levar para a vida, [...] o de pensar e fazer pensar. Libertar-se e fazer ser livre. Isso é o que devemos retirar dela, não para possuir, e sim para compartilhar. O ato de ser livre.

(do aluno J. P. R.)

Nesse curso senti a própria arte, vivi a própria arte como em nenhum momento anterior. [...] Me arrependo de não ter visto a arte antes como vejo agora, quanto tempo perdi. Agora sei que arte é muito mais que uma disciplina do colégio. Cheguei ao ponto de não conseguir mais olhar para um lugar, um objeto e não relacioná-lo de algum jeito à arte. [...] Todas as vezes em que eu fui em museus, eu logo relacionava ao que aprendi e acredito que sempre será assim. Vou levar tudo isso em meu coração para o resto da vida (da aluna A. I. B.).

No início do curso, pensei que tudo fosse muito difícil de entender. Achei que seria um longo tempo gasto em vão. Entretanto, no correr das aulas, vi que comecei a me interessar a entender as obras de museus, onde nunca havia gostado de ir. [...] O curso me ajudou muito até para compreender e lidar com situações cotidianas. Nunca imaginei que teria tanto interesse em artes como tenho agora (do aluno C. C. F.).

O entusiasmo dos alunos com as próprias descobertas se ancora nos deslocamentos conceituais por eles vivenciados, advindos dos conhecimentos adquiridos nas vivências afetivas, intelectuais, estéticas e políticas, proporcionadas pelo encontro com a videoarte.

Acho que com esse trabalho de videoinstalação, acho que com o vídeo a gente pode interpretar uma realidade diferente do que normalmente é pra a gente. A gente tem uma visão de realidade, acha que é desse tipo, mas, através do vídeo, você pode mudar, entendeu, você pode colocar uma visão diferente (do aluno R. G.).

O uso do vídeo, da internet, de objetos comuns, do próprio corpo, do ambiente, [...] a arte passa da simples pintura, e passa a ser um momento de reflexão. Os vídeos vistos em algumas partes da exposição *ELLES...* chamam a atenção por isso [...]. (da aluna A.C. S.).

Fugindo mais ainda as normas acadêmicas do que na arte moderna, [...] usando uma câmera, a artista captura seu momento de expressão e sentimentos [o aluno se refere ao trabalho de Marina Abramovic] (do aluno C. C. F.).

O que mais me marcou nesse semestre em Artes foram as obras que apresentavam tecnologia em sua estrutura ou conteúdo, e as que pretendiam ironizar a própria arte. Eu considero ter aprendido que a Arte evolui junto com a tecnologia e com os avanços em outras áreas, como as ciências humanas e a

neurociência. [...] Aprendi também que as transições de um período da arte para outro são sempre marcadas por alguns acontecimentos decorrentes ou que ‘explodem’ na sociedade. Isso me interessou muito, pois, eu gosto muito de ciências humanas, foi bom observar as expressões da arte em cada época (do aluno C. G. S.).

Aprendi que a arte vai muito além de uma pintura, além de uma escultura, além de um pintor (do aluno L. R.).

Aprendi que a arte reflete a política e o contexto em que ela existe, é um meio onde podemos criticar e opinar de forma inteligente. [...] Precisamos entender os assuntos à nossa volta para entender a arte contemporânea (da aluna B. P.).

Em pleno século XXI, o cérebro humano continua sendo um dos maiores mistérios da ciência, coisa que a arte consegue esclarecer (do aluno Y. Z.).

Os alunos reconhecem também sua participação ativa nos deslocamentos vivenciados e os novos olhares que essa experiência lhes proporciona:

Eu me orgulho de ter aprendido a abrir novos horizontes para a minha mente. Nunca imaginaria que até objetos do cotidiano poderiam virar uma obra de arte, e se alguém comentasse isso antes de eu ter feito o curso, eu provavelmente não aceitaria a opinião dessa pessoa (da aluna B. T.).

O que me inspirou foi a ideia do observador ser uma peça fundamental para toda obra e a participação do mesmo (do aluno A. G.).

Me abriu horizontes muito maiores, me ensinou a ver além do óbvio, a pensar nos porquês e também a materializar pensamentos e emoções. O que mais me marcou foi perceber o quanto nos identificamos com ideias e pensamentos de pessoas tão diferentes de nós, e como podemos enriquecer suas obras.

(da aluna A. N.)

Adorei [...] não me preocupar mais com a beleza de meus trabalhos e sim em dar significados a eles (da aluna J. D.).

Todos esses depoimentos são muito significativos e nos dão subsídios para muitas reflexões. Selecioná-los não foi uma tarefa fácil, pois cada palavra, cada vírgula está prenhe de sensações, reflexões e sentimentos reveladores. Destacamos ainda três depoimentos, por trazerem à tona o aspecto processual e temporal de toda essa vivência:

[...] Talvez por se tratar de uma arte mais recente, na qual as obras retratam o cotidiano. O nosso cotidiano. Além de tudo, eu nunca gostei muito de arte contemporânea, achava-a de certa forma incompreensível, mas as aulas me fizeram perceber e amar as obras conceituais que o período apresenta. A exposição, o vídeo apresentado em sala, toda a bagagem que eu trazia de outros anos contribuíram para adorar e aprender muito com o curso.

(da aluna B. D.)

Como pretendo trabalhar com Design Gráfico no futuro (com foco em Arte Digital), a matéria desse ano me ajudou mais do que todas as outras, por sua proximidade com os dias atuais (do aluno C. N.).

Passei a perceber o mundo de outra forma e consegui compreender a arte contemporânea. [...] Eu vi esse curso do primeiro ano como algo que ratifica todo o aprendizado anterior de Artes. Pareceu uma coisa como ‘sabe por que você aprendeu tudo isso antes? Para agora conseguir entender e sentir todas essas coisas maravilhosas. Estou meio desesperada com a ideia de não ter mais suas aulas até o terceiro ano (da aluna C. M.).

B. D., C. M. e C. N. apontam para um aspecto muito relevante no processo de ensino-aprendizagem: o ir e vir no tempo na construção de conhecimentos. Enquanto B.D. e C.M. reconhecem, na experiência presente, o resgate (e a ressignificação) de conhecimentos adquiridos anteriormente, C.N. projeta o aprendizado atual nas suas escolhas futuras, reconhecendo aí a importância desse curso. Dessa forma, os três abrem caminhos para pensarmos nos processos atemporais envolvidos na apreensão da arte e em seu ensino, e em como a experiência estética pode se concluir sem cessar, como ressaltamos no capítulo anterior. Abrem caminhos também para pensarmos como esse ir e vir no tempo e no espaço – os deslocamentos espaço-temporais vivenciados – pode possibilitar, não só a alteração da percepção do passado, mas também a construção de novos presentes e futuros.

Esse conjunto de depoimentos traz subsídios para pensarmos em como a curiosidade entusiasmada foi acionada por um encontro no qual se deram alguns deslocamentos. Os relatos dos estudantes deixam visível seu entusiasmo com algumas descobertas:

- 1) do vídeo como *veículo*, no sentido deweyano⁵²⁸;
- 2) da existência de uma relação íntima entre arte e sociedade (incluindo contextos amplos e locais);
- 3) do papel do espectador como construtor de sentidos;
- 4) do encontro com a obra como possibilidade de encontro consigo próprio (identidades) e com o outro (alteridades);
- 5) da importância da arte e sua relação com a vida
- 6) da arte como espaço de reflexão e de libertação
- 7) da construção curricular e sua relação com a aprendizagem
- 8) da transformação que a experiência vivida nesse curso proporciona e de sua possível reverberação futura;

⁵²⁸ Ver em Cap.2, p. 175, N.R.277.

Essas descobertas, ou constatações, sinalizam os diferentes deslocamentos vivenciados nessa experiência: conceituais (a partir dos conhecimentos adquiridos e das reflexões propiciadas); afetivos (advindos do fortalecimento emocional e psicológico que a experiência do ver e do fazer oferece); políticos (a partir da intensificação da percepção de si próprio e de sua relação com o mundo); e estéticos (pela sensibilização e alargamentos perceptivos proporcionados pelo ver e o fazer). Acreditamos e defendemos aqui que esses deslocamentos estão profundamente relacionados às pedagogias das próprias obras.

O conjunto de operações que analisamos no capítulo 2 e suas diferentes abordagens nas obras comentadas mostram como o encontro com a arte pode ser uma experiência onde “somos levados para além de nós mesmos, a fim de encontrarmos a nós mesmos” (DEWEY, 2010, p. 351): uma experiência de encontro com a alteridade que resulta numa expansão, pelo próprio deslocamento que ela suscita.

Em toda experiência, tocamos o mundo através de um tentáculo específico; realizamos nossa interação com ele e ele chega até nós por um órgão especializado. O organismo inteiro, com toda a sua carga do passado e de recursos variados, funciona, mas opera por um meio particular, o dos olhos, ao interagir com o olhar, a audição e o tato. As artes lançam mão disso e o levam a seu máximo de significação (*ibid*, p. 352).

Os tentáculos específicos levados ao máximo de significação na experiência da arte promovem deslocamentos na consciência do espectador, em direção ao mundo que o cerca e, conseqüentemente, em direção a si próprio. Deslocamento de si e para si. O encontro com a alteridade e com a identidade está, portanto, na apreensão da arte, integrado de uma forma muito particular e intensa, atuando, inclusive, nas relações entre os indivíduos e o elemento histórico⁵²⁹. Em *Bang e Funk Staden*, como vimos, imagens já existentes e criadas por outrem são apropriadas pelos artistas, deslocadas de seus contextos originais e ressignificadas pela montagem. Nessa operação de seleção e agrupamento, no deslocamento e reorganização espaço-temporal das imagens (que, no caso dessas duas obras, como mostramos, extrapola os limites da tela e envolve também o espaço físico compartilhado com o espectador), Mussi e Dias & Riedweg mostram que a montagem é capaz de colocar “a imagem resultante em oposição àquela que a pessoa já traz dentro de si sobre aquele tema” (DIAS & RIEDWEG, 2012, p. 104), revelando que o deslocamento (das imagens e de sua significação, como já defendia Duchamp) pode propiciar a ressignificação (e, conseqüentemente, a transformação)

⁵²⁹Agamben, na conferência “O que é um dispositivo?” (2005), analisa o uso desse termo por Foucault, em cuja acepção o dispositivo intermedia as relações entre os seres vivos e “o elemento histórico, entendendo com este termo, o conjunto de instituições, dos processos de subjetivação e das regras em que se concretizam as relações de poder” (AGAMBEN, 2005, p. 11.).

de verdades consolidadas historicamente. Vejamos agora como as operações e proposições estéticas, e sua pensatividade engendram esses deslocamentos.

Quando a videoarte faz das operações de montagem (temporais e espaciais) uma forma de pensamento, ela nos diz que:

- 1) a junção das coisas pode alterar as próprias coisas; que as coisas e seus significados não são autônomos, pois uma coisa não independe de outra, ao contrário, ela é totalmente influenciada (e modificada) pelas vizinhanças às quais se submete.
- 2) nossa percepção é ativa e não passiva;
- 3) significação é estabelecer relação;

Quando a videoarte recusa-se a contar uma história, preferindo apresentar situações; quando expõe, ao invés de explicar, quando deixa questões em aberto, ela convida o seu espectador a completar (ou estabelecer) os sentidos. E o que ela ensina com essa convocação?

- 1) que ele é ativo na significação do mundo;
- 2) que as coisas não existem por si só, mas dependem de sua atribuição de sentido para existir;
- 3) que o mundo não está pronto, esperando sua aceitação passiva ou adaptação ao que ele já traz;
- 4) que não há apenas uma forma de ver as coisas: que é preciso considerar as variações, tanto entre suas próprias percepções, como entre as suas e as dos outros;
- 5) que ele é capaz – com sua inteligência, sensibilidade, memórias, conhecimentos prévios e vontade – de compreender as coisas, sem que seja preciso alguém lhe explicar ou traduzir seus sentidos;

Quando as obras dão visibilidade e problematizam as relações entre os corpos, elas nos ensinam que:

- 1) é do nosso corpo, das experiências (sensoriais, emocionais, físicas e mentais) de interação com o mundo, que emerge nosso entendimento do mundo;
- 2) não podemos, portanto, ignorar ou negligenciar nosso corpo, mas, ao contrário, é preciso manter contato permanente com as mensagens que ele nos envia, sobre nós e sobre nossa relação com o mundo;

Quando as obras desnudam (e se constituem de) experiências biográficas (do próprio artista ou de outros), elas nos ensinam que:

- 1) é da própria vida que se pode extrair ensinamentos;
- 2) o que está perto ou à nossa volta pode ser tão importante ou significativo quanto o que vemos ao longe, de forma idealizada;
- 3) se olharmos com atenção para o que acontece conosco, veremos que nossas próprias histórias de vida são plenas de significados, que toda forma de vida é rica e traz ensinamentos;

Quando a videoarte solicita a participação e interação do espectador para que seus efeitos se realizem, ela nos diz que:

- 1) quando nós interagimos com o mundo, nós criamos mundos;
- 2) o mundo só existe a partir da interação das pessoas com ele;

Quando as obras reutilizam imagens já existentes, resignificando-as, elas afirmam:

- 1) que o mundo é um fluxo, um processo dinâmico no qual as coisas se recriam continuamente; que nada surge do nada;
- 2) que nós temos um lugar nesse fluxo e que podemos alterar os rumos das coisas, ao ocupá-lo e ao sermos cômicos desse lugar;

Quando as obras operam com alterações de pontos de vista, elas nos ensinam que:

- 1) não há só uma maneira de ver as coisas;
- 2) a maneira com a qual nos posicionamos diante das coisas é capaz de mudar os significados que lhes atribuímos;
- 3) mudar de ponto de vista pode resultar na mudança da própria situação observada;

Podemos inferir, portanto, que na relação entre as operações (e proposições) estéticas e os deslocamentos vivenciados por criadores e espectadores residem as pedagogias da videoarte. Cada uma das operações e/ou proposições que analisamos implica o espectador de maneiras diferentes, e, nesse encontro, ativam-se ações, emoções e reflexões que resultam em movimentos perceptuais e conceituais. Os ensinamentos, as pedagogias das obras se revelam, portanto, no conjunto de deslocamentos que elas próprias engendram no espectador. Como nos mostraram os estudantes, nesse encontro, entre obra e espectador, nesse acontecimento único e intransferível se dão desencaixes, *separações*, as coisas podem ficar *fora do ritmo*,

apresentam-se *contradições*, transita-se bruscamente entre a *calmaria e o frenesi*, alteram-se *pontos de vista e rotinas*, operam-se *desejos* capazes de fazer *o mundo circular*, *pensa-se fora da caixa*, e cabe a pergunta: *por que não ser diferente?*

Os trabalhos realizados pelos alunos são, portanto, as melhores respostas que podemos apresentar na investigação das pedagogias da videoarte, porque, além de sinalizar os processos que acabamos de detalhar, eles não se fecham em si próprios, mas se apresentam como aberturas para novas perguntas e reflexões. Essas obras, assim como as dos artistas, surpreendem e criam novas realidades, e sua própria irrupção presume um espaço de indecisão, de imprevisibilidade e de incompletude que constituem uma pedagogia nesse processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Buscamos nessa pesquisa identificar o potencial pedagógico de uma modalidade artística específica da arte contemporânea, a videoarte, a partir da observação da experiência do encontro da escola com ela. Esse percurso requereu o estudo e a contextualização de cada um dos universos envolvidos nessa aproximação: o artístico (a trajetória da videoarte e suas relações com a história da arte e com o cinema); o escolar mais amplo (a trajetória do ensino da arte no Brasil e as relações entre as imagens em movimento e o universo educativo); o campo observado (o Colégio Pedro II e o ensino da arte ali desenvolvido; as condições de trabalho e metodologias de ensino-aprendizagem que dão suporte às experiências realizadas). Em todos os universos envolvidos nessa investigação – a arte, a escola e o ensino da arte – e nos campos de pesquisa a eles relacionados, termos e pressupostos canônicos têm sido postos em questão, implicando em tensões e transformações.

Ao reconhecermos a instabilidade e a fragilidade dos próprios conceitos com os quais vimos nos relacionando, optamos por trabalhar com apostas. Tanto a escola como a arte são organismos vivos, dinâmicos, em constante transformação, mas, ao mesmo tempo, se sustentam e se transformam a partir das próprias tradições e referências que construíram (e que vêm desconstruindo e reconstruindo continuamente) ao longo dos tempos. Ao propormos um estudo baseado em experiências que integram esses dois universos – a escola e a arte –, ao teorizarmos nossa própria experiência, fazendo do nosso fazer um pensar, temos a consciência de estar dialogando com essas tensões, e sujeitos aos riscos desses embates.

Nossa investigação partiu de um campo cuja situação é muito específica dentro da educação pública brasileira. É também do ponto de vista desse campo e de sua(s) cultura(s) que me constituo como professora de Artes. O Colégio Pedro II, como mostramos no capítulo 3, se constrói a partir de uma tradição humanista centrada no ensino. A cultura escolar predominante que ali se desenvolve tem o ensino, a transmissão do conhecimento e a estrutura curricular como pilares. Essa cultura perpassa os profissionais que ali trabalham, dando estrutura e suporte às práticas que se desenvolvem, mas, ao mesmo tempo, suscita questionamentos constantes.

Destacamos, ao longo dessa tese, as possibilidades que a arte tem de alterar e propor novas formas ao mundo. Ressaltamos também a capacidade que a experiência estética tem de fazer esmaecer as margens do mundo, à medida que, com ela, nos deslocamos. A criação de novas formas como experiência de deslocamento e de alargamento de fronteiras está

sintetizada, portanto, nesses dois pensamentos, que traduzem a ideia central que tentamos desenvolver.

Dedicamo-nos nesse estudo a mostrar como a reelaboração da percepção (e das formas) e os deslocamentos estão interligados na experiência de encontro com a videoarte. Como as imagens em movimento da arte contemporânea põem o espectador também em movimento. Como as próprias obras, e suas pedagogias, ao instigarem no espectador uma curiosidade entusiasmada, inventam novas formas e novos mundos possíveis, provocando deslocamentos na percepção espectral. Os deslocamentos gerados no processo de aprendizagem dos alunos provocaram nossa percepção, como educadores e pesquisadores, gerando, também em nós, uma curiosidade entusiasmada que mobilizou e nos deu o fôlego necessário para desenvolver essa investigação. E nós também nos deslocamos a partir dessa experiência.

Os embates teóricos travados no exercício de pesquisa desestabilizaram crenças anteriormente sedimentadas e, mais de uma vez, senti⁵³⁰ faltar o chão, ao longo dessa investigação. Até o momento final dessa escrita me encontro com questões que exigem a reformulação de conceitos ou que, no mínimo, revelam ambiguidades desestabilizadoras. Talvez a maior ambiguidade com a qual eu tenha me deparado ao longo dessa trajetória de pesquisa decorra de tensões existentes entre as rupturas e as tradições que emergem no próprio exercício profissional, melhor percebidas no pensar sobre esse exercício. Tensões que resultam do confronto entre padrões sedimentados – incorporados desde a experiência como aluna, na década de 1960 e 1970, e também no exercício profissional numa instituição centenária e centrada no ensino – e crenças e conhecimentos que questionam esses padrões, privilegiando a aprendizagem, a experiência e a incerteza. Essas tensões emergem no próprio exercício do magistério – uma vez que o ensino da arte com o qual eu me identifico (e me dedico a desenvolver) põe em questão esses padrões –, mas a experiência da pesquisadora as potencializou, exigindo enfrentamentos, aprofundamentos teóricos e, algumas vezes, humildade para reconhecer limitações.

Resulta desses embates (que não excluem sofrimento e esforço) a criação de novos olhares para as próprias práticas realizadas, olhares que, possivelmente, demandarão reformulações e deslocamentos. Nesse momento de conclusão e reflexão sobre o percurso vivido, penso que talvez o que eu mais tenha aprendido com toda essa experiência tenha sido o exercício da dúvida, a aceitação da incerteza e da transitoriedade como condições de pesquisa, e por que não dizer, de vida. Deparei-me com dúvidas em muitos momentos dessa

⁵³⁰ Fazemos uso, nesse momento, da primeira pessoa do singular, por nos referirmos a experiências de caráter mais pessoal.

investigação, como por exemplo, no momento de escolha e análise dos trabalhos dos alunos. No reencontro com essas produções, nesse deslocamento temporal entre o exercício da professora e o da pesquisadora, redescobri esses trabalhos. Surpreendi-me, então, com o que vi e percebi quão frágil ou incompleta pode ser uma avaliação realizada sob a pressão do calendário escolar. Trabalhos que a princípio não me chamaram a atenção, foram se abrindo como leques no exercício da pesquisa, se mostrando complexos, profundos, merecedores de mais atenção e reflexão. Nesses momentos, a pesquisadora pôs em cheque a professora.

Se antes já me incomodava (e também aos alunos, como relatamos) o tempo curto do curso, agora percebo que talvez, mais do que oportunizar novas experiências, a sua continuidade possa se justificar pela oportunidade de aprofundamento das experiências vividas; talvez essa continuidade deva partir, principalmente, do acalentamento das produções realizadas, que demandaram tanto esforço e dedicação dos alunos, que dizem tanto sobre os processos vivenciados e foram tão rapidamente vistos e comentados. Esses são alguns exemplos de reflexões que o exercício de pesquisa trouxe para a professora. Ao mesmo tempo, como pesquisadora, confesso que foi justamente o reencontro com os trabalhos dos alunos – e as descobertas daí resultantes – que me encorajaram a lidar com os embates encontrados. Foi nesse encontro que se iluminaram os caminhos da escrita. Dessa forma, percebemos que a sobreposição, numa mesma experiência de pesquisa, das funções de professora e pesquisadora, traz contribuições que ocorrem em vias de mão dupla, apresentando crescimento e desafios para ambas.

As dificuldades de investigar documentos produzidos por uma prática pessoal envolvem também armadilhas de ordem afetiva. A proximidade com os alunos pode, se não estivermos atentos, ofuscar a visão e confundir a avaliação. Já sabíamos, desde o início, que pretender uma análise isenta de afetos e subjetividades seria um esforço vão, portanto, foi preciso ser rigorosos no estabelecimento de critérios e parâmetros, para nos manter sempre conectados com as próprias imagens analisadas, como fazemos na experiência de sala de aula (a vivência da professora, mais uma vez, ajudou a pesquisadora). Outro risco que advém da proximidade com o objeto e com o campo investigado é perder de vista a medida da pertinência, para a pesquisa, do conjunto de dados disponibilizados. Descobri, ao longo desse percurso, que nem tudo que importa para a professora é relevante para a pesquisa, mas isso nem sempre esteve claro, requerendo um esforço contínuo para conter exageros – ou mesmo desvios – e resultando, muitas vezes, em reformulações dos rumos da escrita.

Apesar do reconhecimento dos desafios encontrados, posso dizer que há muita alegria nesse processo. Alegria pela oportunidade de reencontro com a fusão da experiência estética,

cognitiva, afetiva e social vivenciada com os alunos, na intermediação de seu encontro com a arte; e na análise de seus trabalhos e das reflexões que o exercício de pesquisa proporcionou. Há muita alegria também em perceber, nessa teorização sobre a própria prática, o privilégio de ser professora de Artes Visuais numa instituição que, mesmo com todas as ambiguidades que carrega, oferece estrutura e se abre para a realização e a experimentação de caminhos diferenciados e significativos para o ensino-aprendizagem da arte. Alegria em poder desenvolver as experiências aqui expostas numa escola pública brasileira, e, fundamentalmente, em poder trazer esse testemunho para o desenvolvimento de reflexões no campo da pesquisa em educação.

Iniciamos essa pesquisa perguntando se há pedagogias nas obras de videoarte. Pedagogias que intuíamos e que o exercício de pesquisa permitiu ver com novos olhares. O estudo das obras e de seu encontro com a escola nos encoraja a afirmar que as imagens em movimento da arte contemporânea têm um grande potencial pedagógico, merecendo ser explorado. Essas obras, como vimos, mostram sem explicar; aproximam imagens e sons de contextos diversos e de formas inesperadas; brincam com pontos de vista diferenciados; transbordam as telas e as projeções, invadindo o espaço habitado pelo espectador, atingindo-o de maneira particular. Dessa forma, a videoarte é capaz de provocar, nos jovens, processos perceptivos que envolvem a reflexão, o entusiasmo, o pensamento crítico, uma atitude ativa e participativa capazes de suscitar deslocamentos em sua experiência de aprendizagem e de vida. Deslocamentos que resultam em crescimento e aprendizagem. Vimos isso acontecer na escola, e fomos motivados, como pesquisadores, a nos dedicar a entender como, de que maneira isso acontece, o que provoca esse movimento. Nosso objetivo com essa escrita foi, portanto, explicitar esse processo, mostrar como as pedagogias da videoarte emergem dos próprios deslocamentos que ela suscita.

Esperamos, com o compartilhamento dos trabalhos realizados, das experiências relatadas e de nossas reflexões estarmos, além de teorizando, também desprivatizando uma prática, e com isso ajudando a pensar o ensino da arte de forma integrada com a produção artística contemporânea. Pretendemos, com essa tese, incentivar professores a deslocar seus alunos da escola para os espaços expositivos, para as ruas, para onde a arte se manifesta; a deslocar também as obras e os artistas, trazendo-os para dentro da escola. E a se deslocar, eles próprios, com essa experiência. Acreditamos que tanto os alunos como os professores ganham quando a escola se abre à comunidade, quando os muros são transpostos, tanto de dentro para fora, como de fora para dentro, como numa rua de mão dupla. Uma das coisas que a videoarte nos ensina é a potência que reside no esfumaçamento de fronteiras, na permeabilidade entre

campos e espaços diversos. Aprendemos com a videoarte, como professores e pesquisadores, a fazer da permeabilidade, da aproximação, do movimento e da incompletude uma potência de invenção. Compartilhamos essa pesquisa, apostando, portanto, na potência inventiva que reside na permeabilidade entre a escola e a arte.

Foi no trânsito entre a arte, o cinema e a educação – e ensaiando a aproximação entre esses campos – que se desenvolveu essa pesquisa. Concluimos esse trabalho apostando em sua não cessação, esperando que outros possam dar continuidade e avançar a partir do que foi aqui considerado, que essa tese possa suscitar desdobramentos e leituras impensadas por nós. Desejamos que essa pesquisa, assim como aconteceu conosco, possa provocar deslocamentos também em nosso leitor, e quiçá no campo da pesquisa sobre o ensino da arte, possibilitando aproximações entre esse e o da própria arte.

Referências bibliográficas

- ABREU, Leandro Pimentel. *O inventário como Tática: a fotografia e a poética das coleções*. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nov. de 2011.
- ABREU, Ana Lúcia Segadas Vianna. *Vídeos na aula de inglês: uma análise à luz da Teoria da Atividade*. Dissertação de Mestrado orientada pela Prof^ª Dra. Kátia Modesto Valério. Programa de Pós-Graduação de Estudos de Linguagem/UFF, 2012.
- AGAMBEN, Giorgio. O cinema de Guy Debord por Giorgio Agamben. *Blog Intermídias: espaço para circular ideias, criações, insights, novidades e debates sobre mídia, arte e cultura*. jul. 2007. Disponível em: <http://intermidias.blogspot.com.br/2007/07/o-cinema-de-guy-debord-de-giorgio.html>. Acesso em: 24 de abril de 2011.
- _____. O que é um dispositivo? Artigo publicado na *Revista Outra Travessia*, n. 5, 2005, p. 9-16, ISSN 2176-8552. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>. Acesso em: 19 de outubro de 2014.
- ALBERA, François. *Eisenstein e o construtivismo russo*. São Paulo, Cosac&Naify, 2002.
- ALLONES, Judith Revault de. Texto de apresentação da obra *Je vous salue Sarajevo*, na *Collection du Centre Georges Pompidou*, Paris. Visualizado em outubro de 2014.
- ANDRADE, Claudia M.M.S. Memorial apresentado ao Colégio Pedro II para obtenção de Reconhecimento por Saberes e Competências (RSC). Rio de Janeiro, 2014.
- ARNOLD, Martin. *Martin Arnold: The Cineseizure*, 1989-1993. Disponível em: *Gartenberg Mídia*. <http://www.gartenbergmedia.com/dvd/martin-arnold-cineseizure.html>. Acesso em: 29 de dezembro de 2014.
- AUMONT, Jacques. *O Olho interminável – Cinema e pintura*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- _____. *A Imagem*. Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- AUMONT, Jacques e outros. *A estética do filme*. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BACHELARD, Gaston. *A Póética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o Desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015.
- _____. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2007. 6 ed.

- _____. ZIG/ZAG, Arte/Educação e mediação. In: XX Seminário Nacional de Arte e Educação, 2006, Montenegro. XX Seminário Nacional de Arte e Educação. Montenegro: FUNDARTE, 2006. v. 1. p. 8-9.
- _____. (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. In: *Revista Digital Art& - Número 0 - Outubro de 2003 (2003a)*. Disponível em: <http://www.revista.art.br/>. Acesso em: 19 de outubro de 2014.
- _____. *Arte-educação no Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae; GUINSBURG, J. (org.). *O Pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005b.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). *Abordagem triangular no Ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo – Antologia*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BAZIN, André. *O Cinema – ensaios*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991. Trad. Eloisa de Araujo Ribeiro.
- BECKETT, Samuel. Blog dedicado ao autor, n. 62, de 7 de março de 2001. Disponível em > http://www.samuelbeckett.it/?page_id=566. Acesso em: 24 de maio de 2015.
- BELLOUR, Raymond. De um outro cinema. In: MACIEL, Katia. (org.). *Transcineamas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2009, p. 93-112.
- BELLOUR, Raymond. *La querelle des dispositifs*. France : P.O.L. éditeur, 2012.
- _____. *Entre-imagens*. Campinas: Ed. Papyrus, 1997.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.
- _____. *Obras escolhidas II - Rua de mão única*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2009.
- BENJAMIN, 1996.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE- FE/UFRJ, 2008.

_____. Kiarostami/Erice: Les chemins parallèles de la creation. Cahiers du cinéma n° 609, février 2006. In: *Textes, entretiens filmographie complète Abbas Kiarostami*. Petite Bibliothèque des Cahiers du cinéma, 2008. ISBN: 978-2-86642-514-2.

BERNARDET, Jean-Claude. *Caminhos de Kiarostami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BOJUNGA, Sylvia. Do VHS ao DVD. *Boletim Arte na Escola* – edição #73. Julho/ Agosto/ Setembro, 2014.

BORGES, Niúra. *Imagem, corpo e lugar na constituição de uma poética em vídeo*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientada pela Profª Dra. Sandra Rey. Porto Alegre: 2008.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Colégio Pedro II. Secretaria de Ensino do 1º E 2º Graus. *Programa Geral de Ensino Área I: Desenho, Educação Artística, Matemática*, 1983.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Colégio Pedro II. *Projeto Político Pedagógico*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1998.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Colégio Pedro II. *Projeto Político Pedagógico*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2002.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO . Colégio Pedro II. Site da instituição. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br>. Acesso em: 4 de agosto de 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Decreto – Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 de agosto de 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Colégio Pedro II. Aspectos administrativos pedagógicos e técnicos da estrutura organizacional, com séries estatísticas conjugadas descritivas, 1992.

BREDARIOLLI, Rita. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BRITO, Ronaldo. Neoconcretismo – Vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro. São Paulo, Cosac&Naify, 1999.

CAGE, John. *Rire et se taire sur Marcel Duchamp*. Entretien avec Moira Roth & William Roth. Trad. do inglês por Jérôme Orsoni. Paris : éditions Allia, 2014.

- CAIXETA, Rubem; GUIMARÃES, César. Pela distinção entre ficção e documentário, provisoriamente. In: COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder: a inocência perdida – cinema, televisão, ficção, documentário*. Belo Horizonte: UFMG, 2008, Introdução, p. 32- 49.
- CALLE, Sophie. Cuide de você. Catálogo virtual da exposição. Disponível em: <http://www.videobrasil.org.br/sophiecalle/>. Acesso em: 17 de junho de 2015.
- CANEN, Ana.; ANDRANDE, Ludmila Thomé de. Construções Discursivas sobre Pesquisa em Educação: o que falam professores formadores universitários. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: JRC, v.30, n.1, p.49-65, 2005.
- CARVALHO E SILVA, Maria do Carmo Potsch de. *O Ensino da arte no Colégio Pedro II: Políticas e práticas*. Dissertação de Mestrado orientada pela Prof^a Laélia Carmelita Portela Moreira, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Defendida em 30 de janeiro de 2013.
- CAUQUELIN, Anne. *Teorias da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CCBB. *ELLES: Mulheres artistas da coleção do Centro Pompidou*. Catálogo da exposição. Rio de Janeiro: CCBB, 2013.
- CENTRE POMPIDOU. *Marcel Duchamp – l'Exposition*. Catálogo da mostra Marcel Duchamp, la peinture, même. Éditions du Centre Pompidou, 2014.
- CHAMPAGNATTE, Dostoiowski Mariatt de Oliveira. *A escola e o professor no cinema brasileiro contemporâneo: discursos e hegemonia a partir dos conceitos da indústria cultural*. Tese de doutorado orientada pela Prof^a Raquel Goulart Barreto, Faculdade de Educação, UERJ, 2013.
- CIFUENTES, Adolfo. *Entre caixa-preta e cubo branco: o vídeo nos espaços das artes plásticas*. Tese de doutorado orientada pela Prof^a Maria Angélica Melendi. Programa de Pós-Graduação em Artes/UFMG, 2011.
- CINEAD/UFRJ. Página do Projeto Cinema para Aprender e Desaprender do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV). Disponível em: <http://www.cinead.org>. Acesso em: 12 de maio de 2015.
- COHEN, Renato. *Work in progress na cena contemporânea*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- COHN, Greice. *O construtivismo da montagem godardiana e da videoinstalação: uma investigação teórico-prática para o ensino da arte*. Dissertação de Mestrado orientada por Anita Leandro. Rio de Janeiro: NUTES/UFRJ, setembro de 2004. 195 f.
- _____. O ensino contemporâneo da Arte e a Hipótese de Bergala: diálogos e convergências. *Pro-Posições*. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação- Unicamp. v. 24, n. 1 (70) – jan./abr. 2013, p. 179-199. Campinas: UNICAMP, 2013.
- _____. A Pedagogia da montagem de História(s) do cinema, de Jean-Luc Godard. In: COUTINHO, Mario Alves; SOUTTO MAYOR, Ana Lucia (Orgs.). *Godard e a*

educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a, p. 121-138.

_____. *Formas que circulam*. Anais digitais do XVIII Encontro da SOCINE - O Novíssimo Cinema Latino-Americano. Fortaleza: UNIFOR, 2014. ISBN: 978-85-63552-15-0 Disponível em: <http://www.socine.org.br/anais/2014/interna.asp?cod=66>.

_____. *Shot by Bang*. *REBECA* – Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual – Ano 4 – Ed. 7 – Janeiro - Junho de 2015. ISSN: 2316-9230, p. 418-436. São Paulo: SOCINE, 2015.

COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder: a inocência perdida – cinema, televisão, ficção, documentário*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

_____. Mauvaises Fréquentations: document et spectacle. In: *Images Documentaires* n. 63, 2008a.

CONCEIÇÃO, Pedro Nogueira. *Transdocumentários: do vídeo remix ao banco de dados como obra de arte*. Dissertação de mestrado orientada pelo Prof. Roberto Corrêa dos Santos, Instituto de Artes/UERJ, 2012.

COSTA, Fabíola Cirimbelle Búrrigo. Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC: possibilidades de mediação cultural na escola. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 237-260.

COSTA, Adriane Camilo. *O Cinema como mediador na Educação para a Cultura Visual*. Dissertação de Mestrado e orientada por Alice Fátima Martins. FAV/UFG, 2009.

DANEY, Serge. *A Rampa*. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

DANTO, Arthur C. *Após o fim da arte – a arte contemporânea e os limites da história*. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

DEBORD, Guy. Manifesto Internacional Situacionista. *Internacional Situacionista* 4, 1960. In: Guy Debord. Disponível em: <http://guy-debord.blogspot.com.br/2009/06/manifesto-internacional-situacionista.html>. Acesso em: 3 de junho de 2016.

_____. *A Sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Cinema: a imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Vérité et temps cours. In: *La voix de Gilles Deleuze en ligne*, 53 du 24/01/1984. Université Paris 8. Transcription: Erolia Alcali. Livre tradução da autora. Disponível em: http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/article.php3?id_article=322. Acesso em 31 de outubro de 2015.

- DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed e Bookman, 2ª ed, 2006.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Trad. Vera Ribeiro.
- DIAS, Maurício & RIEDWEG, Walter. *Dias & Riedweg. Até que a rua nos separe*. Catálogo da mostra. Rio de Janeiro: Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica, 2012.
- DICIONÁRIO ONLINE de Português. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/pedagogia>.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Devant le temps*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2000.
- _____. *A Imagem sobrevivente*. História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.
- _____. *Foto, álbum, museu: a propósito de André Malraux*. Palestra proferida na Escola de Comunicação da UFRJ, em 27 de maio de 2013.
- DUCHAMP, Marcel. *Duchamp du signe*. Paris: Flammarion, 1994.
- DUGUET, Anne-Marie. *Vidéo, la mémoire au poing*. Paris: Hachette, 1981.
- _____. *Dispositifs*. Revue Communication n° 48, Le Seuil, 1988, p. 221-242.
- _____. Dispositivos. In: MACIEL, Katia. *Transcinemas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2009. p 49-70.
- DUBOIS, Philippe. “Sobre o ‘efeito cinema’ nas instalações contemporâneas de fotografia e vídeo”. In: MACIEL, Katia (org.). *Transcinemas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2009, p. 85-91.
- _____. *Cinema, vídeo, Godard*. São Paulo: Cosac Naify, 2011, 2ª edição.
- ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: BARBOSA, Ana Mae; GUINSBURG, J. (org.). *O Pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005a, p. 173-188.
- EISENSTEIN, Sergei. *A forma do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- ENTLER, Ronaldo. Arqueologia de um filme de Godard. In: *ICÔNICA*, ISSN 2359-5477, postado em 16 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://iconica.com.br/site/arqueologia-de-um-filme-de-godard/>. Acesso em: 24 de maio de 2015.

- FANTIN, Monica. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: SANTOS, Maria Angélica dos; BARBOSA, Maria Carmen Silveira (org.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014, p 47-67.
- FARIAS, Agnaldo. Por que Duchamp? E por que Jac Leirner em “Por que Duchamp”? In: INSTITUTO ITAÚ CULTURAL, *Por que Duchamp? Leituras duchampianas por artistas e críticos brasileiros*. São Paulo: Itaú Cultural: Paço das Artes, 1999, p. 44-51.
- FERRAZ, M. H. C. de T.; FUZARI, M. de R. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- FERREIRA, Glória. *Entrelaçando reprodução e representação*. Texto de apresentação de exposição. Junho, 1997.
- FLÓRIDO, Marisa. Texto de apresentação da exposição. *Nem uma gaiivota...* Espaço cultural Oi Futuro Flamengo, curadoria de Marisa Flórido. Rio de Janeiro, Junho, 2012.
- _____. *Andamento – Ana Vitória Mussi*. Texto de apresentação da exposição, Galeria Mercedes Viegas Arte Contemporânea, curadoria de Marisa Flórido. Rio de Janeiro, junho de 2011.
- _____. *Mergulho na imagem*. Texto de apresentação da exposição, curadoria de Marisa Flórido. Galeria Tempo, RJ, março de 2009.
- _____. *Transperformance 2: Inventário dos gestos*. Texto de apresentação da exposição. Oi Futuro Flamengo: 8 de outubro a 16 de dezembro de 2012a.
- _____. (Org.). *Ana Vitória Mussi*. Rio de Janeiro: F10 Editora – Oi Futuro, 2013.
- FLUSSER, Vílem. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo: Annablume, 2011.
- _____. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, 7ª edição.
- FRANGE, Lucimar Belo P. *Leituras de obra de arte e discussão*. Palestra realizada no Sesc – SP, em 2005.
- FRESQUET, Adriana. *Ocultar/revelar: do cinema à sala de aula*. Trabalho apresentado no XVI Encontro SOCINE, São Paulo, outubro de 2012, inédito.
- GABRIEL, Carmem Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs). *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

- GAIO, Marcela Wanderley. *Trânsitos poéticos no ensino da arte: as visualidades, subjetividades e afetividades no cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado orientada pelo Prof. Jorge Luiz Cruz. Instituto de Artes/UERJ, 2014.
- GODARD, Jean Luc. *Introdução a uma verdadeira história do cinema*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. ABCD... JLG: entrevista com Olivier Péretié. *Le Nouvel Observateur*, 18 de dezembro de 1987, p. 50-52.
- _____. *Montage, mon beau souci*. Paris: Cahiers du cinéma 65, 1956, p. 30-31. Disponível em: <http://www.cahiersducinema.com/No65-decembre-1956.html>. Acesso em 19 de maio de 2015.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. vol. 48. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira. 4ª edição, 1982. Site do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação no Campo (GEPEC). Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-das-discussoes/intelectuais-e-a-organizacao-da-cultura-gramsci/view>. Acesso em 19 de julho de 2013.
- GRANT, Simon (Org.). *Pontos de vista – artistas e seus referenciais*. São Paulo: Edições Sesc, 2014. Trad. de Thaís Rocha.
- GROSENICK, Uta (ed.). *Women Artists. Mujeres artistas de los siglos XX y XXI*. Madrid: Taschen, 2003.
- GUIMARÃES, Cao. Revista Cinética CINEMA E CRÍTICA. *A superfície de um lago - bate-papo com Cao Guimarães*. Por Cezar Migliorin, editado por Felipe Bragança. Dezembro, 2006. Disponível em : <http://www.revistacinetica.com.br/revista.html>. Acesso em: 01/01/2013.
- GUIMARÃES, Cao. Documentário e subjetividade. Publicado no livro *Doc: expressão e transformação*. Itaú Cultural, 2007.
- _____. Site do artista: http://www.caoguimaraes.com/page2/principal_new.php. Acesso em 01/01/2013.
- GUIMARÃES, Roberto. Texto de apresentação da exposição *Desenlace*. Oi Futuro Flamengo, 17 de setembro a 17 de novembro de 2013.
- HERKENHOFF, Paulo. *Ana Vitória Mussi e a linguagem da fotografia*. Texto do crítico, 1982. INSTITUTO ITAÚ CULTURAL. *Por que Duchamp? Leituras duchampianas por artistas e críticos brasileiros*. São Paulo: Itaú Cultural: Paço das Artes, 1999.
- IVEKOVIC, Sanja. Meeting Points. In: *MHKA Ensembles*. Disponível em: <http://ensembles.mhka.be/items/6249>. Acesso em: 08 de junho de 2015.
- JACQUINOT, Geneviève. *Image et Pédagogie*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2012.

- JANUS, Entre mil écrans móveis, define-se a videoarte. In: ARISTARCO, Guido e Teresa. *O novo mundo das imagens eletrônicas*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1985, p. 118-128.
- JUNQUEIRA, Fernanda. Sobre o conceito de instalação. Artigo publicado na *Revista Gávea* número 14. Rio de Janeiro: setembro, 1996.
- KIAROSTAMI, Abbas; ISHAGHPOUR, Youssef. *Abbas Kiarostami*. São Paulo: Cosacnaify, 2004.
- KLEM, Dilma Marques Silveira. *Experiências estéticas e cognitivas mediadas por imagens digitais*. Dissertação de Mestrado orientada por Alice Fátima Martins. FAV/UFG, 2013.
- KONDZIOLKOVÁ, Monica. *Arte e Mídia: a gestão da comunicação no Arte na Escola online*. Trabalho de conclusão de curso de Especialização em Gestão da Comunicação na Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo, orientado pela Profª Dra. Maria Cristina Castilho Costa, 2006.
- KRAUSS, Rosalind. *Vídeo: a estética do narcisismo*. Arte & Ensaios n. 16, PPGAV-EBA/UFRJ, Rio de Janeiro, jul. 2008. Disponível em: http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae16_Rosalind_Krauss.pdf. Acesso em: 19 de janeiro de 2016.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LANAVÈRE, Marianne. Martial Raysse. In: Encyclopedie Nouveaux Medias. Disponível em: <http://www.newmedia-art.org/cgi-bin/show-oeu.asp?ID=150000000017766&lg=FRA>. Acesso em: 9 de junho de 2015.
- LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. Artigo publicado na revista *Comunicação&Educação*. São Paulo: Edusp, p. 29-36, maio/ago 2001.
- _____. Posfácio: uma questão de ponto de vista. *Revista Contemporânea de Educação*, v.5, n. 10, jul/dez 2010, p. 80-86. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.
- _____. Lições de roteiro, por JLG. *Revista Educação e sociedade*, Campinas: CEDES/UNICAMP, vol. 24, número 83, ago. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000200002>. Acesso em 19 de outubro de 2015.
- LE GOFF, Jaques. *História e Memória*. Campinas: SP Editora da Unicamp, 1990.
- LIMA, Henrique de Freitas. *Arte na Escola: pioneiro e premonitório*. Entrevista publicada no site do Instituto Arte na Escola em 2014. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/pagina/?id=73549>. Acesso em 1º de setembro de 2015.
- LIMA, Laura. In: FUNDAÇÃO BIENAL. 27ª Bienal de São Paulo: Como viver junto: Guia/Editores Lisette Lagnado; Adriano Pedrosa. São Paulo: Fundação Bienal, 2006.
- LINS, Consuelo. Rua de mão dupla: documentário e arte contemporânea. In: MACIEL, Katia (Org.) *Transcinemas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2009.

- MACIEL, Katia (Org.). *Transcinemas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2009.
- MAGNAN, Nathalie. *La vidéo, entre art et communication*. Paris: École nationale supérieure des Beaux-Arts, 1997.
- MALRAUX, André. *O Museu imaginário*. Portugal: EDIÇÕES 70, LDA, 2011.
- MIGLIORIN, Cezar. *O Dispositivo como estratégia narrativa*. Revista acadêmica de cinema. Digitagrama. Número 3. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, primeiro semestre de 2005.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria *queer*. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs). *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2010.
- MOLDERINGS, Herbert. *Duchamp traversé – Essais 1975-2012*. Trad. do alemão por Jean Torrent. Genève : Mamco (Muséed’art moderne et constemporain), 2014.
- CCBB. *Entre extremos - Shirin Neshat*. Catálogo da exposição realizada no Centro Cultural Banco do Brasil entre 9 de agosto a 22 de setembro de 2002. Rio de Janeiro: CCBB, 2002.
- NÓVOA, Antonio. O professor pesquisador e reflexivo. Entrevista ao *Programa Salto para o Futuro*, 21/08/2007- http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm.
- OLIVEIRA, Rosana Alves. *A produção de vídeo por celular e a representação de identidades juvenis: estudo com estudantes participantes do projeto Telinha de Cinema*. Dissertação de Mestrado orientada pela Profª Vânia Lucia Quintão Carneiro. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UNB, 2013.
- OSTROWER, FAYGA. *Criatividade e processos de criação – 7ª edição*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.
- OURSLEER, Tony. *GOETZ INTERVIEW: Conversation with Christiane Meyer-Stoll*. Publicado em 22 de outubro de 1996. Disponível em: http://tonyoursler.com/individual_text.php?navItem=text&textId=38&dateStr=Oct.%202022,%201996&subSection=Interviews&title=Goetz%20Interview:%20Conversation%20with%20Christiane%20Meyer-Stoll. Acesso em: 25 de junho de 2015.
- _____. Talking Back - A Conversation with Tony Oursler, By Elizabeth Janus. Entrevista publicada no catálogo da Exposição do artista em Salzbourg, Salzburger Kunstverein, 1995. Disponível em: <http://tonyoursler.com/files/elizabethjanus.pdf>. Acesso em: 21 de janeiro de 2016.
- PARENTE, André. *Cinema em trânsito: cinema, arte contemporânea e novas mídias*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial, 2011.
- _____. A Forma Cinema: variações e rupturas. In: *Transcinemas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2009.

PARFAIT, Françoise. *Video : un art contemporain*. Paris: Regard, 2001.

PARSONS, Michael J. *Noesis* – Dossiê, n. 52, out./dez. 1999. Entrevista.

_____. *Mudando direções na arte-educação contemporânea*. Palestra no V Encontro Sesc Vila Mariana: Compreender a Arte: um ato de cognição verbal e visual. Realizado entre 25 e 28 de agosto de 1999 (b). Disponível em: http://ww2.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_5.htm. Acesso em: 03 de outubro de 2015.

PENA, Cynthia Maria Cruz. *Um projeto de Educação Artística na escola pública: a Experiência do Colégio Pedro II*. Monografia de conclusão do curso Licenciatura em Educação Artística - Instituto Metodista Bennett, orientada pela Prof^a Gabriela Bastos Soares. Rio de Janeiro: Bennett Faculdades Integradas, 2002.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

PILLAR, Analice Dutra; VIEIRA, Denyse. *O Vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte*. Porto Alegre: UFRGS/Fundação Iochpe, 1992.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino de arte: o contemporâneo de vinte anos. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 211-228.

PIMENTEL, Erizaldo Cavalcanti Borges. *Cine com ciência: luz, câmera – educação*. Tese de doutorado em Educação, , orientada pela Prof^a Laura Maria Coutinho. UNB, 2013.

PORTUGUÊS, o seu sítio da língua portuguesa. Disponível em: <http://www.portugues.com.br/gramatica/>. Acesso em: 29 de maio de 2015.

PRANDINI, R.C.A.R. *Arte na escola: para quê?* Anais ANPED, 2011. <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2011p.PDF>. Acesso em 17 de julho de 2013.

RAMO Y AFFONSO, A. M. *O corpo do xamã e a passagem de Carlos Castaneda*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp062498.pdf> . Acesso em 13 de julho de 2015.

RANCIÈRE, J. *O Mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

_____. *O Espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

_____. *Le spectateur émancipé*. Paris: La Fabrique éditions, 2008. Disponível em: <http://www.gr.unicamp.br/ceav/content/pdf/ranci%C3%A8re,%20jacques%20-%20le%20spectateur%20%C3%A9mancip%C3%A9.pdf>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2016.

- _____. *O destino das imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- _____. *Formas de vida: a arte como intervenção no pensamento e na comunidade*. Entrevista concedida a Guilherme Freitas no Caderno PROSA E VERSO. Rio de Janeiro: Jornal O GLOBO, 8 de dez. de 2012(a).
- RIBEIRO, Carolina Real Assis. *Sujeitos à escola ou sujeitos da escola?: a elaboração das identidades de alunos do Ensino Médio durante a produção de um roteiro de vídeo*. Dissertação de mestrado orientada pela Prof^a Zena Winona Eisenberg, PUC/RJ, 2011.
- ROSLER, Martha. Vidéo: la dissipation du moment utopique, 1985. In: MAGNAN, Nathalie. *La vidéo, entre art et communication*. Paris: École nationale supérieure des Beaux-Arts, 1997, p. 17- 47.
- ROUILLÉ, André. *A fotografia, entre documento e arte contemporânea*. São Paulo: Senac, 2009.
- SADEK, José Roberto. *A arte do nosso tempo*. SESI – Arte-Educação, 2006.
- SAMPAIO, Jurema L.F. (Org.). *Usando filmes nas aulas de arte*. Curitiba: Editora CRV, 2013.
- SANTANA, Sâmara Carbonari. *Ensino de Arte: entre a imagem e a ação*. Dissertação de Mestrado orientada pela Prof^a Dra. Lucia Gouvêa Pimentel, na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- SANTOS, Bella. *Proposta pedagógica para uso do facebook, softwares de edição audiovisual e jogos digitais no ensino/aprendizagem de Arte*. Título provisório de pesquisa ainda não concluída, orientada pela Prof^a Lucia Pimentel, na UFMG.
- SANTOS, Beatriz Boclin Marques. *Uma escola para poucos*. Rio de Janeiro: Revista de História.com.br, 2010. <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/uma-escola-para-poucos>. Acesso em 26 de julho de 2013.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 4^a ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986. Disponível em <http://gepelufs1.files.wordpress.com/2011/05/escola-e-democracia-dermeval-saviani.pdf>. Acesso em 24 de maio de 2014.
- SILVA, Edson R. O Museu imaginário e a difusão da cultura. *Revista SEMEAR* 6. Rio de Janeiro: Cátedra Padre Antonio Vieira de Estudos Portugueses, 2002. http://www.lettras.puc-rio.br/unidades&nucleos/catedra/revista/6Sem_14.html Acesso em 4 de maio de 2013.
- SILVA, Maria do Carmo Potsch de Carvalho e. *O Ensino da arte no Colégio Pedro II: políticas e práticas*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá e orientada pela Prof^a. Dr^a Laélia Carmelia Portela Moreira. Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 2013.
- SILVA, Flávio Almeida Ribeiro. *Outro Cinema: a imagem na estética convergente do cinema, da performance e do vídeo*. Dissertação de Mestrado orientada pela Prof^a Kátia

Valéria Maciel de Toledo, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Comunicação da UFRJ, 2011.

SILVA, Audna Abreu. *Educação e tecnologia: imagens eletrônicas na escola*. Dissertação de Mestrado orientada pela Prof^a Leda Maria de Barros Guimarães. FAV/UFG, 2015.

SNOW, Michael. *The Michael Snow Project – The collected writings of Michael Snow*. Canada: Wilfrid Laurier University Press, 1994.

<http://books.google.com.br/books?id=xkFYZ0I4bFoC&pg=PA53&lpg=PA53&dq=la+region+centrale+michael+snow&source=bl&ots=d5eJr4cq4&sig=lylet95RtWyXHaudi5RWYKSxJ7s&hl=pt-BR&sa=X&ei=hprBUd7xHYz88QS19YGoBA&ved=0CGgQ6AEwCTgU#v=onepage&q=la%20region%20centrale%20michael%20snow&f=true>. Acesso em 19 de junho de 2013.

SOUZA, Adriano Dias. *Vídeo digital: análise de sua aplicação como objeto de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado orientada pela Prof^a Helen Beatriz Frota Rozados. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação/ UFRGS, 2012.

SPITALNIK, Monica. *Conflitos em sala de aula: Relações construídas entre professor e alunos em um curso universitário*. Tese de doutorado orientada pela Prof^a Liliana Cabral Bastos, PUC/RJ, 2004.

SZAFIR, Milena. *Montagens audiovisuais extra-apropriação: por uma pedagogia do filme-ensaio na cultura digital*. In: BRANDÃO, Alessandra Soares; SOUZA, Ramaiana Lira de (Orgs.). *A Sobrevivência das imagens*. Campinas: Papirus, 2015, p. 153-175.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

THÉLY Nicolas, *Corps, art vidéo et numérique*, Sceren-Cndp, Paris, 2005.

VELESCU, Cristian-Robert. Autobiographie et création chez Marcel Duchamp: sur une autre forme de 'nominalisme'. In : *LIGEIA – Dossiers sur l'Art*. XXVII Année n° 133-136. Paris: Julliet-Décembre 2014, p. 7-51.

XAVIER, Ismail (Org.). *A Experiência do cinema – Antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1983.

Outros:

Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde/UFRJ. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br>. Acesso em 19 de outubro de 2015.

Conceito.de. Disponível em: <http://conceito.de/pedagogia>. Acesso em: 5 de agosto de 2015.

ANEXO A – PLANO GERAL DE ENSINO/COLÉGIO PEDRO II - 1983 (Item 4.3 – Nível Econômico)

juízo para o sistema, este fato acarreta prejuízo para o aluno, que não poderá acompanhar o ensino que lhe será ministrado.

4.3 Nível econômico

A pesquisa revela que 61% dos alunos provêm de famílias que possuem automóvel, 19% vêm para o Colégio usando o veículo da família, 71,47% têm telefone instalado em casa, 48% pertencem a clubes recreativos e 63% têm televisão, tudo isto indicando o padrão econômico da família.

No entanto encontramos 46,22% dos alunos com pai operário qualificado e 26,81% com pai operário, 72% são filhos de pais que trabalham como empregados, 45% têm renda familiar entre 3 e 8 salários mínimos e apenas 6,76% têm renda familiar acima de 9 salários mínimos.

A pesquisa detecta nos alunos ou em suas famílias um desejo de ascensão social. Nota-se isto, por exemplo, na escolha do esporte, onde a preferência principal foi para natação com 51,8% muito superior ao futebol, esporte nacional popular, que mereceu apenas 35,3%. Outros esportes de preferência mais sofisticada como voleibol, basquete e ginástica olímpica chegam a atingir, em conjunto 58,2%.

A pesquisa no entanto encontrou 2 alunos que vêm para o Colégio sem o café matinal e 22 que comparecem às aulas no turno da tarde sem almo

ANEXO B – PLANO GERAL DE ENSINO DO COLÉGIO PEDRO II/1983 (p. 68)

MEC - COLÉGIO PEDRO II
SECRETARIA DE ENSINO
PLANO DE CURSO PARA TODAS AS ÁREAS DE ENSINO

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
ANO: 1983
CARGA HORÁRIA ANUAL: 60 horas

SÉRIE: 5ª do 1º GRAU

OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA: Educar a percepção; desenvolver a criatividade; desenvolver o estilo pessoal de expressão artística; desenvolver a observação estética e a sensibilidade. Facilitar a comunicação. Desenvolver atitudes de cooperação e iniciativa. Adquirir e desenvolver a habilidade de discriminar cor, forma, dimensão, espaço, harmonia.

A - Área afetiva - disposição e satisfação na realização de trabalhos de artes plásticas, pintura, gravura, moldagem etc.

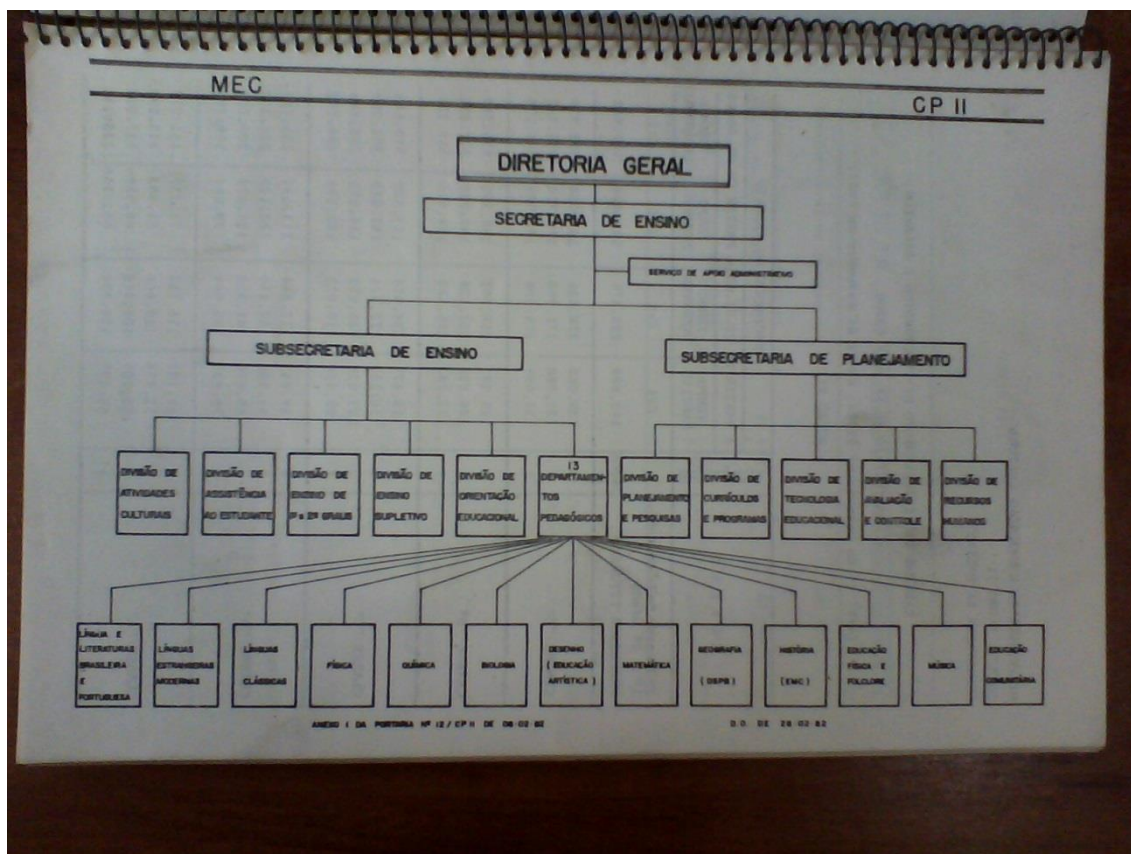
B - Área cognitiva - definir artes plásticas: descrever uma obra de arte, criticar, comparar e discriminar os valores.

C - Área psico-motora - desenhar, modelar, esculpir, recortar, colar, armar e pregar as próprias criações plásticas. Desenvolver e estimular no educando habilidades que lhe permitam "usar o lazer construtivamente". Compreender a importância cultural da arte como veículo de expressão dos sentimentos.

PLANO ELABORADO PELO DEPARTAMENTO DE DESENHO (EQUIPE DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA)

| UNIDADES DIDÁTICAS | CONTEÚDO PROGRAMADO | NÚMERO DE AULAS |
|--------------------|---|-----------------|
| I | . O ponto e a linha - O estático e o dinâmico. . O conceito do ponto. . Classificação das linhas. . Composição com linhas e cores. | 09 |
| II | . Forma. . Utilização de formas geométricas e da natureza nas composições plásticas. . Composição de formas variadas. . Composição de formas naturais. | |

**ANEXO C – PORTARIA Nº 12/CP II DE 06-02-82. D.O. DE 26.02.82
(anexo 1)**



ANEXO D – PROGRAMA DE ARTES VISUAIS - 6º ANO/CPII 2012/2013



COLÉGIO PEDRO II
DEPARTAMENTO DE DESENHO E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
PROGRAMA DE ARTES VISUAIS

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO 6ª ano

1º Trimestre

UNIDADE I: Cor

- Cores primárias e secundárias
- Cores quentes e frias
- Cores neutras

UNIDADE II: Espaço / Forma:

- Plano
- Ponto e linha
- Suporte
- Forma figurativa: natural e cultural
- Forma abstrata: geométrica e não geométrica
- Textura

UNIDADE III: A Questão do Belo:

- A relação entre beleza e culturas

2º Trimestre

UNIDADE IV: História da Arte:

- Arte na Pré-História / Europa
- Arte na Pré-História / Brasil

- Arte Indígena

3º Trimestre

UNIDADE V: História da Arte:

- Arte egípcia

 - Arte africana
- Atualização e contextualização dos critérios estudados na atualidade brasileira

PONTOS NODAIS

- cores primárias, secundárias, quentes, frias e neutras
- formas figurativas (naturalistas e estilizadas)
- formas abstratas
- Artes da pré-história
- Artes africanas
- Artes indígenas
- Arte egípcia

**ANEXO E – PROGRAMA DE ARTES VISUAIS - 7º ANO/CPII
2012/2013**



COLÉGIO PEDRO II
DEPARTAMENTO DE DESENHO E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
PROGRAMA DE ARTES VISUAIS

7º ano

| CONTEÚDO PROGRAMÁTICO | PONTOS NODAIS |
|--|--|
| <p><u>1º Trimestre</u></p> <p>UNIDADE I: Cor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recordação da matéria de Cor no 6º ano • Nuance • Monocromia e policromia • Análogas e complementares • Tonalidade | <ul style="list-style-type: none"> - cores análogas e complementares - espaço bidimensional e tridimensional - Arte e religião: arte medieval - Classicismo na arte: Grécia, Roma e Renascimento |
| <p>UNIDADE II: Espaço / Forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forma Figurativa • Volume: bidimensional e tridimensional | |
| <p>UNIDADE III: História da Arte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arte Greco-Romana | |
| <p><u>2º Trimestre</u></p> <p>UNIDADE III: continuação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arte Medieval <ul style="list-style-type: none"> • Paleocristão, Bizantino, Gótico, Românico | |
| <p><u>3º Trimestre</u></p> <p>UNIDADE IV: História da Arte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Renascimento • Barroco na Europa <p>- Atualização e contextualização dos critérios estudados na atualidade brasileira</p> | |

ANEXO F – PROGRAMA DE ARTES VISUAIS - 8º ANO/CPII 2013

8º ano

Conteúdos:

Pontos Nodais:

1ª unidade: Patrimônio Histórico e Artístico

- Conceito de Patrimônio Histórico e Artístico
- Conceito de pat. material e imaterial
- Características gerais do urbanismo e da arquitetura colonial brasileira
- Memória e preservação da diversidade cultural brasileira: arte indígena, africana, européia, erudita e popular

- Patrimônio histórico e artístico
- Características do urbanismo e arquitetura coloniais
- Características gerais do Barroco europeu e brasileiro
- espaço forma e cor (simetria, assimetria, formas estáticas e dinâmicas, ritmo e movimento)
- academicismo no Brasil

2ª unidade: Arte Colonial Brasileira

- Barroco brasileiro na arquitetura, escultura, pintura: características formais e principais artistas
- Arte Popular

- Referências do barroco nas artes moderna e contemporânea
- Contribuição do artista negro na construção da imagética

brasileira barroca

3ª unidade: Arte brasileira do século XIX

- Neoclassicismo na Europa e na arte brasileira do século XIX
- MAF: objetivos, realizações, inovações e artistas
- o academicismo no Brasil
- Contextualização e atualização de todos aspectos estudados na atualidade brasileira

ANEXO G – PROGRAMA DE ARTES VISUAIS - 9º ANO/CPH

9º ANO

(Col.2012)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE I: *Arte como Mimeses X Arte como expressão*

- A fotografia, o declínio da arte naturalista e a ruptura com a arte acadêmica.

A arte Pré-Moderna:

- O Impressionismo: Monet, Renoir e Degas

- Os precursores da Arte Moderna:

Cézanne, Van Gogh e Gauguin

- Orientalismo como influência para o Impressionismo

UNIDADE II: *A Arte Moderna*

Propostas estéticas modernas e relações com a estética africana:

- *Expressionismo* (Munch e Kirchner)
- *Fauvismo*: Matisse
- *Cubismo*: Picasso e Braque
- *Abstracionismo Geométrico e Não Geométrico*: Mondrian e Kandinsky
- *Dadaísmo*: Duchamp
- *Surrealismo*: Salvador Dali, Magritte e Miró

UNIDADE III: *Modernismo no Brasil*

- A Semana de Arte Moderna de 1922

- A estética modernista: assimilação das inovações artísticas européias e das principais expressões da cultura popular brasileira

- A arte de Anita Malfatti, Di Cavalcante, Tarsila do Amaral e Portinari.

- Arte Moderna na América Latina

- Contextualização e atualização de todos aspectos estudados na atualidade brasileira

PONTOS NODAIS

- Impressionismo e precursores da arte moderna: ruptura com os ideais estéticos acadêmicos
- Arte moderna: Expressionismo, Cubismo, Dadaísmo, Surrealismo, Abstracionismo
- Modernismo no Brasil e na América Latina: influências europeias e identidades nacionais.

ANEXO H – PROGRAMA DE ARTES VISUAIS DA 1ª SÉRIE E.M./CPII

1ª SÉRIE DO E.M.
(Col.09/02/2012)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- *A Conceituação da Arte*
- Arte, Comunicação e linguagens visuais
- As Linguagens artísticas tradicionais, modernas e contemporâneas
- *Diferenciação entre a Estética Clássica, Moderna e Contemporânea*
- *História da Arte:*
 - Dadaísmo
 - Pop Art
 - Arte Conceitual
 -

Contextualização dos aspectos estudados na arte contemporânea brasileira

PONTOS NODAIS

- diferenciação entre a estética clássica, moderna e contemporânea
- origens da arte contemporânea: Dadaísmo
- movimentos contemporâneos: Pop arte e Arte conceitual principais conceitos, linguagens e meios
- novas linguagens e propostas: videoarte e videoinstalação

ANEXO I – PLANO DE CURSO E.F. ANOS INICIAIS

COLÉGIO PEDRO II - DEPARTAMENTO DE DESENHO E ARTES VISUAIS – DDAV
PLANO DE CURSO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

1º ANO

| 1º ANO (1º Trimestre) | ARTE E CORPO |
|--|---|
| <p>Eixos temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identidade - Imagem corporal <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A sala de artes, seus materiais e procedimentos; - linhas: grossas, finas, retas, onduladas, de contorno; - autorretrato, retrato e família; - cores primárias. | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Perceber que a sala de aula é um espaço com características e materiais próprios. -Ampliar seu repertório gráfico e visual. -Aprofundar o conhecimento da sua imagem corporal e brincar com jogos corporais. -Perceber o caráter expressivo do corpo humano: caras, expressões, movimentos. -Conhecer diferentes possibilidades de uso de materiais e suportes. - Estimular a percepção sensorial e a coordenação motora ampla e fina. -Reconhecer o retrato e o autorretrato como gêneros artísticos. -Identificar as cores primárias. -Desenvolver nos alunos um olhar sensível para os elementos e formas do corpo em diferentes representações visuais. |
| 1º ANO (2º Trimestre) | ARTE E INFÂNCIA |
| <p>Eixos temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Infância - Cultura Popular <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brinquedos e brincadeiras em diferentes contextos culturais; - cores secundárias; - histórias e lendas populares. | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conhecer brinquedos e brincadeiras de diferentes épocas e povos respeitando a diversidade cultural. -Representar os brinquedos e brincadeiras preferidos. -Produzir as cores secundárias por meio da mistura das cores primárias. -Conhecer obras relacionadas à representação da infância em diferentes contextos. |
| 1º ANO (3º Trimestre) | ARTE E PAISAGEM |
| <p>Eixos temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A paisagem ao meu redor - Artistas da paisagem <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paisagem (urbana, rural, marinha, floresta); - a paisagem carioca e o bairro onde moro; - pesquisa de tonalidades; -desenho: de imaginação, de observação e de memória. | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver um olhar atento para a paisagem ao seu redor. -Conhecer as características e pontos marcantes da paisagem do Rio de Janeiro. -Observar e registrar paisagens da cidade. -Conhecer artistas que tem a paisagem como tema. -Pesquisar diferentes tonalidades. |

2º ANO

| 2º ANO (1º Trimestre) ARTE E NATUREZA | |
|---|---|
| <p>Eixos temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representações da natureza - A natureza como tema, suporte e material <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenho de observação para desconstrução de estereótipos; - pesquisa de linhas, texturas, cores e formas; - tintas naturais; - a Arte Rupestre Brasileira. | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver um olhar sensível para os elementos e as formas da natureza. -Identificar por meio da análise as linhas de contorno e outros elementos da visualidade presentes na natureza. -Ampliar seu repertório gráfico e expressivo. -Conhecer como diversos artistas representam a natureza. -Criar texturas a partir de diferentes materiais. -Fabricar artesanalmente cores e tintas usando materiais naturais. -Investigar de que maneira o homem utilizou a natureza para expressar-se na Arte Rupestre. -Conhecer sobre a Arte Rupestre Brasileira |
| 2º ANO (2º Trimestre) ARTE INDÍGENA | |
| <p>Eixos temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identidade e valores culturais - Código visual - A presença da cultura indígena no mundo contemporâneo <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pintura corporal, trançados, cerâmica, arte plumária, etc; -linhas: geométrica, de contorno, vertical, horizontal, pontilhada, texturas; -cores: terciárias, tonalidades, monocromia/policromia; -desenho: observação, memória, simplificado, representativo, abstrato. | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conhecer e valorizar a cultura e a estética indígena brasileira em seus diferentes grupos étnicos. - Conhecer a vida na aldeia e os mitos; -Respeitar a diversidade cultural. <p>-Reconhecer o que existe no nosso cotidiano que é de influência indígena.</p> <p>-Criar diferentes texturas a partir do uso de linhas e cores.</p> <p>-Experimentar variadas possibilidades gráficas.</p> |
| 2º ANO (3º Trimestre) ARTE POPULAR | |
| <p>Eixos temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artistas populares e suas poéticas <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A arte popular brasileira; - linguagens artísticas presentes na arte popular e seus materiais. | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar narrativas culturais a partir de produções de diferentes artistas populares. - Criar formas tridimensionais com diferentes materiais. - Estabelecer diálogos entre artistas populares e eruditos por meios de materiais utilizados. -Reconhecer a influência sócio-geográfica na produção artística popular. |

3º ANO

| 3º ANO (1º Trimestre) ARTE E ANCESTRALIDADE | |
|--|--|
| <p>Eixos temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identidade - Memória | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar sua origem étnica e cultural, |

| | |
|---|---|
| <p>- Herança Cultural</p> <p>Conteúdos:</p> <p>- Elementos da identidade do sujeito; - memória visual das famílias com abordagem étnica e estética; - árvore genealógica e histórias das famílias.</p> | <p>- Reconhecer sua ancestralidade através dos valores da família (memória visual das famílias).</p> <p>- Perceber que o povo brasileiro é formado pela integração de várias etnias.</p> |
| 3º ANO (2º Trimestre) ARTE E MITOLOGIA | |
| <p>Eixos temáticos:</p> <p>- Multiculturalismo</p> <p>- Interculturalidade</p> <p>Conteúdos:</p> <p>- Diferentes culturas: mitos e símbolos; - estética e diversidade cultural; - cores quentes e frias; - simetria e equilíbrio de formas.</p> | <p>Objetivos:</p> <p>- Correlacionar símbolos mitológicos de diferentes culturas e reconhecer seus valores e presença no mundo contemporâneo.</p> <p>- Promover diálogos entre símbolos e valores culturais de diferentes culturas.</p> <p>- Reconhecer os conceitos de equilíbrio e simetria em diferentes produções artísticas.</p> <p>- Utilizar as combinações de cores quentes e frias como meio expressivo em várias linguagens da arte.</p> |
| 3º ANO (3º Trimestre) ARTE AFRO-BRASILEIRA | |
| <p>Eixos temáticos:</p> <p>- Manifestações culturais pelo Brasil afora</p> <p>- Matriz africana nas artes visuais</p> <p>- Diálogos entre africanidades musicais e visuais</p> <p>Conteúdos:</p> <p>- Festas populares brasileiras;</p> <p>- produção artística Afro-brasileira;</p> <p>- representação estética da musicalidade afro na arte brasileira.</p> | <p>Objetivos:</p> <p>- Identificar a matriz africana na visualidade brasileira.</p> <p>- Dialogar com a produção artística afro-brasileira por meio dos elementos estéticos e do ato criador</p> <p>- Respeitar e valorizar as manifestações afro-brasileiras.</p> <p>- Identificar e correlacionar os ritmos africanos na música e produção plástica brasileira.</p> <p>- Pesquisar artistas e personalidades afro-brasileiras e seu legado para a identidade cultural do Brasil.</p> |

4º ANO

| | |
|--|---|
| 4º ANO (1º Trimestre) ARTE E REPRESENTAÇÃO - PINTURA | |
| <p>Eixos temáticos:</p> <p>- Representação do espaço na pintura.</p> <p>Conteúdos:</p> <p>- Representação naturalista X não-naturalista; - planos, perspectiva, ponto de fuga e linha do horizonte; - claro/escuro, luz/sombra, movimento;</p> | <p>Objetivos:</p> <p>- Identificar os aspectos formais nas artes visuais: luz/sombra, planos, perspectiva, temática.</p> <p>- Conhecer diferentes modalidades de desenho.</p> <p>- Compreender a representação pelo uso da perspectiva como mais uma possibilidade visual.</p> |

| | |
|--|---|
| - desenho: esboço/de observação/ realista/abstrato; - gêneros: mitológico/ histórico/ cotidiano. | -Conhecer conceitos ligados à representação das formas, transitando pelos movimentos Barroco, Acadêmico, Moderno e Contemporâneo. |
| 4º ANO (2º Trimestre) ARTE E REPRESENTAÇÃO - ESCULTURA | |
| Eixos temáticos: - Diálogos com a escultura brasileira Conteúdos: - Figuração e não-figuração; - simplificação da forma; - diversidade de materiais na arte tridimensional Brasileira. | Objetivos: - Analisar aspectos formais presentes na escultura acadêmica, barroca, moderna e contemporânea. - Pesquisar as esculturas urbanas do Rio de Janeiro. - Conhecer e valorizar a produção tridimensional na arte brasileira. |
| 4º ANO (3º Trimestre) ARTE E REPRESENTAÇÃO - ARQUITETURA | |
| Eixos temáticos: - O prédio como escultura e os jardins como pintura na paisagem da cidade. Conteúdos: - A arquitetura do Rio de Janeiro; - o paisagismo na Cidade Maravilhosa; - a arquitetura e jardins de outros tempos e cidades. | Objetivos: - Conhecer algumas características arquitetônicas do Rio de Janeiro. - Identificar diferentes elementos estéticos na arquitetura da cidade. - Correlacionar arquitetura e paisagismo com o pensamento estético de sua época. |

5º ANO

| | |
|--|---|
| 5º ANO (1º Trimestre) LINGUAGEM FOTOGRÁFICA | |
| - Eixos temáticos: - Histórico da fotografia e influência na arte moderna. - Imagem pictórica e fotográfica do Brasil e das Américas - A fotografia no mundo contemporâneo Conteúdos: - Gêneros (identificação, denúncia, protesto, jornalística, comercial, memória, etc); - propaganda e publicidade; - a profissão de fotógrafo; | Objetivos: - Identificar elementos da linguagem fotográfica: enquadramentos, ângulos, luz/sombra, etc. - Usar a fotografia como meio expressivo. - Pesquisar o gosto de Dom Pedro II pela fotografia. - Conhecer e valorizar obras e artistas da América Latina. |

| | |
|--|--|
| - artistas nesse percurso. | |
| 5º ANO (2º Trimestre) MÍDIAS CONTEMPORÂNEAS | |
| <p>Eixos temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enquadramentos da imagem - Novas linguagens <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os planos cinematográficos; - desenho animado; - arte cinética; - vídeo-arte; - cinema, etc. | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aprender utilizar os planos cinematográficos para comunicar idéias. - Utilizar linguagens artísticas para criar narrativas em diferentes mídias. |
| 5º ANO (3º Trimestre) O TRABALHO DO ARTISTA NA CONTEMPORANEIDADE | |
| <p>Eixos temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poéticas pessoais de artistas contemporâneos - A experiência estética e os espaços da arte <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artistas contemporâneos e suas obras; - museus, espaços culturais, galerias, ruas, sala de aula, etc; - profissões do mundo da arte. | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investigar a obra e processo de criação de artistas da contemporaneidade. - Conhecer espaços de arte e cultura e seus objetivos no sistema de arte. - Criar curadorias a partir de grupos de imagens. |

*Plano de Curso sujeito a alterações pelo DDAV-CPII.

ANEXO J – QUESTIONÁRIO DE ARTES VISUAIS – 9º ANO E.F.



Colégio Pedro II – Unidade Centro
Departamento de Desenho e Artes Visuais

Questionário de Artes Visuais para o 9º Ano do E.F. - 2012 sobre a Vídeo- instalação “Ruptura e Tradição: Passagens pelo século XIX e XX”

Professora: Greice Cohn

Aluno: _____ **Número:** _____

Turma: _____

- 1) Você viu uma vídeo-instalação educativa destinada ao ensino da arte. Ela se chama “Ruptura e Tradição: Passagens pelo século XIX e XX”. Escreva no espaço abaixo, resumidamente, a idéia central que você pôde perceber na apresentação deste material.

- 2) Descreva duas imagens que te chamaram a atenção nesta vídeo-instalação, explicando que significados você conseguiu apreender destas imagens neste contexto.

IMAGEM 1:

IMAGEM 2:

- 3) Escolha agora uma idéia/conceito que você considera importante dentre os que foram apresentados neste material.

- 4) Em sua opinião, por que as imagens foram apresentadas em telas diferentes?

ANEXO K – QUESTIONÁRIO DE ARTES VISUAIS – CPII 2012

Colégio Pedro II – Unidade Centro

Depto. de Desenho e Artes Visuais

Exercício de Artes Visuais – 1ª Série do Ensino Médio

Profa. Greice

Aluno(s): _____ Turma: _____

EXERCÍCIO SOBRE O VÍDEO **“VISITANDO A 27ª BIENAL DE SÃO PAULO”**

1) Na arte contemporânea é uma prática comum a apropriação dos objetos do cotidiano na construção de trabalhos artísticos, uma herança dos *ready-mades* criados por Marcel Duchamp. Você observou nas obras vistas nesta “visita” à Bienal de São Paulo algum trabalho em que o artista tenha feito uso da apropriação de objetos do cotidiano em sua construção? Descreva o trabalho observado e escreva sobre os novos sentidos que foram atribuídos a este(s) objeto(s) neste novo contexto.

TRABALHO:

SENTIDOS: _____

2) Podemos observar que a arte contemporânea propõe algumas mudanças para o campo da arte. Responda às perguntas abaixo:

a) Que mudança você percebe na relação da obra com o artista?

b) E na atitude do público? Cite uma obra que possa exemplificar essa mudança de atitude.

c) E na relação entre obra X tempo (no sentido de duração), você percebe alguma transformação?

d) E na relação entre as obras e os espaços de exposição?

ANEXO L – PROVA DE ARTES VISUAIS 1ª SÉRIE/2012-2



Colégio Pedro II – Unidade Centro
Departamento de Desenho e Artes Visuais

Prova de Artes Visuais/2012-2 1ª Série / E.M. Turma:
 Professora: Greice

Aluno(a): _____ Número: ____ Turma: ____

Essa prova contém 2 páginas e 5 questões. Confira antes de fazer. Boa prova!

1ª QUESTÃO (1,0)

Baseando-se no que vimos durante todo o curso de Artes Visuais deste ano, assinale APENAS as afirmativas abaixo que considerar pertencentes às propostas da Arte Contemporânea:

- () Integração da arte com as questões que envolvem a sociedade
- () Preocupação com a beleza
- () Harmonia, unicidade e equilíbrio como valores constitutivos do “belo”
- () Apelo à reflexão do espectador
- () Obras interativas
- () Apropriação de objetos do cotidiano na construção das obras
- () Liberdade de expressão
- () Uso diversificado de linguagens e meios
- () Experimentação de diferentes materiais e situações
- () Integração da forma com o conteúdo

2ª QUESTÃO (0,5)

Observe o *ready-made* de Marcel Duchamp na figura abaixo e responda:



Roda de bicicleta, Marcel Duchamp

b) Que movimento artístico moderno produziu este trabalho?

d) Qual a relação entre esta obra e a arte contemporânea?

3^A QUESTÃO (0,5)

Relacione a segunda coluna de acordo com a primeira:

- | | |
|-----------------|--|
| 1- PERFORMANCE | () Linguagem artística que faz uso de uma tecnologia baseada na luz e na sua grafia, podendo ser explorada em cor ou não. |
| 2- OBJET TROUVÉ | () Exposta ao ar livre, utiliza e aproveita o ambiente externo das ruas e da natureza na construção de uma obra. |
| 3- FOTOGRAFIA | () Trabalho que ocupa um ambiente, que insere o espectador. |
| 4- INSTALAÇÃO | () Linguagem artística que faz uso do corpo e do gesto, podendo também explorar a voz ou outros sons. |
| 5- LAND ART | () Trabalho que integra objetos cotidianos colados em telas ou utilizados em <i>assemblages</i> ou instalações. |

4^A QUESTÃO (1,5)

Nós vimos nesse curso que o advento do vídeo trouxe às Artes Visuais novas possibilidades e os artistas logo se apropriaram dessa tecnologia para a criação de novos tipos de obras, como a *videoarte* e a *videoinstalação*. Escreva no espaço abaixo o que diferencia uma obra de *videoarte* de uma *videoinstalação*, **exemplificando com duas obras que tenha visto nesse curso.**

5^A QUESTÃO (1,5)

Na visita à exposição ao OI FUTURO FLAMENGO vimos a Exposição *TRANSPERFORMANCE 2*, onde tivemos acesso a diversas obras de videoarte e videoinstalações, de artistas de diferentes nacionalidades. Baseando-se no que viu, responda às perguntas que se seguem:

- a) O que você acha que liga todas as obras dessa exposição? Há algum elemento comum ou muito presente em todas elas: Qual? (0,5)

- b) Descreva uma obra que te chamou atenção na exposição e explique o que percebeu e pensou a partir dela:

NOME DA OBRA (0,25): _____

DESCRIÇÃO (0,25): _____

INTERPRETAÇÃO(0,5): _____

ANEXO M – PROVA DE ARTES VISUAIS 1ª SÉRIE E.M. 2013



Colégio Pedro II – Unidade Centro
Departamento de Desenho e Artes Visuais

Prova de Artes Visuais
Professora: Greice

1ª Série / E.M.

Novembro/2013

Aluno(a): _____ Número: _____ Turma: _____

1ª QUESTÃO (1,0)

Baseando-se no que vimos durante todo o curso de Artes Visuais deste ano, assinale APENAS as afirmativas abaixo que considerar pertencentes às propostas da Arte Contemporânea:

- () Integração da arte com as questões que envolvem a sociedade
- () Preocupação com a beleza
- () Harmonia, unicidade e equilíbrio como valores constitutivos do “belo”
- () Apelo à reflexão do espectador
- () Obras interativas
- () Apropriação de objetos do cotidiano na construção das obras
- () Liberdade de expressão
- () Uso diversificado de linguagens e meios
- () Experimentação de diferentes materiais e situações
- () Integração da forma com o conteúdo

2ª QUESTÃO (1,0)

Observe a figura abaixo e responda às questões postas:



Roda de bicicleta, 1913

a) Assinale o termo utilizado por Marcel Duchamp para se referir a trabalhos como este:

performance () instalação () ready-made ()

b) Qual movimento artístico moderno produziu este trabalho?

d) Qual a relação entre esta obra e a arte contemporânea:

3ª QUESTÃO (1,0)

Escolha uma obra de arte contemporânea que tenha visto no curso de Artes Visuais desse ano (obras vistas em sala ou na exposição visitada) que tenha te chamado atenção e escreva sobre ela, atendendo a todas as orientações abaixo:

Obra: _____

Artista: _____

Descrição: _____

O que te marcou: _____

4ª Questão (1,0 pts.)

Agora escreva sobre o **trabalho em vídeo que seu grupo desenvolveu**, seguindo o roteiro abaixo:

- Título do trabalho: _____

- descrição do trabalho: _____

- o que motivou sua criação (se você considera que seu trabalho teve inspiração em alguma obra vista, identifique essa obra):

5ª Questão (1,0 pt.)

Agora você vai fazer um exercício semelhante ao que fez sobre a exposição Desenlace, vista no Oi Futuro. Tente traduzir em um desenho a essência do trabalho que seu grupo realizou em nossa exposição. Tente produzir uma única e potente imagem que traduza a alma do seu trabalho. Capriche!



ANEXO N – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO ARTES VISUAIS 1ª SÉRIE E.M.



Questionário avaliativo do curso de Artes Visuais
1ª série E.M - 1º Semestre/2009

Professora Greice

Nome: _____ Turma: _____ Data: _____

- 1) Bem, chegamos ao final do curso de Artes Visuais da 1ª série. Que contribuições você acha que este curso trouxe para a sua forma de ver a arte?

- 2) Vivemos várias experiências neste semestre que se encerrou. O que mais te marcou neste curso? Por que esta experiência foi tão marcante?

- 3) Você teve, neste curso, duas oportunidades de criação e construção de trabalhos plásticos. A primeira, a partir da Exposição OSGEMEOS e a segunda com a criação de um trabalho visual baseado nos temas “ILUSÃO DE ÓTICA, MAR, SOBRENATURALIDADE e SETE PECADOS”, escolhidos por vocês. Compare os dois processos criativos, dizendo onde se sentiu mais à vontade e/ou mais estimulado.

- 4) Você acha que a sua opinião sobre arte contemporânea mudou com este curso? Em que sentido?

- 5) Você pretende dar continuidade ao que você vivenciou aqui? Como?

- 6) Que sugestões você teria para melhorar este curso?

ANEXO O - LISTA DE OBRAS

Obras dos artistas e vídeos educativos

1. *Ruptura e Tradição: Passagens pelo século XIX e XX* (Greice Cohn)
2. *Video Corridor* (Bruce Nauman)
3. *Histoire(s) du cinéma* (Jean-Luc Godard)
4. *Um homem com a câmera* (Dziga Vertov)
5. *Je vous salue, Sarajevo* (Jean-Luc Godard)
6. *Téléphone* (Christian Marclay)
7. *Passage à l'acte* (Martin Arnold)
8. *Pièce Touché* (Martin Arnold)
9. *24 Hour Psycho* (Douglas Gordon)
10. *Bang* (Ana Vitória Mussi)
11. *Turbulent* (Shirin Neshat)
12. *Funk Staden* (Dias & Riedweg)
13. *La Piñata* (Teresa Serrano)
14. *Semiotic of The Kitchen* (Martha Rosler)
15. *Prying* (Vito Acconci)
16. *AAA/AAA* (Marina Abramovic e Ulay)
17. *Imponderabilia* (Marina Abramovic e Ulay)
18. *Art must be beautiful, artist must be beautiful* (Marina Abramovic)
19. *I'm not the girl who misses much - I'm a victim of this song* (Pipilotti Rist)
20. *Olympia* (Chico Fernandes)
21. *Communist Body-Facist Body* (Marina Abramovic e Ulay)
22. *Tutti Veneziani* (Dias & Riedweg)
23. *Rua de mão dupla* (Cao Guimarães)
24. *Switch* (Tony Oursler)
25. *La Région centrale* (Michael Snow)
26. *Cachorro* (Pedro Guimarães)
27. *O Espelho e a tarde* (Dias & Riedweg)
28. *Zidane, un portrait du 21e siècle* (Douglas Gordon; Philippe Parreno)
29. *Le Mystère Picasso* (Henri Clouzot)
30. *Visitando a 27ª Bienal de São Paulo* (Greice Cohn)
31. *Ibuprofeno 300mg* (Evandro Machado)
32. *Teto de vidro* (Teresa Serrano)
33. *Crudo* (Miguel Angel Ríos)
34. *Mecha* (Miguel Angel Ríos)

Trabalhos dos estudantes

Grupo 2012-2

Obras comentadas

O Mundo circulando (vídeo monocal)

Thirsty (videoinstalação)

Obra oculta (videoinstalação)

Telepresença (videoinstalação)
Fora de ritmo (vídeo monocal)

Obras não comentadas

Algumas coisas não mudaram (vídeo monocal)
A Solidão (vídeo monocal)
Com pés sem cabeça (vídeo monocal)
A Viagem do cotidiano (vídeo monocal)
Conceitos e bocas (vídeo monocal)
Fora do jogo (videoinstalação)
Mãos que te consomem (vídeo monocal)
Natal made in Brazil (vídeo monocal)
Paraíso sensível (vídeo monocal)
Um outro olhar (vídeo monocal)
Estudando no inferno (vídeo monocal)
Sem título (vídeo monocal)
Piedade! eu quero nascer (vídeo monocal)
A Sapatilha de janeiro (vídeo monocal)
Sem título (videoinstalação)

Grupo 2013-1

Obras comentadas

Sublevação (videoinstalação)
Nem na morte todos se igualam (performance)
Abortos (instalação)
Bonito, eu? (instalação)
Mais bela impossível (instalação)
A Beleza nas coisas simples e cotidianas (móvil)
Beleza (videoinstalação)

Obras videográficas não comentadas

A Beleza de todo dia (videoinstalação)

Grupo 2013-2

Obras comentadas

Contradição? (vídeo monocal)
Abundância em escassez (videoinstalação)
Pense fora da caixa (videoinstalação e performance)
Bibliovisão (vídeo monocal)

Obras não comentadas

Alone (videoinstalação)
Loucura nos pés (vídeo monocal)

Sem título (vídeo monocal)
Rotina discente (vídeo monocal)
Natuconsu (videoinstalação)
Dèsire (vídeo monocal)
Pontos de vista (videoinstalação)
Frustrações (vídeo monocal)

* Os trabalhos *Um pedaço de esperança*, *Calmaria-Frenesi* e *Extraordinário* não puderam ser aqui copiados devido a problemas nos seus registros.