



14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL



DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)

Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.**

O ENSINO DE ARTES VISUAIS E A LÓGICA NÔMADE: O DESENHO COMO ELEMENTO À FORMAÇÃO DO ARTISTA-PROFESSOR-PESQUISADOR

Rafael de Sousa Carvalho (IFCE – Campus Fortaleza, Ceará, Brasil)
Gilberto Andrade Machado (IFCE – Campus Fortaleza, Ceará, Brasil)

RESUMO

Pesquisa em ensino de artes visuais que discute a práxis do desenho como experiência condutora dos saberes vivenciados no cotidiano dos alunos e mediados pela sistematização de algumas ações educativas no âmbito escolar. Analisam-se duas experiências. A primeira foi desenvolvida no Laboratório de Produção de Imagens – LAPIM, alocado no Programa de Institucional de Iniciação a Docência – PIBID do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - CLAV do Instituto Federal do Ceará – IFCE. A segunda decorrente da primeira deu-se como professor substituto de Arte numa escola da rede pública de Fortaleza-CE. O ensino do desenho pode ser proposto como um ato, um gesto que conduz a prática poética e não se limita apenas aos suportes tradicionais como lápis e papel. Entende-se o ensino de Artes Visuais como um conjunto de acontecimentos que pedem uma reterritorialização dos espaços educativos. Para tanto, trabalha-se o conceito de experiência a partir das considerações de Bondia (2002) articulando algumas noções de imaterialidade e de evento associados ao espaço nômade proposto por Deleuze e Guattari (1996). No deslocamento dessas ideias o artista-professor-pesquisador é o principal articulador de travessias, isso implica um engajamento didático com a reinvenção de experiências, dissidências e transgressões. Essa investigação está em andamento e se apropria de diferentes registros do pesquisador (diários de campo, relatórios de estágio, catálogos de exposição, fotos e vídeos, entre outros) que caracterizam a pesquisa participante. Destaca-se na formação do artista-professor-pesquisador uma postura de observador da escola como lugar vivo por isso mesmo nômade e reinventado a cada dia.

Palavras-Chave: artes visuais, ensino de desenho, experiência.

L' ENSEIGNEMENT D'ARTS VISUELS ET LA LOGIQUE NOMADE: LE DESSIN COMME ELEMENT DE FORMACION DE L'ARTISTE-ENSEIGNANT-CHERCHEUR

RÉSUMÉ

Recherche dans l'enseignement des arts visuels qui traite de la praxis de dessin en tant qu'expérience conductrice de connaissances expérimentés dans le quotidien la vie des étudiants et véhiculée par la systématisation de certaines activités éducatives dans les écoles. Il examine deux expériences. La première a été développée dans le Laboratoire de Production de l'Image -LAPIM, allouée au programme institutionnel de l'Initiation à l'enseignement – la PIBID Curso de Licenciatura em Artes Visuais - CLAV au Institut Fédéral do Ceara-IFCE. La seconde découlant de la première est venue comme suppléante de l'art dans une école publique à Fortaleza-CE. L'enseignement du dessin peut être proposée comme un acte, un geste qui mène à la pratique poétique et n'est pas limitée aux médias traditionnels comme le crayon et le papier. Il est entendu l'enseignement des Arts visuels comme un ensemble d'événements qui nécessitent une reterritorialisation des espaces éducatifs. À cette fin, le concept d'expérience des considérations du Bondia (2002), articuler des notions d'immatérialité et l'événement associé à l'espace nomade proposée par Deleuze et Guattari (1996). Le déplacement de ces idées, l'artiste-enseignant-chercheur est l'articulateur principale de passages à niveau, cela implique un engagement didactique avec la réinvention des expériences, des dissidents et des transgressions. Cette enquête se poursuit et s'approprie les enregistrements différents du chercheur (journaux du champ, des rapports de stage, des catalogues d'exposition, des photos et des vidéos, qui caractérisent la recherche. Il y demande dans la formation de l'artiste-enseignant-chercheur une posture d'observateur de l'école comme un lieu de vie c'est pourquoi nomad et réinventé chaque jour.

Mots clés : Arts plastiques, dessin, expérience de l'enseignement.

Introdução

A investigação aqui apresentada é uma pesquisa em Ensino de Artes Visuais, que se sustenta, nos apontamentos de Rey (2002), pois figura como “um trânsito ininterrupto entre prática e teoria” desta maneira, colocamos aqui a verve que será posta à mostra.

Por objetivo, a investigação e utilização de algumas experimentações de Arte Contemporânea numa perspectiva docente, sobretudo, o desenho e seus elementos prático-conceituais, como objeto. A problemática que envolve algumas experiências elencadas nesta pesquisa se manifesta no mote: como construir um território propício à aprendizagem em Artes Visuais em contexto escolar com experiências em Arte Contemporânea?

Justificamos esta pesquisa na investigação de um ensino contemporâneo em artes visuais, com experiências em arte contemporânea. Com, e, pela experiência contemporânea em práticas educativas, podemos pensar em abrir mão de velhos modos que se pautaram e ainda se pautam, por exemplo, na memorização de conteúdos. Num processo onde o poder, anula o aluno, tornando-o apenas um mero receptáculo, em que se depositará um conhecimento alfarrábico, um tipo maquinal de ensino. Não se trata de propor

uma novidade. Contudo, os modos de coerção, dominação e Controle, ainda existem, e, retificar, confrontar de algum modo, é parte de um gesto. O que propomos, para além da exclusiva memorização, é um ato centrado na aprendizagem, em um desenvolvimento de competências e habilidades, propostas também por Mosé (2013).

Outra força que nos movimenta a pensar nesta possibilidade de encarar o Ensino de Artes Visuais como um empreendimento que pode ser colocado como um contramovimento, ou ainda, um intento de resistência, é o pensamento de Bondía (2002) que nos lança ao pensamento de uma educação baseada no par *experiência/sentido*. Perceber-se como agente, como *sujeito da experiência*, nos permite pensar no gesto, num processo onde as ideias se manifestam e se efetivam enquanto prática educativa.

Experiência, educação, desenho

Realizar uma investigação que é de natureza múltipla e movente é parte de nossa tarefa, pois, estamos a falar de categorias que não são estanques, ao contrário, carrega em sua natureza um caráter processual, onde em algum momento, o investigado é o próprio investigador. Esta relação é sinuosa e, com um itinerário produzido pelo desenrolar dos passos, haja vista, construir um si mesmo, é tarefa provisória e conjuntural, do contrário cristalizaríamos uma ideia de formação e cancelaríamos sua potência. Construir-se artista-professor-pesquisador, construir esta linha é parte de nossa busca e, não temos a pretensão de apontar verdades, mas, algum trajeto singular, onde as inquietudes foram mobilizadas para pensarmos neste devir, ou melhor, seria colocar como devires? Partiremos à exploração de alguns conceitos levantados e provocados por Bondía.

É preciso nomear o que fazemos, e sabemos que designar por um nome não é apenas uma questão terminológica, ao contrário, é justamente por analisar um conceito que sua definição é premente, definir não a fim de reduzi-lo, mas, ampliá-lo quando possível e necessário. Por falar em nomear, não com o intuito de exaurir a palavra, mas, para pô-la em movimento dizemos

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (BONDÍA, 2002, p.21)

Esta experiência com a palavra, nos faz perceber o nosso espaço e nos movimenta, fez com que nos deparemos em outro texto que provoca questões mais ligadas ao pensamento pedagógico quando aponta que

O discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos

parecendo impronunciável. As palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias. E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de apreender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem). (BONDÍA, 2010, p.7)

Não se trata, portanto, de tecer um empreendimento que aspire um rompimento, ou um experimentalismo desmedido. O que se busca é a intranquilidade, um tipo de afastamento de uma resposta pronta, de soluções já alardeadas. O que se busca é o reencontro da dúvida, uma mobilização das inquietudes, pela experiência. Assim sendo, partiremos da definição de experiência, como algo que nos acontece, como um atravessamento.

Fatores objetivos, como as relações de trabalho numa sociedade de controle e de produção de mercadorias, nos impelem aos mais imperiosos jugos, pois há a hierarquia, e outros mecanismos de controle e punição, que nos afogam com opiniões pré-fabricadas, pois,

a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. (BONDÍA, 2002, p. 22)

E este cancelamento, faz com que a experiência seja destruída pela velocidade dos acontecimentos que nos é imperativa, generalizada e, generalizante onde o pensamento é cada vez mais apartado da vida. Dentre os elementos que cancelam a experiência podemos elencar o excesso de informação, o excesso de opinião, pela falta de tempo e pelo excesso de trabalho.

Esta insaciabilidade pela informação, afeta o pensamento. A velocidade com que as informações nos chegam faz com que tenhamos ansiedade em consumir cada vez mais, como uma maldição onde queremos mais e mais informação. E este jugo, nos relaciona com o tempo de outro modo, pois, não se pode perder tempo. É dito que tempo é dinheiro. E como este pensamento não afetaria a escola? O tempo em nosso contexto é considerado uma mercadoria. E por seguir o acelerado passo do tempo – por quais motivos não dizer celerado? -, o sujeito na busca pelo êxito, não logra nada para além da perda do mesmo. E a formação, com pacotes curriculares mais numerosos e curtos, faz com que nada nos aconteça.

O que cabe ao sujeito da experiência requer uma força prodigiosa e um forte sentimento e vontade de quebra de paradigmas:

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo,

suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, op.cit.)

O que fica é um convite, ou melhor, um chamado, pois, convite é para uma festividade, o que nos chega é um chamado para escutar o inaudito, olhar no lugar de ver, pois, o que se pretende é ler o que ainda não está escrito. Romper com o que já de tanto lido, torna-se ilegível e é legítimo, pensarmos, mesmo que provisoriamente, e ainda mais dizemos, com Bondía (2009) que “A experiência da leitura não consiste somente em entender o significado do texto, mas em vivê-lo”. Pois a vida não é só da operação lógica, da inteligência, também se trata de dar um sentido ao mundo e atuar partindo desse sentido, dessa experiência com o mesmo.

Metaforicamente poderíamos pensar em tornar habitual a experiência em olhar com novos olhos, ouvir com ouvidos novos, o inaudível, como uma atividade mais que poética, como uma indisciplina, e fazendo desse gesto, um lugar da experiência.

O lugar da experiência é um lugar que não é mensurado pela geografia, ou recorte físico de um espaço. O que apontamos aqui é um deslocamento de ordem conceitual, onde o lugar é o espaço da experiência. Este território, esta prática em um espaço tem suas características que, a partir de Deleuze e Guatarri (2012), tomamos de empréstimo – ou assalto– alguns conceitos, que, tem em sua natureza a imaterialidade, pois, não se trata de uma coisa-mesma, não trataremos de espaço como coisa-mesma em sua essência, mas, um evento um acontecimento que podemos alocar dentro deste incorporal que é o conceito. No texto “Tratado de Nomadologia: a máquina de Guerra” os autores colocam em oposição alguns conceitos que de alguma maneira trataremos aqui.

Deslocamos e continuaremos a deslocar algumas forças, com a intenção de transformar aquilo que nos apropriamos. Trataremos da apresentação de alguns conceitos e sua vigência à pesquisa será também comentada. A exemplo contrapõem os nômades aos sedentários; a máquina de guerra – invenção nômade que não tem a guerra por objeto – ao aparelho de Estado; o espaço liso dos nômades (deserto, estepe, mar) ao espaço estriado dos sedentários (cidades). De maneira abreviada, podemos colocar o espaço liso do nômade, como o fora da cidade (nomos), em oposição ao espaço estriado do sedentário, o dentro da cidade (polis).

A intenção em se falar de espaço, é chegar na prática de um espaço, em um modo de estar no mundo, e mais, experienciar uma maneira de utilizar as ferramentas conceituais com o desejo de intervir no mundo, praticar uma experiência em dado território. Comenta-se que:

o Estado dispõe de uma violência que não passa pela guerra: ele emprega policiais e carcereiros de preferência a guerreiros,

não tem armas e delas não necessita, age por captura mágica imediata, “agarra” e “liga”, impedindo qualquer combate. (...) Quanto à máquina de guerra em si mesma, parece efetivamente irreduzível ao aparelho de Estado, exterior a sua soberania, anterior a seu direito: ela vem de outra parte. (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p. 12)

Nesta relação, pensamos em um antagonismo, um jogo de forças que tem a potência contra a soberania, contra o poder. No fim, uma máquina contra o aparelho. Pensar nessa máquina de guerra é um modo de assinar o mundo, e partindo dessa força selvagem, pensaremos em como utilizar esta máquina como uma maneira, ou melhor, um modo de produzir resistência.

É preciso pensar a máquina de guerra como algo exterior ao aparelho de Estado. Pois a intenção do Estado e seus modos tem a única finalidade de conservar. E conservar os mecanismos do Estado é corroborar com a ordem que aí está, com seu caráter limitador, onde as formas de singularidades são canceladas em detrimento de uma homogeneização.

O que nos interessa ao que concerne ao espaço – liso ou estriado – é a maneira de ocupá-lo, e qual sua relação com a escola e com o Ensino de Arte Contemporânea, e a experiência docente, e seus resultados: apontamentos e problematizações. Bem como, investigar sua relação com a produção poética, com o intuito de produzir situações e materiais para posterior análise e assim, dar continuidade às pesquisas. Existe em cada espaço, uma maneira de comportamento, e atuação. Cada espaço com sua lógica e cada grupo com suas características próprias. O nômade cria uma máquina de guerra como modo de resistência, uma máquina de resistência frente ao aparelho de estado, e esta lógica nômade, nos servirá de ponto de partida, para pensar em algumas experiências em docência, sobretudo, como essa lógica se comporta dentro de outra, ou ainda, como experimentar uma lógica nômade dentro de um espaço que tem como mote e norte a lógica sedentária, como a escola, por exemplo.

Não se trata de criar opostos, mas intercessões, onde as duas lógicas coexistam: não se trata de opor nomos contra polis, mas, nomos na polis. Consideremos que o espaço liso e o estriado, respectivamente, nômade e sedentário, possuem singularidades, e só existem graças as suas misturas, de maneira que um espaço estriado pode ser revertido num espaço liso, e a volta também pode ocorrer.

Nesse espaço estriado da escola, que possui uma relação estreita com a sociedade produtora de mercadoria e tem em si um projeto cujas políticas neoliberais fazem morada e, é um espaço, portanto, estratégico para um plano macropolítico. Desenvolver experiências partindo da lógica nômade é tensionar este território e dentro de uma micropolítica, experimentar meios, modos, e através de elementos que constituam uma máquina de resistência, no chão da sala de aula.

No processo de desterritorialização se constitui e se estende o próprio território, mas, desta vez, apropriado, transformado em outro território mediante

uma prática. E fazer do pensamento uma máquina de guerra, produz desterritorialização. E entendemos este processo como um processo inventivo, pois procura explorar as possibilidades, pois luta contra o que está exposto e posto como um pensamento único, fazendo com que significações sejam produzidas, contribuindo para a efetivação de uma multiplicidade, como um elogio à diferença. Lutando mais uma vez, contra as opiniões, contra respostas apressadas, que intenta revelar e dar relevo pela prática, um modo de fazer brotar o acontecimento, que no seio do cotidiano, se mostra como um gesto de resistência. Pensar a educação como acontecimento, como conjunto de acontecimentos é desterritorializar a própria educação, e reterritorializar nos contextos educativos, sobretudo no ensino de Artes Visuais, não como uma novidade, mas como uma provocação, um incentivo à criação.

Por refletir sobre docência, temos outro deslocamento de ordem conceitual, extraído de Deleuze e Guattari (2002), escrevem sobre Kafka, e apontam a literatura do mesmo como uma *literatura menor*, pois sendo Kafka judeu tcheco, opera como uma subversão da língua alemã, “Uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior.” E as características de uma literatura menor são três. Desterritorialização da língua, é o questionamento da territorialidade de uma língua; criação de neologismos, uso de gírias, ou expressões que determinado grupo conheça, ou identifique. Ligação do individual com o imediato político, uma ramificação política, onde não se busca inserção nas tradições, ou nos processos culturais para se eternizar, como faz a literatura maior. A terceira característica é o valor coletivo, onde os valores deixam de pertencer, ao escritor no caso, e passam a figurar num âmbito da comunidade

“Quantos é que vivem hoje numa língua que não é a sua? Ou então nem sequer a sua conhecem, ou ainda não a conhecem, e conhecem mal a língua maior que são obrigados a utilizar? Problema dos imigrantes e, sobretudo, dos filhos deles. Problema das minorias. Problema de uma literatura menor, mas também de todos nós: como é que se extrai da sua própria língua uma literatura menor, capaz de pensar a linguagem e fazê-la tecer conforme uma linha revolucionária sóbria?” (DELEUZE e GUATTARI, 2002, p. 43)

Deslocar o conceito *menor* nos permite explorar uma educação menor, que pode ser compreendida como um gesto, um ato de revolta e resistência podendo um ambiente onde a resistência seja experienciada, ao passo que resiste à educação maior. Construir nas relações cotidianas, desvios, linhas de fuga, produzidos e vivenciados na micropolítica, construindo um mundo dentro de outro, explorando as trincheiras do desejo modos que instaurem outras práticas. Educação é um ato político, portanto, explorando a segunda característica, apontada ao conceito *menor*, tratamos como evidente a experiência de uma educação menor, como um ato essencialmente político, pois, além do ato em si de questionar o papel da educação e seu desenvolvimento e compromisso com uma sociedade produtora de mercadorias. A educação menor está mais para a máquina de guerra que para o aparelho de Estado. Dessa forma os indivíduos envolvidos, podem

experienciar singularidades que se enunciam coletivamente. Não apontamos uma verdade, mas problematizações, ou ainda, situações-problema que, dentro de uma lógica menor, ou nômade, possamos vivenciar uma resistência.

Ao passo que caminhamos, os olhares se multiplicam e percebemos novas miradas, pelo fato das coisas miradas nos olharem de volta. Neste aspecto, temos um pensamento que se movimenta tanto na direção da construção e na efetivação de um artista-professor-pesquisador. Proposição esta, colocada por Rita Irwin (2008), onde o trajeto dessas energias ativas tem na teoria, na prática e na poética, não um repouso, mas um território de efetivação pela experiência. Nesta integração, nesta rede de relações, existe o desejo de explorar um novo território. *A/r/tografia*, esta ação hifenizadora, apontada como metáfora, quer a fronteira não como lugar de reforma, mas, de transformação. A autora coloca que dentro do que se conjuga *a/r/tografia*:

Arte é a reorganização visual da experiência que torna complexo o que é aparentemente simples e simplifica o que é aparentemente complexo. Pesquisa é o que realça o significado revelado por contínuas interpretações de complexos relacionamentos que são continuamente criados, recriados e transformados. Ensino é a pesquisa realizada em relacionamentos carregados de significado (IRWIN, 1998, p. 95)

A autora coloca algo que nos é propício que é a relação entre espaços, e a possibilidade de criar terceiridades, e este aspecto permite a efetivação de práticas que não estão de pronto bem definidas. O território que este tipo de ação permite experimentar, que enseja um tipo de realce no significado, pois, por seu caráter movente, se transforma a todo o momento. Assim, num pensamento onde a formação e a transformação daquilo que somos se aproxima da proposta *a/r/tográfica*, quando

A/r/tografia torna-se aquele terceiro espaço entre teoria e mestiçagem quando abre os espaços entre artista-pesquisador-professor. Existem espaços entre espaço e espaços entre os espaços dos espaços. Existem múltiplas fronteiras difundidas de novo e de novo E ainda assim não descartamos os territórios que criaram e obscureceram o perímetro das fronteiras. Com a presença vem a ausência, com a luz vem a escuridão, com a tristeza vem a alegria, saber que as múltiplas variações existem entre cada um. (IRWIN, op. cit. p.94)

Pensar na instauração de um processo que vise mais a experiência estética, e, não o produto nos faz pensar na prática *a/r/tográfica*, na experiência como um engajamento com a intensidade, que nos faz pensar com uma energia louca, mas não delirante, onde contaminações se colocam como metamorfoses, onde a dissidência com certo tipo de ideia em educação, em ensino de artes visuais, se mostra vigorosa em seu plano de dissidência, propondo em contrapartida, outro gesto. E esta transgressão, permite a reinvenção, a experiência. Pois a experiência da fronteira, o convite ao espaço intermediário, ao território desterritorializado, é para ser vivido.

Paul Valéry (2012) nos conta que em certa feita, ao conversar com Dégas o perguntou: “Mas, afinal, o que você entende por Desenho?”, Dégas tinha seu célebre axioma na ponta da língua: “O Desenho não é a forma, é a maneira de ver a forma.”. Pensamos o desenho como um ato. Um gesto, como uma maneira de olhar, que abandona o ver. Torna-se mais arguto o olho que consegue olhar, indo para além da primeira visualidade. Para pensar o desenho nos aproximamos de dois conceitos: o conceito de desmaterialização, bem como, o de campo expandido. As investigações de ordem prático-conceituais nos permitiram avançar na pesquisa que, encontraram consonância em conceitos, estudos e processos em produção poética, sobretudo em arte contemporânea, que apontam estes dois conceitos como, prementes, que carregam uma emergência.

Encontramos em Archer (2001), um capítulo intitulado “campo expandido”. Neste capítulo ele aborda como a arte conceitual se desenvolveu, e aponta que este processo de subversão da própria maneira de fazer, no contexto dos anos 1960 e 1970, que incitava a pesquisa e deixava algumas perguntas no ar. Sabemos que cada época dá conta de suas questões, ou quase todas. E que o modo de pensar visualidade, desde a primeira metade do século XX, já tinha rompido os laços da tradição, seja com a utilização de materiais antes não utilizados, ou ainda, abandonando certos temas que um modo de produção hierarquizava. Fora criada assim, uma nova taxonomia, que em si, carrega um paradoxo inexaurível, pois, mesmo com novas regras, a antiga regra de criar fissuras e desvios, ainda era vigente. Archer, ao escrever sobre o contexto das décadas de 1960 e 1970, coloca “A obra de arte tinha forma substancial ou era um conjunto de idéias de como perceber o mundo?”. Ao apresentar questões e artistas e comentar seus processos, Michael Archer nos apresenta certas colocações e problematiza: do que é feito um processo e qual o lugar de sua instauração?

No final dos anos sessenta e setenta respectivamente, dois textos eram publicados para procurar explicar algumas das mudanças que ocorreram na criação artística das artes visuais: “*The Dematerialization of the Art*” escrito por Lucy Lippard e John Chandler, para a publicação *Art International*, em 1968, e “*Sculpture in the Expanded Field*” da autoria de Rosalind Krauss, publicado na *October*, em 1978. Estes escritos enfatizam o processo como obra, não mais o produto final. O conceito de “campo expandido” tem sido utilizado quando se pretende designar processos artísticos que procuram esbater fronteiras entre disciplinas ou alargar os limites de determinadas práticas artísticas, habitando assim as fronteiras. Ao passo que a desmaterialização, faz da materialidade da obra, um processo imaterial, como uma artesanaria conceitual.

Lippard reitera: “desenhos de exploração que esboçam todas as possibilidades”. Partindo dessas colocações – mediante a prática - notamos aproximações com estes conceitos. Bem como, considerações outras, como no caso de Edith Derdyk (2007, 2010), que em seu processo prático-conceitual, nos permite alocar dentro destes conceitos, experiências em desenho, e para além deles. O que nos coloca a pensar a prática, como uma prática nômade, para além dos meios tradicionais em desenho.

Partir da linguagem do desenho, sua sintaxe e seu elemento visual fundamental, o ponto, que vira linha mediante sua infinita sobreposição, mas o que movimenta nossa pesquisa, sobretudo em desenho não é apenas a sua relação conceitual, mas, a possibilidade de exploração sensível. Derdyk aponta

modos de o desenho figurar a interpretação, a criação e a produção, em sutil cumplicidade com a mão que imagina, o olho que deseja, a mente que projeta, o corpo que atua, designando mundos de sentidos em novas e outras linhas de produção. (DERDYK, 2007, p.24)

E pensar e perceber o desenho com o olho que deseja nos projeta em tal direção que já não é permitido fazer outro desenho, pois cada desenho é único, ou melhor, um e sempre outro. Nossa investigação poética atravessa essas linhas de pensamento, alocando na experiência em desenho o próprio ato, pois, quando se desenha, se deseja apenas desenhar, ou ainda, numa prática do gerúndio que nos diz, desenhando.

Lógica Nômade como uma metodologia

Explorar a linha não apenas com os tradicionais meios, mas forçar, esgarçar, rasgar a palavra linha e dá-la outra forma, ou ainda, exaurir a palavra linha em busca de um gesto que dê conta das situações-problema que o próprio desenho carrega. Procurar num gesto, a palavra inaudita, em nosso caso, num gesto, desenhar com a linha invisível, pois, o processo, a vida como uma experiência estética – pois percebemos o mundo pelos sentidos – é também um desenho, uma postura, um modo de andar, de ser, de falar. Esta tessitura em desenho é partilha. Dar corpo e materialidade ao elemento linha já foi explorado várias vezes, em maior ou menor potência, na realidade, em potências diferentes.

Ao que tangencia um modo de experienciar uma metodologia em ensino de artes visuais, recortaremos e comentaremos a inserção na rede pública de ensino realizado durante a vigência do Programa de Iniciação à Docência PIBID – CAPES – Artes Visuais. Bem como, algumas vivências como professor regular na mesma escola onde a pesquisa foi iniciada, na qualidade de bolsista.

O programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) carrega em si uma verve de inserção de graduandos das licenciaturas em contexto escolar. Com o princípio não apenas de apresentar o local de atuação, mas, de compreendê-lo, na medida de sua vivência, em meio este que, para além da apresentação do ambiente escolar, possibilita contato com o que faz a escola ser o que ela é, permite e cria relações com seus protagonistas: professores; alunos; gestores; servidores e comunidade.

Criar relações, experiências reais, e de exploração deste ambiente, permite ao estudante de licenciatura, neste ínterim, vislumbrar a seara da pesquisa num ambiente vivo e pulsante, e, como pesquisador iniciante, o terreno movediço, ou ainda, gasto e pouco valorizado da escola, passa a ser um local de efetivação de práticas, de afirmação, de proposição, pois não se

trata apenas de identificar, na escola, um local de exclusão, com falhas e danos, onde fórmulas gastas, e suas estruturas de poder são exercidas e anulam a potência, mas, para adiante da redundância, depois do pleonasma existe proposta. Não como verdade, como vontade de ilusão, mas, como ideia de efetivação de práticas, de construção de conceitos e de blocos de afetos, que o tempo presente proporciona.

Algumas ações foram elencadas para conhecer e reconhecer a escola. Visitas à escola, aulas foram observadas, várias disciplinas, pois o intuito era saber quem formaria o público, quais seus modos de vida, que visualidades apresentavam. Bem como, dentro do território da escola, perceber-se parte, conviver com os professores e explorar afinidades, pois, a pesquisa se iniciara. Pois, como relata Mosé

Estudar, cada vez, mais, será antes de tudo, entender onde a gente mora, que relações predominam ali, que tipo de vida impõe, para saber até que ponto queremos seguir trilhas prontas ou inventar as nossas. Viver é sempre o grande desafio de estabelecer metas, abrir trilhas, produzir contornos, conceitos; viver é criar valores. Por isso, o aprender deve estar vinculado ao criar. Aprender criando é a regra, porque do contrário não é aprendizado, é treinamento; não há troca, há imposição. (MOSE, 2013, p. 83)

Dentro do primeiro momento da pesquisa, ainda de reconhecimento do território, as reuniões aconteciam semanalmente CLAV, com a intenção de discutir metodologias, modos de ser na escola, bem como discussões teóricas sobre o ensino de arte e questões correlatas. Período profícuo para ampliar discussões e efetivar práticas. Os planejamentos eram, neste período, construídos coletivamente, às sextas-feiras. Durante os outros dias, a efetivação destes planejamentos, se dava parcialmente na escola na sala do PIBID cedida pela escola.

Sala esta que não tinha um uso funcional, pois, só servia até então, como depósito de móveis quebrados. Um almoxarifado sem almoxarife.

Na escola, executamos dentro do Laboratório de Produção de Imagens - LAPIM -, oficinas de artes visuais que eram compostas por três linguagens, eram elas: desenho, pintura e fotografia.

As oficinas ofertavam aos alunos da manhã, dois horários no período da tarde. Aos alunos da tarde tinha um terceiro horário que se iniciava ao término das aulas regulares, com um intervalo de 10 minutos entre a aula e a oficina era ofertada. Este último, o intermediário, permitia ao aluno da noite participar da mesma, mas, a procura dos alunos da noite foi reduzida.

A primeira oficina ofertada foi uma oficina de desenho, que durante seu planejamento, dividimos em três módulos: Desenho como Ciência; Desenho como Expressividade; Desenho como Experiência.

A primeira fase tratava em primeiro lugar da apresentação da linguagem visual, e da sintaxe do elemento linha. Explorar os conceitos básicos do desenho, permitiu a ampliação das discussões e das poéticas. A esta

primeira fase, chamamos de Desenho como Ciência, por possuir um viés canônico, onde existia aproximação com o conceito de mimese. Módulo este que carregou em si a natureza bidimensional, direcionada ao que tange o científico, o representacional clássico, como a representação da figura humana, e procedimentos que introduziram a perspectiva, ou ainda exercícios de desenho de observação. A etapa intermediária da oficina tratou do desenho como expressividade.

Os elementos clássicos do desenho já apreendidos, somados à experiência onde a gestualidade reside no próprio ato de desenhar, no pensamento de Derdyk (2002), quando se desenha, usa-se o corpo todo, não apenas a mão, ou uma extensão do corpo como uma ferramenta como um lápis, ou algo semelhante, que carregue em sua natureza, a característica de riscar.

No terceiro módulo da oficina, O Desenho como Experiência, carregou uma radicalização do que seria o conceito tradicional em desenho. Passamos a pensar os elementos do desenho, onde a materialidade da linha fora posta à prova.

Se o elemento linha, esta sucessão infinda de pontos, se manifesta no plano da bidimensionalidade como uma linha, um risco, um traço, ou ainda, um gesto, como se comportaria, a linha no espaço? Ou como coloca em seus estudos tratando, de campo ampliado, Rosalind Krauss (1978) O desenho neste módulo foi pensado como um percurso, um gesto, um ato de ordem prático-conceitual, onde se explorou o desenho, tanto em seu aspecto material, enquanto, seu espaço de efetivação.

A oficina de pintura seguiu a mesma linha de raciocínio, onde a verve da experiência, da ação do corpo continuava a vibrar. Pensamos pintura como algo em movimento, como cor em expansão. Visto que a utilização de pigmentos não era um condicionante, pois, a cor, e sua utilização não estava sob o jugo da tinta, ao contrário, utilizamos meios que não só o da tinta para falar de cor, como recortes de revistas, ou ainda, material escolar impregnado de cor, pois, à construção de um pensamento visual, não é necessário ligar-se à imperatividade, pois, a cor como um dispositivo, tem em seus processos, possibilidades que estão para além da sua materialidade em pigmento. Como apontam Deleuze e Guattari (2010) “o que conserva, de direito, não é o material, que constitui somente a condição de fato; mas, enquanto é preenchida esta condição (enquanto a tela, a cor ou a pedra não virem pó), o que se conserva em si é o percepto ou o afecto.”. O empreendimento nesta oficina, como as outras, era o de experimentar uma postura, construir experiências, praticá-las, dividindo-as e ampliando-as. A maioria dos trabalhos tinham em si, processos coletivos. Muitas vezes os alunos perguntavam “de quem é a obra? Quem a fez?”. Perguntas que eles respondiam de pronto, pois, o processo dava conta destas perguntas.

Na oficina de fotografia construímos máquinas pinhole. Mas, como utilizar a fotografia analógica na escola, se para a sua revelação é preciso um laboratório?

Fizemos da sala de reunião do PIBID um laboratório. Desterritorializando. Construindo um espaço dentro do outro que se efetivou

pela prática. Instauramos outra relação com o espaço da escola. A sala de reunião PIBID também foi utilizada para ações com a fotografia digital. Fizemos experiências com longa exposição, o que nos permitiu pensar a fotografia e o desenho, com o pensamento não mais de construir uma fotografia, ou um desenho. Pensamos em construir uma imagem que mesmo atravessada de processos, chamaremos de desenho pela impregnação da linha. Mesmo esta linha sendo desmaterializada, apresentada como luz.

Outras oficinas foram pensadas e efetivadas, partindo da ideia de atravessamentos entre as linguagens e, enfatizando o processo em detrimento do produto. Em certas ações com desenho em campo expandido, utilizamos o espaço da escola, fora da sala de aula, e a efetivação do desenho nestes espaços, preocupou os alunos, quanto à preservação das imagens produzidas, pois, estavam ao alcance de todos. Citaremos duas situações: a sombra de uma árvore projetada na parede fora contornada com pregos, na sequência, os pontos foram unidos com fios de lã; na outra situação, fizemos um desenho com fita adesiva preta, cada pedaço media 50 cm. Partimos de uma forma geométrica básica, e, o desenho se desenvolveu na medida de sua experiência. Com isto apostamos no processo em construção da imagem como a própria obra. O acontecimento, a experiência é em arte, estética, o que resulta disso, pode ser colocada como um vestígio, ou um índice, um produto. Durante o processo, alguns alunos colocaram sua preocupação com a preservação do desenho, que numa parede, onde o trânsito de alunos é constante, seria facilmente desfeito, apagado, destruído. Mas pensamos no processo como obra, e, as imagens expostas em locais de circulação dos alunos, cria um processo cultural onde as imagens passam a ser vistas, olhadas.

A atuação como professor substituto fez perceber a docência por outro prisma. A política educacional infere ao conteúdo da disciplina Arte, conteúdos de dança, música, teatro e artes visuais. Este foi o primeiro desafio. Direcionar o planejamento de acordo com a minha graduação em Artes Visuais. As aulas tinham 50 minutos e aconteciam semanalmente nos 7º, 8º, 9º e 1º anos. Coletamos materiais para análise e, as experiências desenvolvidas na escola, não havia precedentes no ensino regular. Pois, não existiu um professor com formação em artes visuais na escola antes desta pesquisa. O conteúdo de artes visuais e seus modos de efetivação movimentavam as aulas, pois, permitiam um tipo de movimentação dentro do contexto escolar, pois, não nos reduzíamos ao espaço da sala de aula. Os procedimentos em construção de imagem eram atravessados pelo que é de ordem analógica e digital. Em outros momentos usávamos as redes sociais para alocar imagens em exposições online. Em outros usávamos o corredor da escola, ou a sala de aula.

O que aproximava a ação docente, os processos em produção de imagem e, a pesquisa que não deixava de se mover, era a própria vida que era dividida e ampliada, pois, dentro de uma aula, questões foram levantadas e, algumas eram de ordem oposta ao conteúdo da aula, mas análoga, pois, se tratava de questões pertinentes, como por exemplo, a praça não terminada do bairro vizinho à escola. E esta postura crítica, é necessária não apenas para interpretar os dados, como de uma seleção como o ENEM, mas serve para algo como a própria vida. E isto serve para criar com as mesmas palavras,

outras narrativas, novas posturas, ou ainda, inventar palavras com as sílabas que sobraram.

Consideramos

As atividades iniciadas no PIBID, dentro do LAPIM, apontaram caminhos de interesse e valia, pois, tornava a ideia uma prática e isto nos movimentou a questionar e construir práticas em ensino de artes visuais não antes pensadas, aqui dizemos, pensadas por nós. Dois momentos forma determinantes; o primeiro como bolsista, onde o erro poderia ser explorado com maior ênfase e experimentalismo. O outro momento era como professor substituto, que me permitia uma inserção de outra ordem dentro da lógica da escola, e isto, nos permitiu experienciar o chão da sala como um efetivo espaço para mudanças. Dizer não. Dizer sim. Escolher. Decidir o tamanho da linha sem medir o risco, o limite. Habitar a falha geológica, inferir no tempo outro tempo. Ocupar a lógica com outra lógica. Criar uma fenda. Agir com o pensamento, ocupar o espaço entre, dando-lhe outra face. Encarar o caos de todo dia e arrancar do fundo da alma um riso que dissipa a lama. Procurar o que se escapa, pois é isso construir uma diferença, um algo minoritário, alguma coisa de infame, qualquer coisa que resista.

Tecer na micropolítica, no mini-multi-verso, acontecimentos, dentro e fora da sala de aula. Partejar ideias, buscar em práticas que exerçam uma postura que construa e faça construir um artista-professor-pesquisador. Utilizando as mesmas palavras para construir outra narrativa, outro discurso.

Desejar a mudança não pelo descontentamento com o que está presente, mas, pela possibilidade de mudança, pela busca. Por isso ainda estamos em formação. E seria impossível concluir, como será inevitável a busca, o movimento, a retroalimentação. Um tipo de retorno a si, por uma prática. A escola tem muito presente. Não queremos o futuro. Queremos o presente, este tempo onde a ação é efetivada, onde o poema é feito.

Não queremos uma vida pela metade, queremos uma vida inteira. Desejamos isto com força, e com este desejo, construímos experiências agregadoras. Com os quais amamos e partilhamos também o vinho e o pão.

Temos ainda mais problematizações e nomadismos. Além de um desejo que vibra como uma linha, como uma vida, como uma paixão, como uma revolta. O que movimenta a pesquisa é a busca por novos movimentos e a instauração de experiências transformadoras. E dizemos; a escola não é uma sentença, é uma centelha.

Referências.

BONDÍA, Jorge Larrosa, Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n.19, pp. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

BONDÍA, Jorge Larrosa, Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte; Autêntica, 2010.

DELEUZE, Gilles. e **GUATTARI**, Felix. Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 5. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. e **GUATTARI**, Felix. O que é a filosofia?. São Paulo: Editora 34, 2010.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil. Porto alegre, RS: Zouk, 2010.

DERDYK, Edith. Disegno. Desenho. Desígnio. São paulo: Editora Senac, 2008.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (orgs.) São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2008.

KRAUSS, Rosalind. A escultura no campo ampliado. (Tradução de Elizabeth Carbone Baez). Gávea: Revista semestral do Curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil, Rio de Janeiro: PUC-RJ, n. 1, 1984 (Artigo de 1979).

PIMENTEL, Lúcia Gouveia. Ensino da arte e sua pesquisa: possibilidades e desafios. I seminário do mestrado em Artes Visuais da Escola de Belas Artes - Ensino de artes e sua pesquisa: possibilidades e desafios. Minas Gerais. EBA –UFMG, 2006

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da Pesquisa em Artes Visuais. In: TESSLER, E.; BRITES, B. O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em Artes Plásticas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

Rafael de Sousa Carvalho

Graduando em Licenciatura em Artes Visuais – IFCE.
Integrante do IRIS – Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais.
Monitor da disciplina Estudos de Desenho.

<http://lattes.cnpq.br/5266578586032320>

Gilberto Andrade Machado

Professor da Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará, campus Fortaleza. Doutor em Educação Brasileira (UFC) Coordenador de Gestão do PIBID/IFCE. Líder do IRIS – Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais.

<http://lattes.cnpq.br/3764709459727514>