



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA ENSINO E FORMAÇÃO DE
EDUCADORES**

ELAINE SCHMIDLIN

**PAISAGENS
ARTE E EDUCAÇÃO NA IMPERMANÊNCIA DA MARGEM**

**Florianópolis
2013**

Elaine Schmidlin

**PAISAGENS
ARTE E EDUCAÇÃO NA IMPERMANÊNCIA DA MARGEM**

Tese submetido(a) ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor(a) em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ida Mara Freire.

**Florianópolis (SC)
2013**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Schmidlin, Elaine

Paisagens : Arte e Educação na impermanência da margem /
Elaine Schmidlin ; orientadora, Ida Mara Freire -
Florianópolis, SC, 2013.
143 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Arte e Ensino. 3. Linguagem e Percepção.
4. Sensação. I. Freire, Ida Mara. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

"PAISAGENS: ARTE E EDUCAÇÃO NA IMPERMANÊNCIA DA MARGEM"

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 04/12/2013

Dra. Ida Mara Freire (UFSC-Orientadora)

Dr. Wladimir Antonio da Costa Garcia (CED/UFSC-Examinador)

Dr. Leandro Belinaso Guimarães (CED/UFSC-Examinador)

Dra. Anita Prado Koneski (UDESC-Examinadora)

Dra. Mirian Celeste Martins (UNESP-Examinadora)

Dr. Rodrigo Gonçalves (UFSC-Suplente)

Dra. Ana Beatriz Bahia (UNISUL/SC-Suplente)

ELAINE SCHMIDLIN

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/DEZEMBRO/2013

Prof. Luciane Maria Schindwein
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1548/GR/2013

Para Iraci Schmidlin
(*In memoriam*)

AGRADECIMENTOS

A Prof.^a Dr.^a Ida Mara Freire, pela orientação sensível e segura, e por sua generosidade no acolhimento à diferença.

Ao Prof. Dr. Wladimir A. C. Garcia, pela orientação e interlocução com Gilles Deleuze.

Aos artistas professores Glauco Ferreira; Joana do Amarante; Jô Willerding; Juliana Crispe; Marion De Martino; Monique Bens, sem os quais esta travessia seria totalmente impossível.

A Sylvania Gollnick, pela amizade e por sua tradução cuidadosa ao inglês.

Em especial, às amigas, Juliana C. Pereira, Maria Cristina Alves dos Santos Pessi (*in memorian*) e Sandra Maria Correia Favero que, por *afectos*, impulsionaram meu percurso até a *terceira margem do rio*.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, pelas trocas e bons encontros.

Aos meus filhos, pelo amor incondicional.

A *Vida*, por sua beleza e potência.

RESUMO

Acontecimentos em arte e educação proliferam no plano de composição desta escrita compondo interlocuções com a literatura e a filosofia. Neste plano, move a escrita a vibração última de encontros ocorridos no ambiente acadêmico e fora dele, atravessados pela força do tempo. Postais elaborados por artistas/professores desenharam e compõem paisagens ao longo do texto e questionam modos de ensinar *sobre* e *com* arte, além de provocar uma conversa sobre a inclusão da arte na área de linguagem pela educação. Esta provocação acontece ao se observar, no ensino de arte, o esgotamento de práticas metodológicas referenciadas, especialmente na abordagem com arte contemporânea. Entre margens territoriais marcadas como arte e educação, entre tons poético e professoral, a escritura tece o conceito de arte como *perceptos e afectos* e, portanto, como *linguagem das sensações*, propondo à educação um pensamento à deriva que se abre às forças do *fora*, ao acaso e ao devir de seus encontros.

Palavras-chave: Arte. Educação. Linguagem. Percepção. Sensação.

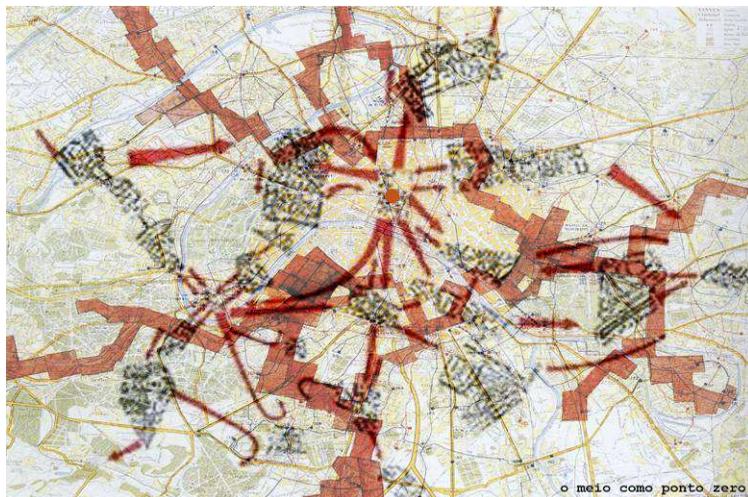
ABSTRACT

Events in art and education proliferate in the composition plan of this writing, composing dialogs with literature and philosophy. In this plan, the writing is moved by the ultimate vibration of encounters occurred in the academic environment and beyond, traversed by the strength of time. Postcards designed by artists/teachers draw and compose landscapes throughout the text and inquire about ways of teaching *about* and *with* art, besides provoking a conversation on the inclusion of art in the language field of education. This provocation occurs as one observes the exhaustion of referenced methodological practices in the teaching of art, especially, as regards contemporary art. Between territorial margins, labeled as art and education, between poetic and professorial tones, the writing weaves the concept *art* as *perceptos* and *afectos* and, therefore, *as language of sensations*, offering education an adrift thinking which opens itself to the strength of the *outside*, to random and to the infinite becoming of its encounters.

Keywords: Art. Education. Language. Perception. Sensation.

SUMÁRIO

[entre]MEIO.....	17
Capítulo 1 À [MARGEM].....	25
Capítulo 2 [de] UMA MARGEM.....	33
Capítulo 3 [entre margens] A IMPERMANÊNCIA.....	53
3.1 (Im)permanência da palavra na literatura.....	57
3.2 (Im)permanência da forma na arte.....	62
Capítulo 4 [de uma margem] A OUTRA.....	75
Paisagens [arte e educação na impermanência da margem].....	89
Anexos.....	101
Referências.....	139



Na sobreposição da (in)finitude de caminhos...

[...] estou consciente de que tudo o que sei não posso dizer, só sei pintando ou pronunciando sílabas cegas de sentido. E se tenho aqui que usar-te palavras, elas têm que fazer um sentido quase que só corpóreo, estou em luta com a vibração última. Para te dizer o meu substrato faço uma frase de palavras feitas apenas dos instantes-já.

Clarice Lispector

Escrever em sentido corpóreo o que ainda vibra dos meus (des)encontros com arte e educação, “só sei pintando ou pronunciando sílabas cegas de sentido” como Clarice. Palavras inacabadas como aquelas “feitas apenas dos instantes-já” por querer sempre mais a criação de outro pensamento para a educação que não envolva, apenas, a reconhecimento e sua representação. Para tanto, colagens de autores e contribuições estéticas de professores/artistas, com seus postais, percorrem como viajantes os capítulos desta escrita, desenhando paisagens com arte e educação. Os postais realizam trajetos e interlocuções e têm a finalidade de provocar questionamentos sobre arte e sua respectiva inclusão como linguagem na educação. Assim, estão inseridos no texto, de modo a construir a narrativa; ora abrem ou fecham a escrita, ora se inserem no corpo do texto e se misturam aos meus encontros com a arte e o ensino. A escolha pelo formato postal tem

a intenção de propor outro olhar para a docência em arte, não como forma representativa e estática, mas como percurso a ser delineado cotidianamente.

Conversas e encontros em composições com paisagens/margens (cartão postal) movimentam a criação e a produção de pensamentos em torno da problemática, enquanto *Água Viva*, de Clarice Lispector, (trans)borda os capítulos. A escolha por Clarice recai em seu modo de escrita, totalmente à margem de qualquer convenção, sempre fora da linguagem comum. No texto, essa questão está ancorada à Blanchot e, especialmente a arte, a Deleuze, entre outros interlocutores e autores que (re)movem certezas em arte e educação.

Deriva dos encontros e das leituras a “necessidade de palavras – e é novo para mim o que escrevo porque minha verdadeira palavra foi até agora intocada. A palavra é minha quarta dimensão”. (LISPECTOR, 1998, p.10-11)

Movimenta a escrita a necessidade de palavras, não como condição de verdade ou forma conceitual, mas como matéria ou camada, não como significação, mas como sentido.

O sentido é a quarta dimensão da proposição. Os Estóicos a descobriram com o acontecimento: o sentido é o expresso da proposição, este incorporal na superfície das coisas, entidade complexa irreduzível, acontecimento puro que insiste ou subsiste na proposição. (DELEUZE, 2003, p.20)

Subsistem, no plano de composição, acontecimentos, proposições artísticas, lembranças, literatura e arte que abrem interstícios e promovem a intersecção com outras referências, que não apenas as do plano educacional. Nesta composição, a escrita narra acontecimentos ocorridos, tanto nas relações estabelecidas na vida acadêmica quanto naqueles fora dela, provocados por encontros e afetos que, para dizer o mínimo, causaram as maiores instabilidades.

No interstício aberto, que não é nem exterior nem interior, onde coisas e palavras se trocam, desdobra-se a minha experiência como professora da área de Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) no curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), localizada em Florianópolis, SC. Deste trabalho, surgem afetos, impressões e questões que emergem, especialmente, de duas pesquisas realizadas em 2008 e 2009 que pretendiam provocar deslocamentos para a possibilidade de (re)inventar a docência,

tendo como foco propulsor as experiências dos estudantes com a arte como manifestação poética e derivações do ensinar *sobre e com* arte.

As forças intensivas desses encontros com os estudantes, ainda presentes em mim, colaboram no movimento desta escrita, sendo que seis professores/artistas, participantes das duas pesquisas mencionadas, elaboraram os postais deste trabalho. Eles são graduados em licenciatura e bacharelado pelo CEART/UDESC, e os considero coautores desta aventura. As escolhas dos postais no corpo do trabalho recaíram sobre questões abordadas nos capítulos e, de certo modo, ativaram a potência e as interlocuções com os autores ou *personagens conceituais*¹.

Em uma escrita à deriva, alternando tons, ora poético, ora professoral (constituintes da formação artista/professor), o primeiro capítulo apresenta a problemática da pesquisa e os (des)encontros entre arte e ensino, explicitando o sentido de estar à margem; o segundo trata a questão da arte como sensação, propondo refletir sobre a força e a forma na composição artística; o terceiro se movimenta entre palavras e formas na impermanência de qualquer margem; o quarto retoma o ensino *sobre e com* arte; e o último aborda as paisagens dos encontros com arte, educação e vida.

(Des)equilíbrios, (in)congruências, con(tato). Arte deve ser isso, apenas momento que instaura o (im)provável, o inusitado. Momento que faz viver paradoxos enquanto espero a escrita, pois “não é um recado de ideias que te transmito” (LISPECTOR, 1998, p.24), apenas quero cantar a passagem do tempo, como Clarice.

[entre]MEIO À DERIVA

Quero possuir os átomos do tempo. E quero capturar o presente que pela sua própria natureza me é interdito: o presente me foge, a atualidade me escapa, a atualidade sou eu sempre no já. [...] capta-se a incógnita do instante que é duramente cristalina e vibrante no ar [...]

Clarice Lispector

Tempo de espera... da escrita... dos postais que chegam aos poucos, sorratamente, em uma iminência poética, sempre por vir... Tempo que se abre a outras aventuras. O tempo, para os gregos, era uma tríade guardada pelos deuses: *Aion*, *Cronos* e *Kairós*. Todos representam desdobramen-

¹ “O personagem conceitual nada tem a ver com uma personificação abstrata, um símbolo ou uma alegoria, pois ele vive, ele insiste”. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.86)

tos do tempo, embora cada qual com um sentido singular. *Aion* representa a eternidade, envolvendo todos os outros, lugar dos acontecimentos incorporais, da superfície, do finito e ilimitado. Ele pode ser entendido, segundo Deleuze, como:

[...] o instante sem espessura e sem extensão que subdivide cada presente em passado e futuro, em lugar de presentes vastos e espessos, que compreendem uns com relação aos outros o futuro e o passado. (DELEUZE, 2003, p.169)

Por sua vez, *Cronos* é o tempo da medida, do limitado e infinito, do mensurável, que passa e carrega consigo tudo e todos ao envelhecimento e à degeneração. *Kairós* ou *Kronos*², por outro lado, remete ao amadurecimento interno, à profundidade e ao tempo psicológico, a um presente crônico e não mais cronológico.

Instantes subdivididos em infinitos, existência paradoxal, ‘atópica’. Neste fluxo do tempo vivo expectativas enquanto chegam os postais... vivo *Aion*, “nem Zeus da medida, nem Saturno da profundidade (ou seja, nem Cronos nem Kronos, mas Hércules, diz Deleuze [...])” (PELBART, 2007, p.71). Talvez, pela força com que o instante se desdobra na superfície da terra, vivo na ‘iminência do instante’, como Clarice. O instante...

Instante finito, para Deleuze, muito embora abrindo para o ilimitado do tempo, do futuro e do passado, e o afirmando. Estatuto complexo de um instante sem espessura, que é corte, vazio do corte e afirmação daquilo em que recorta o tempo. Disjunção, operador de disjunção, diferenciador da diferença, mas ao mesmo tempo corte que recolhe em si a superfície recortada, as singularidades nela espalhadas, e que se projeta nesse ilimitado que ele abre, remetendo sempre a um já passado e a um eternamente por vir. (PELBART, 2007, p.71-72)

² “Deleuze desdobra o Cronos “simples” dos estóicos, [...], em dois presentes, um bom Cronos e um mau Cronos, Zeus e Saturno, Ser e Devir, ser presente (da superfície) e devir-louco (da profundidade). Esse outro presente, essa aventura terrífica do presente, em que Cronos perde o seu limite (e se reaproxima de Kronos), esse presente *crônico* e não mais *cronológico* em que o próprio Cronos se desfaz, é desequilíbrio, enlouquecimento temporal”. (PELBART, 2007, p.70 – grifo do autor)

Ao sabor deste instante, o que espero, enquanto espero, em um tempo como fissura e variação, não como *ser*, mas como *entre*, regida pela conjunção *e*, escavando margens em arte e educação. Não busco verdades, mas criações, força do novo no tempo alçado a sua potência última, que faz retornar o novo de novo. “O futuro como o incondicionado que o instante afirma – é o que Nietzsche teria chamado de intempestivo” (PELBART *in* ALLIEZ (org.), 2000, p.97). Que mudanças irão acarretar?

Os postais remetem a (des)encontros, impressões e percepções. Habitam o sentido do deslocamento para estabelecer relações de trajetos em um traçado de redes que se entrelaçam em proposições contemporâneas de seis professores/artistas. Proposições amorosas ou afetivas, legitimadas por imagens, palavras ou literatura, circulam entre os seis enquanto espero. Outra temporalidade: o sabor do envio de postais, como quando em uma viagem o fazemos para o outro que o espera, enquanto perfazem trajetos e se localizam, não na temporalidade do início ou do fim como um grande círculo, mas no *entre*, na sintaxe que os conectam, no intermédio, como rizoma³ entre as conjunções e... e... e ... ainda espero, sempre entre, sempre no meio. Aprendo com Guimarães Rosa em *Grande Sertão: Veredas* que “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. (ROSA, 1988, p.52)

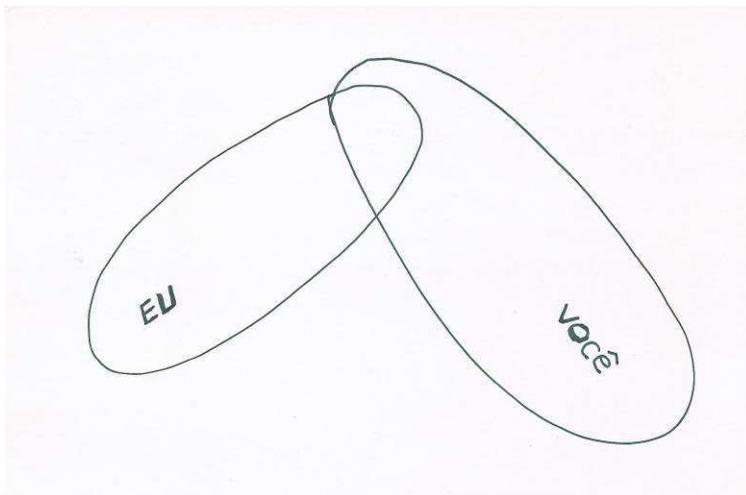
O que ocorre entre os que jogam o jogo do tempo? Aonde chegaremos? Para onde vamos? Pouco importa agora, apenas espero... os postais que, em movimento transversal, locomovem-se como um rio que corre, corroendo as margens da arte e da educação, forçando outros modos de pensá-las. “O pensamento não é nada sem as forças efetivas que agem sobre ele e as in-determinações afetivas que nos forçam a pensar”. (ALLIEZ, 2000, p.12)

³ “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezço*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e...e...e...’ Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis.” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p.37 – grifo do autor)



Afetos e forças que nos movem a pensar o (im)pensável, propondo deslocamentos e deslizamentos em torno de duas paisagens/margens: *pescadores em Cacupé e outra da Internacional Situacionista, à deriva em devir...* (dizeres do verso do cartão postal), tempo em instante sem espessura ou extensão.

Tempo contemporâneo que perfura os espaços e substitui a objetividade cronológica por uma sobreposição instável, fugaz, atemporal, que retira as espessuras das experiências vividas, afetando as noções de história e memória. Afetos, impressões, configuram o plano de composição da escrita que, longe de certezas, quer apenas provocar, sobrepor imagens e decompor margens em arte e educação.



Meu tema é o instante? Meu tema de vida. Procuro estar a par dele, divido-me milhares de vezes em tantas vezes quanto os instantes que decorrem, fragmentária que sou e precários os momentos – só me comprometo com vida que nasça com o tempo e com ele cresça: só no tempo há espaço para mim.

Clarice Lispector

Clarice faz fluir o agora, o desenrolar dos instantes que, em sua intensidade, prefiguram um presente contínuo onde o limite entre interior e exterior à personagem desaparece para compor acontecimentos novos e outras subjetivações, sempre por vir.

Como dobras, em intensidade pura, digo a você que apreendo os instantes vividos com a arte, especialmente artes visuais, e a educação ao longo do tempo. Registro marcas e vestígios que carrego comigo e, como Clarice, quero escrever e pintar as palavras nas páginas em branco, pintando o incorpóreo: “eu corpo a corpo comigo mesma” (LISPECTOR, 1998, p.10). Uma vida! Em toda sua fragilidade, “constituição fraca, de gagueira vital que é o charme de cada um. O charme, fonte de vida, como o estilo, fonte de escrever”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p.13)

A vida, em combinações múltiplas, agenciou o modo como me constituí professora e artista e desencadeou uma escrita povoada de encontros ocasionados por combinações, com os quais (a vida) entra em jogo e provoca as maiores instabilidades. O que aqueles designam são efeitos, ou

alguma coisa que passou ou passa entre dois ou entre acontecimentos com diferenças potenciais. “Se eu digo “eu” é porque não ousou dizer “tu”, ou “nós” ou uma pessoa. [...] mas sou o és-tu” (LISPECTOR, 1998, p.13). No “és-tu”, insisto e persisto em dizer que esta escrita é uma conversa apenas. Porque, como afirma Deleuze (1998), não há mais máquinas binárias: questão-resposta, masculino-feminino, homem-animal. Uma conversa ou uma escritura podem ser, simplesmente, um traçado de um devir. E, como esboço de um traçado, quero apenas navegar, transitar, perambular por esta camada entre arte e educação. No entanto, ao atravessar esta camada, ao longo do tempo pude perceber diferenças potenciais no que se refere à arte e seu ensino.

Entre estas camadas, também me constituí professora, orientando e acompanhando estudantes às mais diversas escolas das redes pública e privada da Região de Florianópolis (SC), nas disciplinas de ECS. Estes contemplem, basicamente, a observação e registro dos aspectos pedagógicos, físicos e metodológicos do ensino de arte na escola para posterior planejamento das ações educativas e exercício docente do estudante/estagiário. Nesse processo, busco provocar, coletivamente, conversas sobre possibilidades de projetos de ensino a serem desenvolvidos e auxiliar nas escolhas metodológicas e pedagógicas dos estudantes envolvidos no estágio. No período das observações, eles registram suas impressões sobre o campo escolhido para o estágio e também sobre as abordagens pedagógicas do professor em sala de aula e em conversas extraclasse. Esses registros têm a função de orientá-los em suas escolhas com relação ao conteúdo e planejamento de ensino a ser abordado na escola, considerando a postura pedagógica do professor de arte do campo de estágio.

Nesse encaminhamento, observei que muitos dos registros orais e escritos dos estudantes apresentavam ações educacionais em arte que seguiam uma prescrição pedagógica, talvez porque ainda se encontram, nas escolas, inúmeros materiais e livros didáticos que fundamentam ações educativas prescritivas. Esses materiais muitas vezes levam o professor apenas a ‘aplicar’ o conteúdo e a prática pedagógica indicada. De maneira geral, observa-se, ainda, nesses materiais, certa distância do entendimento do que seria arte na atualidade. Realmente, algo difícil de conceituar, se não, impossível.

Além dessa questão, tenho observado que existe uma relação dicotômica entre ensino de Arte e arte como manifestação artística. Parece que cabe ao professor apenas o pedagógico, e ao artista, o poético. Essa relação se apresenta também na formação acadêmica inicial (relação entre bacharelado e licenciatura) e se perpetua nas formações contínuas. Reitero que a criação não é matéria a ser considerada na ação pedagógica, coexistindo

com esta ideia uma prática de ensino voltada a metodologias que priorizam ensinar *sobre arte* e não *com arte*. Certamente, ensinar *sobre* e *com arte* é extremamente importante, pois as duas abordagens não se excluem, entretanto parece que a arte, quando levada ao espaço escolar, tem seu campo reduzido à medida que o fazer artístico vai se tornando apenas o resultado de um processo. Muitos modelos pedagógicos, quando compreendidos equivocadamente, voltam-se à leitura de imagens e ao ensino da história da arte, sendo o fazer artístico a etapa final do aprendizado. Isso, muitas vezes é o resultado de formas metodológicas que evidenciam certa linearidade e apenas reproduzem os modelos referenciados pelos *Parâmetros Curriculares*⁴ Estadual e Nacional, e também pela *Proposta Triangular*⁵. Entretanto, esses referenciais curriculares em Arte apontam os processos pelos quais a metodologia precisa seguir sem referenciar a necessidade de adotá-la linearmente, fato bastante salientado na publicação, *Tópicos Utópicos*, de Ana Mae Barbosa (1998). No entanto, esse aspecto pedagógico em sua forma metodológica linear e, de certo modo bastante inflexível, apresenta-se em materiais e na educação em Arte de maneira geral. O aspecto poético e a potência da criação não são considerados na ação educacional, tanto nas escolas quanto na formação inicial.

Na graduação de Licenciatura em Artes Visuais, os estudantes vivenciam disciplinas que oferecem tanto experiências artísticas quanto pedagógicas. Evidente que as posturas pedagógicas nessas disciplinas se mostram diferenciadas, entretanto a criação somente se faz presente nas disciplinas com viés artístico e com forte direcionamento para a arte contemporânea. Naquelas de caráter pedagógico, fica explícita uma abordagem mais modelar que criativa. Porém, considero que a experiência com a arte movida pelo encontro com atos de criar poderia ser o dispositivo⁶ de um ensino *com arte* e não somente *sobre arte*.

As ações docentes nos estágios, especialmente aquelas referenciadas na arte contemporânea, evidenciaram o esgotamento das formas metodológicas convencionadas para o ensino de Arte. Supostamente, representações de formas e modelos de ensinar arte impedem a abertura e a expansividade tão fortemente observada na arte contemporânea. Esta, diferentemente da própria história da arte e seus movimentos modernos, é compre-

⁴ Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação para o ensino de Arte.

⁵ Concepção de Ana Mae Barbosa que envolve os eixos: leitura da imagem de arte, contextualização, fazer artístico.

⁶ “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 vivos”. (AGAMBEN, 2009, p.40)

endida em suas múltiplas conexões com a vida e outras áreas, propondo experimentação e interlocução, deslocando o foco da arte como objeto e o sujeito como receptor para a relação provocada pelo encontro com ela. Um encontro que, mais do que produzir formas, produz sensações (forças) que podem sugerir outros modos de ensinar arte nas escolas.

Além da questão metodológica, cabe salientar a inclusão da Arte na área de linguagem pela educação, fato que contribui para um processo que muitas vezes leva o professor a ensinar *sobre* arte. Em salas de aula proliferam leituras sobre a estrutura formal de imagens a serem decodificadas e convertidas em trabalhos de arte, muitas vezes cópias de originais.

Com esta colocação, entendo que é preciso que surja um deserto, despovoado de clichês e representações, totalmente desprovido de formas ou modelos para “aí colocar um Saara” (RANCIÈRE *in* ALLIEZ, 2000, p.510). Blanchot, ao comentar sobre a fala profética ou a fala errante, que se volta ao movimento se opondo a qualquer estabilidade ou fixação, diz com propriedade:

O deserto ainda não é nem o tempo, nem o espaço, mas um espaço sem lugar e um tempo sem engendramento. Nele, pode-se apenas errar, e o tempo que passa nada deixa atrás de si, é um tempo sem passado, sem presente, tempo de uma promessa que só é real no vazio do céu e na esterilidade de uma terra nua, onde o homem nunca está, mas está sempre fora. O deserto é o fora, onde não se pode permanecer, já que estar nele é sempre já estar fora, e a fala profética é então aquela fala em que se exprimiria, com uma força desolada, a relação nua com o fora, quando ainda não há relações possíveis, importância inicial [...]. (BLANCHOT, 2005, p.115)

A errância como criação, onde nada se fixa, sempre nômade, exilada de qualquer territorialidade, na impermanência de qualquer margem, sempre fora, constituindo a fala profética ou a palavra literária. Criação que se deixa levar pelo inesperado do instante, de algo que ainda não começou, ou *de um livro que está ainda e sempre por vir*. Criação de algo, ainda por vir, na arte e seu ensino.

Com essas indagações, questiono a colocação da Arte como uma linguagem estrutural na educação porque, muitas vezes, sinto-me à margem das convenções tradicionais do ensino de Arte por tentar caminhos à deriva, provocados por encontros com o desconhecido. Estar à deriva, à margem, tem, para mim, o sentido de correr riscos, buscar outros caminhos, desenhar traçados, esboçar linhas que só podem ser acessadas por uma

força intensiva que de algum modo me atravessa. Talvez convocar a força da arte como sensação - e não somente como forma - para provocar uma educação que abale certezas e queira correr riscos. Dos encontros nos âmbitos acadêmico e pessoal, surgiram os questionamentos: será arte realmente uma linguagem estrutural? Ou a arte se situa como uma experiência *fora* da linguagem? Pode a arte propor deslocamentos pedagógicos à educação? Se existem territórios da arte e da educação, como delinear, ou não, suas margens? O que corre entre as margens?

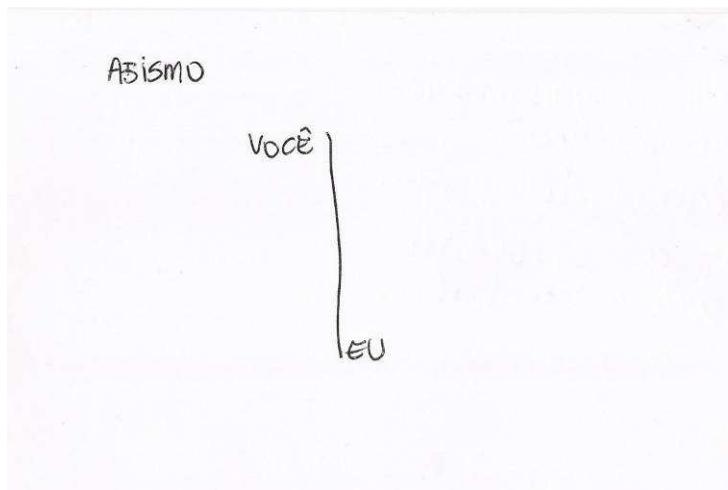
Para o traçado do plano da escrita, convidei seis professores/artistas para uma troca de postais, com a finalidade de obter subsídios para as interrogações mencionadas. A escolha pelo formato postal, além de sua contemporaneidade artística, foi o modo que encontramos para propor a circulação de ideias entre arte e educação. O trajeto percorrido pelos postais ajudaria a construir o caminho da pesquisa e da escrita do texto. Certeza, não tínhamos nenhuma, apenas dúvidas sobre arte e educação e um desejo de trocar e partilhar comentários e ideias sobre o tema, territorialmente marcado e institucionalizado. Talvez, um desejo de escrever, desenhar, inventar paisagens, correr riscos... apenas isso!

Quem escreve? Para quem? E para enviar, destinar, expedir o quê? Para que endereço? Sem nenhum desejo de surpreender, e com isso de captar a atenção por meio da obscuridade, devo, pelo que me resta de honestidade, dizer que finalmente não sei. Sobre tudo eu não teria tido o menor interesse nesta correspondência e neste recorte, quero dizer, nesta publicação, se alguma certeza tivesse me satisfeito quanto a isso. (DERRIDA, 2007, p.11)

Convictos da incerteza, fizemos uma reunião no ano de 2011, no mês de novembro, na qual deliberamos como seria realizada a tarefa a que nos propúnhamos. No dia combinado, depois de muitas conversas e trocas de ideias, elaboramos seis perguntas que seriam encaminhadas aos seis participantes. Desta maneira, cada um deles receberia um postal juntamente com uma pergunta, a qual precisariam responder e/ou problematizar de algum modo, ou seja, com palavras, desenhos ou imagens. Em cada uma das folhas em branco, formato postal, foi colocada uma pergunta. Cada pergunta, seis ao todo, foi adicionada em seis postais e colocadas em um envelope. Ao todo tínhamos seis envelopes com seis postais e uma pergunta em cada um deles. As perguntas, diferentes entre si, abordavam algumas inquietações que poderiam problematizar Arte como linguagem na educação. Convém salientar que as perguntas ou questionamentos são apresen-

tados ao longo do texto por estarem (des)organizando o sentido da escrita deste trabalho. Combinamos, também, que os participantes desta proposta não precisariam, necessariamente, assinar o postal, pois queríamos um trabalho coletivo. Como Clarice, entendemos que o pensamento “é livre a um ponto que ao próprio pensador esse pensamento parece sem autor”. (LISPECTOR, 1998, p.89-90)

Com isso, o participante poderia, muitas vezes, experimentar e sentir certa confusão à medida que os signatários, nas trocas dos postais, nem sempre seriam visíveis entre um envio e outro. Fator desencadeante de um espaço de proliferação de ideias onde vozes se encontram no cruzamento de várias abordagens em que o sujeito se torna apenas vestígio, miragem, multiplicado em personagens ressoando pelos postais. Isso os colocaria numa relação, de um com o outro, tornando o movimento do correio e a dinâmica do pensamento a única autorização para a ficção e o anonimato (caso o escolhessem). Apenas um abismo entre dois, entre o eu e o outro (você)... vertigens..., “[...] estiramentos temporais, devires-loucos, identidades infinitizadas, e por isso explodidas, um mundo vertiginoso [...]” (PELBART, 2007, p.69)



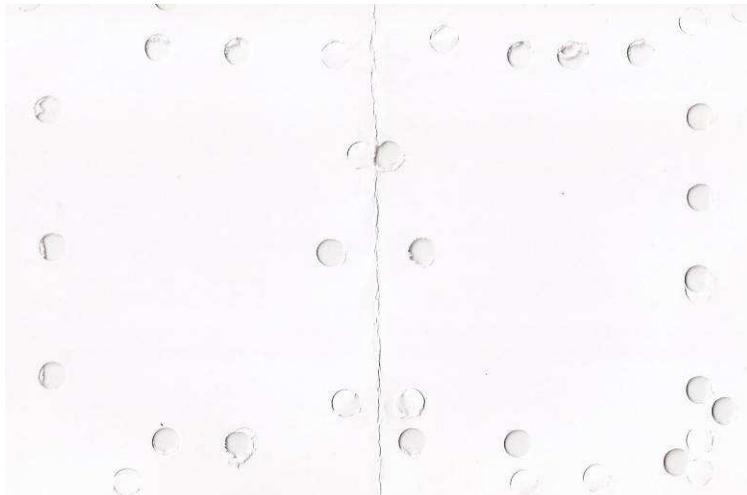
E você é a obra de arte e eu também.
(Verso do Cartão Postal)

*A arte não melhora o mundo! Torna nosso
olhar diferente!*



Você se considera professor-artista?

<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------



Eis que de repente vejo que há muito não estou entendendo. O gume de minha faca está ficando cego? Parece-me que o mais provável é que não entendo porque o que vejo agora é difícil: estou entrando sorrateiramente em contato com uma realidade nova para mim que ainda não tem pensamentos correspondentes e muito menos ainda alguma palavra que a signifique: é uma sensação atrás do pensamento.

Clarice Lispector

A entrada, sorrateira, no campo da arte, aconteceu por insistência de minha mãe, professora e apreciadora da área, e com a criação no Brasil das Escolinhas de Arte⁷. Mais ou menos no final dos anos 1960, em meio a pincéis, tintas e telas, frequentei a Escolinha em minha cidade natal, Joinville (SC), localizada em um grande galpão junto à Secretaria de Educação e Cultura. Ainda estava para ser construída a Casa da Cultura, onde a escola seria implantada definitivamente. Nesse local, anos mais tarde e já formada,

⁷ Augusto Rodrigues, por influência dos trabalhos de Herbert Read, divulga suas ideias e cria no Rio de Janeiro, em 1948, a Escolinha de Arte do Brasil, que tinha por meta valorizar a arte infantil e adotar como método de trabalho a concepção de arte baseada na expressão e na liberdade de criação.

atuei como professora, inicialmente na área de desenho, e, posteriormente, na própria Escolinha.

Arte, naquela época, ainda era algo que se constituía a partir do conceito do belo, ou seja, vinculada ao termo *Belas Artes*, à figuração (ilustrativa e narrativa) e sua respectiva representação. A Escolinha baseava seu ensino, diferente da premissa livre criação, na cópia; para tanto, utilizava figuras fotográficas - algumas de obras de arte - encontradas em revistas, calendários e/ou livros. Outras vezes, a escolha recaía à pintura de naturezas mortas realizadas a partir de modelos organizados pelo professor (pintor local reconhecido pelo trabalho que realizava), no ateliê. Garrafas, vasos e outros objetos eram distribuídos em arranjos e serviram de base a muitos desenhos e pinturas com guache e/ou têmpera, tendo como suporte papel canson. A experimentação com tinta a óleo e tela ficava para a última etapa do processo de ensino. As aulas se baseavam na estrutura entre figura e fundo, harmonia dos planos a serem constituídos na superfície do suporte e outras noções básicas referentes à construção da composição. A partir desse momento, a arte participaria de minhas escolhas pessoais e profissionais, sempre incentivadas por minha mãe. Dos trabalhos realizados, ainda tenho alguns, que foram emoldurados por ela.

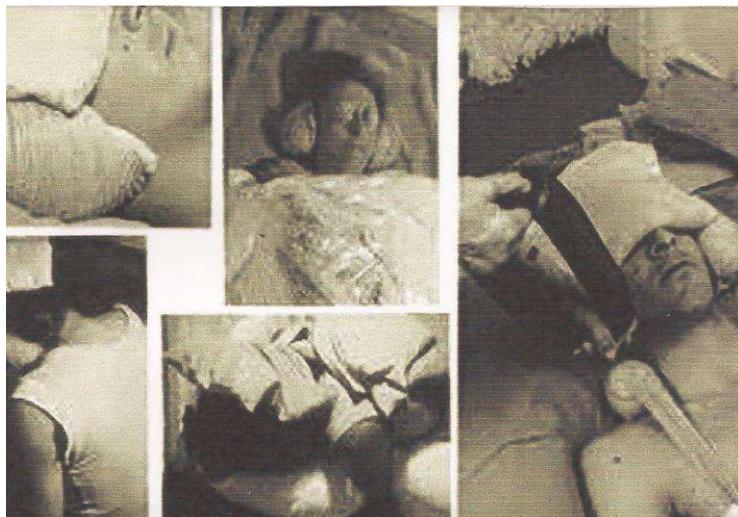
Era sempre surpreendente estar diante da superfície da tela ou do papel, nunca supostamente em branco, porque sempre invadida pelas fotografias e modelos a serem representados. Segundo Deleuze, o pintor não trabalha em uma superfície vazia, sem representação alguma, pelo contrário, assegura que ela está sempre “cercada pelas fotografias e pelos clichês que se instalam na tela antes mesmo que o pintor comece a trabalhar” (DELEUZE, 2007, p.19). Ou seja, antes mesmo de qualquer modelo a ser figurado, a superfície do papel ou da tela branca já está virtualmente povoada de clichês de todo tipo, com os quais o artista, de algum modo, precisa romper.

Necessário ressaltar que em nenhum momento daquele período se deu qualquer rompimento com a figuração em minhas atividades artísticas. Este ocorreu somente tempos depois, já na graduação da Escola de Belas Artes (EBA), pertencente a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no contato com a pintura abstrata que, definitivamente, arrancou a pintura moderna da pura figuração.

Nos anos 1960 ainda era possível pensar a arte como pertencente a categorias específicas, como pintura e escultura, no entanto, as colagens cubistas de Picasso, os futuristas e os eventos dadaístas já desafiavam o monopólio daquelas categorias, enquanto a fotografia buscava o reconhecimento como expressão artística. Segundo Archer (2001), depois dos anos 1960 houve a decomposição das certezas quanto ao sistema de classifica-

ção em categorias, ocorrendo cada vez mais práticas artísticas em um espectro mais amplo de atividades. Na expansão da modernidade, arte ampliava seu campo fora de categorizações específicas, utilizando outras vias para materializar suas ideias. No Brasil dos anos 1970, o experimentalismo, a ruptura com o suporte da tela e com o fazer acadêmico e suas normas, a resistência política e a liberdade de expressão foram situações que percorreram o cenário artístico, especialmente em confronto com a política repressiva instalada no País. À época, Caetano Veloso dizia: “É proibido proibir”. Esse momento de rupturas levou à transformação conceitual e visual do trabalho de arte e marcou a afirmação da arte contemporânea por sua postura de enfrentamento às instituições consagradas à arte - e também fora dela. As pesquisas experimentais e sensoriais ocorridas naquele tempo foram importantes para o surgimento de novos circuitos e espaços expositivos, publicações de artistas, entre outras inovações.

Um dos postais recebidos se apropria de alguns recortes de imagens do trabalho de Lygia Clark⁸, artista propositora de ações sensoriais que provocou aberturas importantes na cena artística nacional e se tornou referência na arte brasileira, especialmente para a arte contemporânea.



⁸ (Belo Horizonte, 1920 – Rio de Janeiro, 1988) artista brasileira de renome nacional e internacional.

A proposição convidava o público a experimentar os *objetos relacionais* e tinha em sua intenção o (des)condicionamento dos sentidos do corpo com fins terapêuticos. A proposta, com estes objetos, foi nomeada *Estruturação do Self* e concebida em 1976. A questão sensorial naqueles trabalhos privilegiava toda a dimensão corporal, algo hoje muitas vezes esquecido pelo uso do termo *Artes Visuais*, em detrimento de outros sentidos. Naquela época, a arte buscava a novidade na experimentação com diferentes materiais, em conexão com outras áreas de conhecimento, entre elas a psicologia e a filosofia. Durante esse período, pude frequentar galerias e espaços culturais; tive a oportunidade de assistir a muitos desses trabalhos experimentais enquanto realizava a graduação.

De certa forma, a experimentação artística e os artistas modernos buscaram romper com a tradição acadêmica que só se constituía como obra acabada⁹, permitindo uma percepção aberta ao inacabamento.

[...] os modernos, ao menos os melhores e os mais preciosos, não buscam o inacabado pelo inacabado, apenas colocam acima de tudo o momento em que a obra é feita, esse momento, precoce ou tardio, em que o espectador é atingido pelo quadro, em que ele retoma misteriosamente por sua conta o sentido do gesto que o criou e, saltando os intermediários, sem outro guia senão um certo movimento da linha inventada, um traçado do pincel quase desprovido de matéria, junta-se ao mundo silencioso do pintor, doravante proferível e acessível. (MERLEAU-PONTY, 2012, p.105)

A novidade, naquele período, foi a ruptura com a obra como sendo algo intocável (como na visão estereotipada de museu, por exemplo) para algo a ser partilhado com o outro e com a vida. A obra, em sua potência última, só se daria pela interlocução com o outro, ou seja, aquele que olha não seria mais um espectador, mas aquele que interage e propicia vida ao instante inacabado do trabalho de arte. Esse inacabado na arte, inaugurado pela pintura moderna segundo Merleau-Ponty (2012), pode querer dizer,

⁹ “Uma das grandezas do pensamento e da arte modernos é ter desfeito os falsos vínculos que uniam a obra legítima e a obra acabada. Já que a percepção mesma jamais é acabada, já que ela só nos dá um mundo a exprimir e a pensar através das perspectivas parciais [...] a permissão de não acabar [...] pode ser o reconhecimento de uma maneira de comunicar que não passa pela evidência objetiva, de uma significação que não visa um objeto já dado, mas o constitui e o inaugura [...]” (MERLEAU-PONTY, 2012, p.106)

por um lado, que se renuncia à obra e que não se pretende mais senão a expressão imediata do instante, ou, por outro, que o acabamento não é mais considerado como necessário. Algo hoje comum naquilo que denominamos como sendo arte contemporânea, à medida que ainda não tem um tempo de constituição e reconhecimento; fato que acarreta estranhamento àqueles que dela se aproximam. “Sua simultaneidade – o que ocorre agora – exige uma junção, uma elaboração” (CAUQUELIN, 2005, p.11), pois sua certeza sensível não pode ser captada diretamente. Exige uma atenção, um certo estar à espreita, porque muitas vezes se deslocam de nossos interesses vitais e formam, assim, como no modernismo com seus movimentos e manifestos, uma esfera quase autônoma.

Os critérios para apreender a arte contemporânea não podem ser buscados em seus conteúdos ou em suas formas, nem mesmo nos materiais empregados ou no fato de pertencerem a qualquer movimento dito de vanguarda ou não. Para apreendê-la, como afirma Cauquelin (2005), é necessário se defrontar com a pluralidade de *agora(s)*, e sua legibilidade muitas vezes está fora do campo artístico, em registros literários e filosóficos, no uso da desconstrução, simulação, vazio, ruínas, resíduos e recuperação, ou ainda em sucessão temporal, com o uso de prefixos *neo*, *pós*, *trans*, todos de caráter bem difícil de manter. A cena contemporânea apresenta apenas tendências, sempre nômades, deslizantes, constituindo continentes onde a arte e o artista eventualmente se instalam. A escolha dos postais reflete uma dessas tendências, *Arte Postal*, que utiliza o correio como suporte e veículo de disseminação de conteúdo artístico como alternativa aos circuitos tradicionais de veiculação da arte. No Brasil é reconhecido o trabalho do artista pernambucano Paulo Bruscky, organizador, em 1975, da I Exposição Internacional de Arte Postal, censurada pelo regime militar.

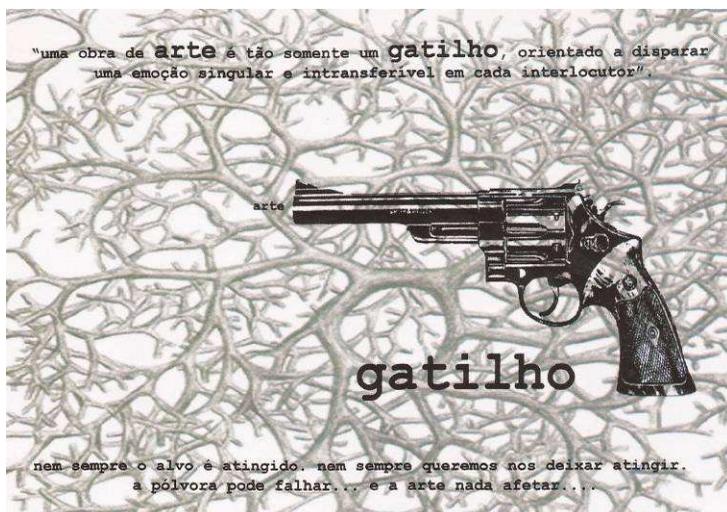
Esses territórios, marcados pelo deslizamento de ideias e conceitos que demarcam outras e novas territorialidades, fazem com que a arte contemporânea seja mal digerida pelo público de modo geral. Cauquelin (2005) aponta para essa questão quando comenta que muitas vezes existe por parte daquele que aprecia arte uma ideia convencionalizada do que devem ser a arte e o artista, muito ligada a referências estéticas pertencentes a obras do passado, voltadas ao sentido do belo e da institucionalidade da arte e seus espaços específicos, fato facilmente verificado entre estudantes, nas escolas e no ensino de arte de modo geral. Para Canton (2009), no entanto, arte, em seu ecletismo atual, pode estar misturada a elementos do cotidiano, em todas as instâncias: o corpo, a política, a ecologia, a ética, as imagens geradas na mídia, etc. Arte contemporânea quer, apenas, instigar, provocar, (des)condicionar os sentidos para ampliar outros modos de viver e estar no mundo, “quer ensinar a desaprender os princípios das obvieda-

des que são atribuídas aos objetos, às coisas” (CANTON, 2009, p.12). Essa necessidade de se afastar do óbvio como, em um dos instantes, em *Água Viva*:

Que mal porém tem eu me afastar da lógica? Estou lidando com a matéria-prima. Estou atrás do que fica atrás do pensamento. Inútil querer me classificar: eu simplesmente escapulo não deixando, gênero não me pega mais. Estou num estado muito novo e verdadeiro, curioso de si mesmo, tão atraente e pessoal a ponto de não poder pintá-lo ou escrevê-lo. (LISPECTOR, 1998, p.13)

O (des)condicionamento dos sentidos na arte, operado por aquelas experimentações artísticas anteriores, além do avanço tecnológico e das novas relações comunicativas provocaram transformações significativas no espaço-tempo conhecido da arte atual. Hoje, em que tudo ocorre simultaneamente, há um estilhaçamento do espaço pelo tempo, cada vez mais escasso na contemporaneidade, ocasionado pelo uso das tecnologias de massa que irrompem um eterno presente. Desde a modernidade, meados do século XIX e maior parte do XX, o ordenamento racional entre tempo e espaço e relações de simetria propostas pelo Iluminismo foram colocadas em suspensão. Para Canton (2009), é possível ver a simultaneidade da imagem em várias posições ocupando a mesma superfície da tela na pintura cubista, de Pablo Picasso e Georges Braque. Na literatura, outro exemplo está na narrativa de Marcel Proust, na qual a memória se expande num tempo que toma conta de todo o espaço. Conceitos como interiorização e profundidade são substituídos respectivamente por exteriorização e superfície, que por sua vez se encontram com a essência e a beleza da arte. “O mais profundo é a pele”, afirma Valéry, pois nada se encontra na profundidade, tudo está na superfície em um mesmo plano. Longe de uma profundidade ideal qualquer, a arte se coloca fora do mundo, não em sua suposta interiorização, mas se desdobrando em uma passagem para o *fora*, que a faz vir a tona na superfície.

Por sua vez, os postais recortam instantes, simultaneidades, que reverterem o espaço da arte e se transformam em proposições que provocam pensar a arte em sua contemporaneidade. Uma delas, nesse tempo vertiginoso, foi tentar responder, ou melhor, problematizar: *o que é arte contemporânea?* Além do postal anterior e daquele que abre o capítulo, outros se manifestaram com questões bastante singulares. Seria um revólver uma espécie de dispositivo para pensar a arte contemporânea?



Arte como gatilho, como algo que pode ou não afetar alguém, um estampido que provoca o pensamento. Imagem de um revólver sobre um emaranhado de feixes, quase um rizoma, um feixe neural; palavras compondo com os elementos outra composição que não a mesma de seu uso regular cotidiano. “Cada elemento criado sobre um plano apela a outros elementos heterogêneos, que restam por criar sobre outros planos: o pensamento como heterogênese”. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 255)

No traçado do plano de composição, palavras não são palavras, revólver não é revólver, faz parte de outra coisa chamada apenas expressão artística. A forma do revólver, ou somente *perceptos* e *afectos* arrancados à percepção? O que nos torna sensíveis à ideia esboçada? Não seria essa a definição do *percepto*, ou seja, a de tornar sensíveis as forças insensíveis que povoam o mundo e que nos afetam, nos fazem devir? Arte... como posso continuar a escrever sobre isso? Talvez escrever “como exercício de esboço antes de pintar” (LISPECTOR, 1998, p.18), como diz Clarice. No rascunho em que rasuro algumas considerações sobre arte, continuo a conversa com Deleuze e Guattari (1992). Para eles, a filosofia cria *conceitos*, a ciência *prospectos* e a arte *perceptos* e *afectos*. Esta se compõe de um bloco de sensações e é sustentada por si mesma. O artista então cria, por sensações, um composto de *perceptos* e *afectos* que independe do espectador ou daquele que o criou. Seria uma espécie de resistência, pois a obra de arte persiste, independente de nós. Talvez isso explique a comoção que sentimos ainda hoje, ao estarmos na presença de uma obra original do passado.

O que permanece ou o que vibra na arte é o bloco de sensações, independente do estado daqueles que o experimentam (percepção) e dos *afectos* vividos pelo indivíduo (afecção). A sensação está no corpo do que é expresso ou pintado, não enquanto representado como objeto, “mas enquanto vivido como experimentando determinada sensação” (DELEUZE, 2007, p.43). A arte, então, movimentada forças que vibram e conservam a obra em si como se fosse um monumento que se ancora às vezes perigosamente, somente por algumas linhas, alguns traçados, um ponto. Um ponto como *um desvio, um tropeço, uma curva sem o outro lado, um desespero maravilhoso, uma dúvida constante* (dizeres do verso do cartão postal sobre *o que é arte contemporânea?*). Monumento que não celebra o passado, mas os acontecimentos; o que opera no plano da composição não é a memória, mas a fabulação, os devires...



Um círculo marcado por um traçado de linhas orgânicas em composição com o fundo totalmente vazio e branco. O que salta desse vazio, o que resta na composição e o que pulsa e a faz vibrar? O vazio é uma sensação, sendo que toda sensação se compõe com o vazio “para permitir que neles saltem cavalos (quanto mais não seja pela variedade de planos)”¹⁰.

¹⁰ Cf. François Cheng, *Vide et plein*, Ed. Du Seuil, p. 63 (citação do pintor Huang Pin-Hung). (PIN-HUNG apud DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.216)

Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações”. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.215-216)

A matéria do artista pulsa no gesto do sulco caligráfico da caneta, no círculo, como a recuar do branco para poder reencontrá-lo no vazio intenso entre eles. O fundo vibra com a força invisível que nela habita e circunda o círculo negro, outra força que, com aquela, constitui-se como sensação, atravessando todo o plano de composição estética. Essa força exprime o avesso do mundo do objeto que, ao retornar à superfície do mundo desaparecido no círculo negro, dissolve-se por inteiro no branco do mundo sem objeto.

O que ali persiste é a sensação que, como *percepto*, não remete a um objeto referencial. Isso porque, mesmo que houvesse semelhança, seria algo produzido pela matéria que a formou, ou seja, o *percepto* ou o *afecto* do próprio material, um sorriso de óleo, ou apenas o gesto de terra cozida, como salientam Deleuze e Guattari (1992); no postal, o gesto da caneta no círculo se contrapondo ao fundo branco. O material varia de acordo com a obra, pode ser o seu suporte, as cerdas do pincel, os sulcos da caneta, entre outros; o plano da técnica do artista introduz o material na espessura do plano da composição estética.

Não seria o instante inacabado, como afirma Merleau-Ponty? O gesto último que o artista deixa na pele da matéria, como vestígio e rastro, coexistindo com sua duração? Para Merleau-Ponty (2012), o frágil gesto das primeiras obras de um pintor pode estar contido na linguagem de sua maturidade. Para ele, a primeira palavra ou o primeiro gesto têm em comum, com a obra inteira de um escritor ou de um artista, uma linguagem indireta com as coisas significadas. Linguagem desviante e plena de silêncio “lá onde dizem quando parece que nada dizem. É do não dito, das suas falhas ou faltas, que um estilo é feito” (NAVES *in* MERLEAU-PONTY, 2004, p.150). Como quando em *Água Viva*, a personagem busca na escrita, o que tortuosamente ainda se faz: “Minhas desequilibradas palavras são o luxo de meu silêncio. [...] escrevo por profundamente querer falar. Embora escrever só esteja me dando a grande medida do silêncio” (LISPECTOR, 1998, p.12-13). No entanto, o que se extrai da obra, retomando Deleuze e Guattari, é a sensação porque, o que a conserva, não é o seu material, mas o *percepto* e o *afecto*.

A sensação não se realiza no material, sem que o material entre inteiramente na sensação, no percepto ou no afecto. Toda a matéria se torna expressiva. É o afecto que é metálico, cristalino, pétreo, etc., e a sensação não é colorida, ela é colorante, como diz Cézanne. É por isso que quem só é pintor é tam-

bém mais que pintor, porque ele “faz vir diante de nós, na frente da tela fixa”, não a semelhança, mas a pura sensação “da flor torturada, da paisagem cortada, sulcada e comprida”, “devolvendo a água da pintura à natureza”¹¹. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.217 - grifo do autor)

Ao artista, resta tornar-se com o mundo, com a própria flor torturada, tornar-se paisagem e perder-se nela. Segundo Deleuze e Guattari (1992), é o enigma (frequentemente comentado) de Cézanne, ou seja, o homem ausente mas inteiro na paisagem. Ao criar, o artista se torna com o mundo, nunca está no mundo, pois há um minuto do mundo que passa, não o conservaremos sem nos transformarmos nele.

Como dizia Cézanne, segundo Ponty:

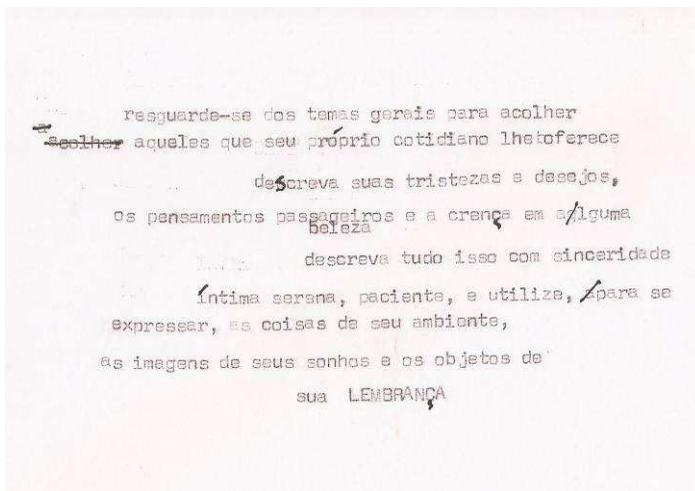
[...] “tenho meu motivo”, e explicava que a paisagem deve ser abraçada nem muito acima nem muito abaixo, ou ainda: recuperada viva numa rede que nada deixa passar. [...] a paisagem, ele dizia, pensa-se em mim e eu sou sua consciência. (MERLEAU-PONTY, 2004, p.133 - grifo do autor)

Cézanne pinta a paisagem em sua origem, não ‘como um animal’, mas para recolocar as ideias, a ciência e a tradição em confronto com a natureza de onde surgiram. Essa leitura de Merleau-Ponty (2004) acerca da pintura de Cézanne suspende nossos hábitos e revela ‘uma natureza inumana sobre a qual o homem se instala’, pois para ele o artista é aquele que fixa e torna acessível ao mais ‘humano’ dos homens o espetáculo de que faz parte, sem necessariamente vê-lo. Ou, como dizem Deleuze e Guattari (1992), o filósofo, o cientista e o artista parecem retornar do mundo dos mortos. Para eles, o artista passa por uma catástrofe (caos) e deixa na tela ou suporte o traço dessa passagem. Ao traçar um plano sobre o caos e o tornar sensível, o artista compõe *perceptos*, fazendo estourar as percepções vividas numa espécie de cubismo, de simultaneidade que não tem mais outro objeto nem sujeito, senão ele mesmo.

O traço dessa passagem pelo plano da criação pode ser percebido no cartão postal, que problematiza a questão: *como é seu processo de criação*

¹¹ Artaud, *Van Gogh, le suicidé de la société*, Gallimard, Ed. Paule Thevenin, p. 74, 82: “Pintor, nada senão pintor, Van Gogh, dominou os meios da pura pintura e não os ultrapassou... mas o maravilhoso é que este pintor que é só pintor... é também, de todos os pintores natos, o que mais faz esquecer que temos a ver com pintura”. (ARTAUD apud DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.217)

artística? Interessante observar como nessa paisagem/margem ressoa o que foi descrito anteriormente por Deleuze e Guattari e por Merleau-Ponty. No verso do cartão postal, em manuscrito, consta o seguinte: *Pois o criador tem de ser um mundo para si mesmo e encontrar tudo em si mesmo e na natureza da qual se aproximou. Para Rilke: às vezes preciso de ar.*



De algum modo, esse ser-no-mundo¹² para si mesmo exige eliminar os restos ou tudo o que gruda nas percepções vividas, saturar até faltar o ar para, então, colocar a fábula, a ficção, o (ir)real, o riso e o sórdido, e o que entrar em sua composição. Talvez, como em outro cartão postal sobre a mesma questão, algo que passa ou atravessa o plano da criação e faz vibrar *afectos* os quais podem encadear compostos de sensações que se transformam, vibram e ora se enlaçam, ora se fendem ao atravessar o caos da criação. Criação como delírio que, em intensidade pura, faz atravessar o tempo como raio, força em velocidades infinitas que opera deslocamentos, simul-

¹² “Ao relacionar a qualidade sensível a um objeto identificável (momento figurativo) e à medida que cada qualidade constitui um campo que vale por si mesmo e interfere nos outros (momento pático), base de toda estética possível na fenomenologia de Merleau-Ponty, Deleuze comenta: A sensação tem um lado voltado para o sujeito (o sistema nervoso, o “instinto”(…) todo um vocabulário comum ao Naturalismo e a Cézanne) e um lado voltado ao objeto (“o fato”, o lugar, o acontecimento). Ou melhor, ela não possui lados: ela é as duas coisas indissolivelmente, é ser-no-mundo, como dizem os fenomenólogos: ao mesmo tempo eu *me torno* sensação e alguma coisa *acontece* pela sensação, um pelo outro, um no outro”. (DELEUZE, 2007, p.42 - grifo do autor)

taneidades de acontecimentos, onde a arte pode surgir como possibilidade de uma aparição singular.



Noção que faz Deleuze, a partir de Kant, ao “conceber o tempo como a diferença transcendental que introduz uma fissura, uma rachadura no sujeito” (MACHADO, 2009, p.298), tempo como cissura que, em sua intensidade, configura a iminência do instante, ao mesmo tempo presente, passado e futuro, provocando o surgimento de aparições totalmente impessoais.

Como em Clarice, porque a ela não interessa o porquê?

Hoje acabei a tela de que te falei: linhas redondas que se interpenetram em traços finos e negros, e tu, que tens o hábito de querer saber por que – e porque não me interessa, a causa é matéria do passado – perguntarás por que os traços negros e finos? É por causa do mesmo segredo que me faz escrever agora como se fosse a ti, escrevo redondo, enovelado e tépido, mas às vezes frígido como os instantes frescos, água do riacho que treme sempre por si mesma. O que pintei nessa tela é passível de ser fraseado em palavras? Tanto quanto possa ser implícita

a palavra muda no som musical. (LISPECTOR, 1998, p.11)



Original, eis o processo de criação artística. Tempo da origem, tempo em sua outra versão, em que coisas não chegam a acontecer de fato, porque sempre serão versões e recomeços. Recomeço original (duplo invertido como apresentado na paisagem/margem) que transforma ficção em realidade e esta em ficção. Clarice, em *Água Viva*, busca surpreender as relações entre o instante fugidio e o espaço onde se situa a personagem sem nome, escondida no pronome eu. Acreditamos nela, na verdade de sua correspondência ficcional, interconectando vida em suas paixões. Clarice, como a arte, tem a capacidade de (trans)formar algo em ‘monumento’ original. O que nos captura em sua ficção e o que a torna real é a personagem oculta no pronome eu, criada e introduzida por Clarice na sensação.

O escritor e o artista criam seres de sensação, ou seja, a interlocução que permite a relação do artista com o público. Os seres da sensação na arte, para Deleuze e Guattari (1992), são *variedades*, ou seja, ficções e realidades que o artista cria em seu universo fabular e que nos arrebatam de algum modo. O artista e/ou escritor são inventores de *afectos* na criação de personagens ou coisas que nos capturam em um composto de sensações que entram nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras. A arte, para eles, não tem opinião porque esta persiste somente nas paixões do homem, sendo apenas função de um vivido.

A arte, ao contrário, desfaz a organização da percepção e a substitui por blocos de sensação que, na obra, se colocam como linguagem e se tornam *linguagem da sensação*. Tanto o escritor quanto o artista criam compostos de sensações que, no embate com a matéria da linguagem, fazem-na tensionar até quase *gaguejar*.

O escritor se serve de palavras, mas criando uma sintaxe que as introduz na sensação, e que faz gaguejar a língua corrente, ou tremer, ou gritar, ou mesmo cantar: é o estilo, o 'tom', a linguagem das sensações ou a língua estrangeira na língua, a que solicita um povo por vir [...] o escritor torce a linguagem, fá-la vibrar, abraça-a, fende-a, para arrancar o percepto das percepções, o afecto das afecções, a sensação da opinião – visando, esperamos, esse povo que ainda não existe. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.228)

O que se conserva, na arte e na literatura, são as figuras estéticas que não têm nada a ver com a retórica. Deleuze e Guattari (1992) comentam que essas figuras são sensações, ou seja, são *perceptos e afectos*, paisagens e rostos, visões e devires, sendo os devires a capacidade de algo ou alguém em continuar a ser o que é, sendo outro em devir, ou seja, a própria alteridade transformada em expressão. Assim, Clarice, em devir clarice, (sendo o pronome eu), empenhada em matéria de expressão, “invento de pura vibração sem significado senão o de cada esfuziante sílaba”. (LISPECTOR, 1998, p.11)

Os *afectos* seriam esses devires não humanos do homem, ou algo que ocorre por transbordamento, como forças que atravessam o plano intensivo, assim como os *perceptos* são paisagens não humanas da natureza, pois, na arte, são apenas semelhanças produzidas. É, antes, uma extrema contiguidade, zona de indeterminação quando o material entra numa sensação em uma composição de arte, porque o artista se torna com o mundo, propondo estilos, modos e ritmos, traços e cores que se elevam das percepções vividas ao *percepto*, de afecções vividas ao *afecto*. Para Deleuze e Guattari (1992), a finalidade da arte é arrancar o *percepto* das percepções dos objetos e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o *afecto* das afecções, como uma espécie de passagem de um estado a outro.

Essa passagem ou zona de indiferenciação pensada por Deleuze e Guattari pode ser aproximada à Merleau-Ponty (2006) quando ele diz que a percepção abre para um mundo natural e 'inumano', que faz com que todo sentir tenha um fundo de sonho ou despersonalização ao nos entregarmos totalmente a ele. Deste modo, menciona que o trabalho do pintor

se esboça na percepção, em seu sentido ainda esparso, no momento em que se reporta ao mundo e o faz existir ao se expressar, sendo que para Merleau-Ponty (2004) a arte não é uma imitação nem uma fabricação segundo os desejos do instinto ou do bom gosto, mas uma operação da expressão.

Assim, a percepção não é a percepção das coisas em suas formas, mas percepção de elementos que são mundos de coisas, que são dimensões nas quais “deslizo (...) e eis-me no mundo”. (MERLEAU-PONTY, 2009, p.202)

Esse sentido da percepção visto como um deslizar sobre o mundo, sobre as coisas do mundo, pode ser encontrado em um dos postais que problematiza: *como é seu processo de criação artística?* Em seu verso, consta o que segue: *Para mim a criação está na vida, pela busca de respostas que só geram novas perguntas, e esse movimento é que impulsiona dar corpo a algo que queremos experimentar! Meu processo de criação é estar no mundo, buscando extrair algo do sensível, da delicadeza.*



Esse estar ou deslizar no mundo abre a dimensões ilimitadas. Na paisagem/margem, o mundo com seu azul, em dimensões infinitas e variáveis, é apenas sensação colorante extraindo *perceptos* da percepção e *afectos* da afecção ou daquilo que nos afeta e nos faz devir. Devir como em Clarice, sempre em fluxo! Flutuam na paisagem/margem coisas nada identificáveis, quase como uma *figura*, sendo que esta, para Deleuze (2007), seria a forma sensível referida à sensação, supostamente contrária à forma referida

a um objeto que ela deveria representar. Esta universalidade do sensível abre a um infinito de possíveis com os quais a arte cria um finito, que por sua vez a restitui ao infinito quando traça um plano de composição carregado de sensações compostas sob a ação de *figuras estéticas*.

Na paisagem/margem, pontos luminosos dançam no plano e a atravessam em uma passagem infinita ao caos. Os pontos são a sensação composta finita que se abre sobre o plano de composição e nos devolve ao infinito. Infinito, *tempo puro* na arte, esse ‘estado complicado do tempo’ que o pensamento artístico redescobre “ao revelar a essência que reúne perfeitamente, isto é, sem materialidade ou generalidade, o signo e o sentido”. (MACHADO, 2009, p.205)

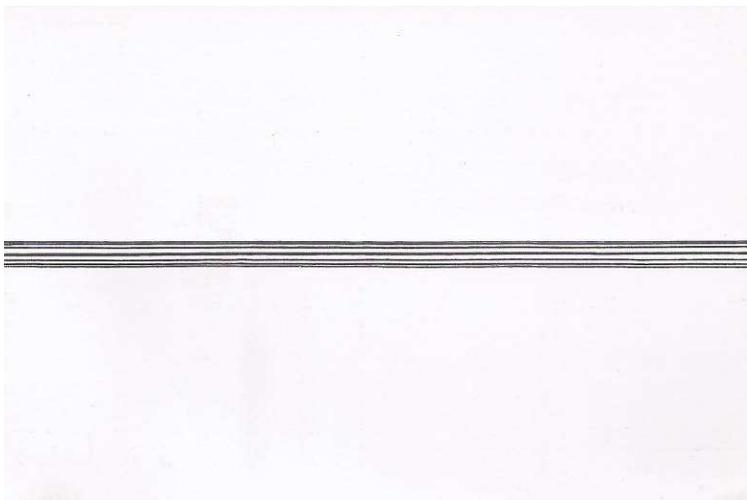
Para Deleuze (2010), a essência não se confunde com um objeto, pelo contrário, ela aproxima dois objetos diferentes de uma qualidade comum, misturados numa matéria luminosa. Isso, para Deleuze, seria o estilo, ou o que ele nomeia *metamorfose*, momento em que dois objetos permutam determinações em um meio que lhes confere uma qualidade comum no plano de composição. Neste, não há mais desenvolvimento de formas, nem estrutura ou gênese se opondo a qualquer plano de organização ou de desenvolvimento. Existem, na composição, apenas relações de movimento e repouso, velocidade e lentidão, onde pode ocorrer apenas agenciamento coletivo; nada se desenvolve, mas acontece no plano e forma agenciamento de acordo com suas composições de velocidade. “Nada se subjetiva, mas hecidades formam-se conforme as composições de potências ou de afectos não subjetivados” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p.55). O que o artista capta nesse processo são as forças, pois ele não inventa formas ou as reproduz, sendo que a força é a condição para a sensação existir. A sensação é que se constitui de um devir, nunca uma imitação ou reprodução de algo, mas se constituindo a partir de vibrações contínuas ou campo de intensidades, molecular, como os pontos luminosos na paisagem/margem anterior. Suely Rolnik (2006), ao problematizar macropolítica e micropolítica (termos de Deleuze e Guattari), argumenta que do lado da macropolítica estamos diante das tensões dos conflitos no plano da cartografia do real, visível e dizível, que seria o plano das estratificações, os quais delimitam sujeitos, objetos e suas representações; por outro lado, na micropolítica se está diante das tensões entre o plano anterior e o que se anuncia no diagrama¹³ do real, sensível, invisível e indizível, que seria o plano dos fluxos, intensidades, sensações e devires. O primeiro tipo de tensão, no plano das estratificações, é acessado sobretudo pela percepção; o segundo

¹³ “Trata-se de um conjunto de relações de força que impõe aos dispositivos concretos um determinado modo de funcionamento, embora seja imanente a eles [...]”. (PELBART, 2009, p.117).

tipo, no plano do diagrama, é acessado pela sensação. Ainda segundo ela, a percepção incide sobre as formas que associamos a representações de nosso repertório e as projetamos sobre tais formas, de modo a lhes atribuir sentido, enquanto que a sensação é efeito das forças do mundo tal como afetam nossos corpos, produzindo estranhamento e pondo em crise o referido repertório no plano da organização ou da estratificação.

É essa tensão que nos força a pensar/criar e é por estar presente na arte, no conceito ou no modo de vida que se cria, que tal tensão pode reverberar na sensibilidade daquele que a encontra, ou seja, uma oportunidade lhe é oferecida de enfrentar tal tensão e, conseqüentemente, ativar a potência da invenção.

Portanto, arte como linguagem da sensação, sempre em devir, não transmite algo que se passou, mas apenas sensações que encarnam um acontecimento em um plano de composição. O que prolifera, no plano, são passagens de um devir a outro, com aumento ou diminuição de potência, como uma qualidade virtual, como um corte na corrente da consciência absoluta.



Para me interpretar e formular-me preciso de novos sinais e articulações novas em formas que se localizem aquém de minha história humana. Transfiguro a realidade e então outra realidade, sonhadora e sonâmbula, me cria. E eu inteira rolo e à medida que rolo no chão vou me acrescentando em folhas, eu, obra anônima de uma realidade anônima só justificável enquanto dura a minha vida. E depois? Depois tudo o que vivi será de um pobre supérfluo.

Clarice Lispector

Transfigurar a realidade para que outra, sonhadora e sonâmbula, crie-me. Anônima, rolo na escrita ao rabiscar palavras; desapareço, fragmentária que sou, para dar vez ao devir, ao encontro de forças, ao bloco de sensações, potências que circulam no *fora*, espaço da não linguagem, porque é através das palavras, entre as palavras que se vê e se ouve. “[...] De cada escritor é preciso dizer: é um vidente, um ouvidor, ‘mal visto mal dito’, é um colorista, um músico” (DELEUZE, 2011, p.09 - grifo do autor). Anônimas, embora Clarice utilize o pronome eu, enquanto nesta escrita digo “eu”, não somos mais, nem Clarice escritora, nem eu professora, mas apenas metamorfoses de nós mesmas. Ao analisar a verdade do tempo na obra de Proust, Blanchot comenta:

Então Proust não diz a verdade? Mas ele não nos deve essa verdade, e seria mesmo incapaz de dizê-la. Ele só poderia exprimi-la, torná-la real, concreta e verdadeira, projetando-a no próprio tempo em que ela é realizada e do qual a obra depende: o tempo da narrativa na qual, embora ele diga “Eu”, não é mais o Proust real nem o Proust escritor que tem o poder de falar, mas sua metamorfose na sombra que é o narrador tornado “personagem” do livro, o qual, na narrativa, escreve uma narrativa que é a própria obra e produz, por sua vez, as outras metamorfoses dele mesmo que são os diversos “Eus” cujas experiências ele conta. (BLANCHOT, 2005, p.20-21 - grifo do autor)

O que Clarice conta na passagem do tempo em *Água Viva* é apenas outra metamorfose dela mesma, escondida (na sombra) no pronome “eu” feminino, escrevendo a um “tu” masculino, numa explosão e fluidez ininterrupta, quase como vertigem, em uma visão caleidoscópica.

O que te falo nunca é o que eu te falo e sim outra coisa. Capta esta coisa que me escapa e no entanto vivo dela e estou à tona de brilhante escuridão. Um instante me leva insensivelmente a outro e o tema atemático vai se desenrolando sem plano [...] como as figuras sucessivas num caleidoscópio. (LISPECTOR, 1998, p.14-15)

Entre as palavras, como afirma Deleuze (2011), encontro as metamorfoses de mim mesma, escrevendo, não como forma de expressão, mas em estado de devir, ao lado do informe e do inacabado, sempre em via de se fazer, que extravasa qualquer matéria vivida. Nesta passagem, entre margens, *desenho caminhos disformes e infinitamente duvidosos* em linhas retas que se bifurcam e me lançam ao *fora*, como a renunciar a qualquer forma que possa me constituir como representação de *um* professor ou mesmo de *uma* artista. Afinal, *quando nos tornamos professor? Ou artista? Ou ambos?* (verso do cartão postal que indaga: *você se considera professor artista?*). Ponto que interroga certezas e estremece o sujeito cartesiano “eu penso” e se abre aos devires, rachando e dissolvendo representações.



Na paisagem/margem, o ponto de interrogação perpetua o inacabamento como experiência estética que, ao se desdobrar a um *fora* de si, desmorona qualquer unidade que possa existir sobre ser *um* professor ou *uma* artista. O *fora* se caracteriza por este inacabamento, que o restitui ao devir, não para atingir uma forma ou alguma coisa que o identifique, mas, ao contrário, para ir ao encontro de uma zona de indiferenciação, de tal modo que não se possa mais distinguir

[...] *uma* mulher, de *um* animal ou de *uma* molécula: não imprecisos nem gerais, mas imprevistos, não-preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto se singularizam numa população”. (DELEUZE, 2011, p.11 - grifo do autor)

Entre margens, o movimento incessante e infinito produz uma permanência, a impossibilidade da existência de uma forma ou uma representação a ser identificada a algo ou alguém. Tempo que se dobra ao *fora*, devir e força em que ao mesmo tempo coexiste o que pode e o que não pode ser pensado. O (im)pensável, o (in)dizível, o (in)visível, o desconhecido com o qual a arte e a literatura se defrontam na produção de *afectos e perceptos*, como bloco de sensações.

3.1 (Im)permanência da palavra na literatura

A noção do *fora* aparece nos escritos de Blanchot como prática que envolve considerações sobre o fazer literário. Ele afirma que a palavra literária é distinta da linguagem comum, fundadora de uma realidade própria que tem como características a ambiguidade, a obscuridade e o fato de ser totalmente desconhecida. Cabe ao escritor construir a sua própria realidade literária; sendo o *fora* espaço de associações incomuns, imprevistas e imprevisíveis, grande deserto onde ao escritor só resta se desterritorializar e se tornar um exilado de sua própria língua. Para Blanchot, a linguagem cotidiana, diferentemente da linguagem literária, teria uma referência direta com aquilo que designa, sendo seu objetivo remeter-se a um objeto que se encontra no mundo. Assim, a linguagem seria um meio subordinado a práticas da comunicação, da ação e compreensão cotidianas, enquanto a linguagem literária cria um mundo próprio de coisas concretas que não remete a algo exterior. A palavra, na linguagem literária, deixa de ser um meio que se refere a um mundo exterior e passa a constituir sua própria realidade. A linguagem da ficção criada pela literatura, seu elemento real, coloca aquele que a lê em contato com a (ir)realidade da obra, com o mundo da narrativa, sendo que, por isso, a literatura não *representa* o mundo, mas apenas *apresenta* o que Blanchot denomina “o outro de todos os mundos”.

O *outro de todos os mundos* que se encontra nas palavras do verso do cartão postal que indaga a questão: *entre margens imprecisas*. Neste, consta o seguinte: *Entre imagens e palavras e sentimentos imprecisos. Bocas e palavras apontando e disparando para todos os lados. Não se gosta da imprecisão... Palavras podem doer, desculpe pela afecção...*



Entre margens na literatura e na arte circulam palavras e imagens, não por querer designar coisas, mas por querer ressoar e habitar o *fora* de toda linguagem. Na paisagem/margem, bocas em rumor, a balbuciar palavras imprecisas - senão (ir)reais -, somente palavra poética que nada designa. Rumor que antecede as palavras, a obra, o livro (ainda por vir); eterno murmúrio quando se livra de toda interiorização, tornando visível o ser da linguagem enquanto infinitamente próximo de sua origem.

Isto é, desse ruído inquietante que no fundo da linguagem anuncia, logo que se abre um pouco o ouvido, aquilo contra o que se resguarda e ao mesmo tempo a quem nos endereçamos. (FOUCAULT, 2009, p.52)

Bocas a habitar uma indeterminação original antes mesmo que qualquer coisa se efetue de fato e venha à superfície. Para Blanchot, a literatura não está além do mundo e também não é o mundo, mas:

[...] é a presença das coisas, antes que o mundo o seja, a perseverança das coisas depois que o mundo desapareceu, a teimosia que resta quando tudo desaparece e o estupor do que aparece quando não há nada”. (BLANCHOT, 2011, p.336)

A literatura se constituindo de seu paradoxo, ou seja, sua própria negação, que faz desaparecer as coisas do mundo e ao mesmo tempo revelar a presença desse desaparecimento. “Paradoxo: obra só se realiza quando se desmancha. Forcemos nosso português: a obra só atinge sua essência quando se *desobra*¹⁴”. (PELBART, 2009, p.71 - grifo do autor)

O escritor não designa objetos ou pessoas, mas cria um mundo onde não é mais possível se reconhecer. A literatura, distinta do mundo, realiza a possibilidade da obra a partir de sua impossibilidade essencial, a qual determina a possibilidade da literatura existir. Esta, ao se projetar para a não linguagem, torna a ficção real e aponta para a insuficiência e o esgotamento da própria linguagem. A literatura nega a si mesma e procura sempre sua destruição, assim como a arte. Os diversos movimentos e estilos artísticos em contraposição, ao longo da história da arte, corroboram essa assertiva. Nesse movimento, tanto a literatura quanto a arte terminam por

¹⁴ Tradução de Peter Pál Pelbart para o termo de Blanchot, *désœuvrement* (em francês significa, literalmente, ociosidade, inação). O paradoxo, para Pelbart, seria “que o desobramento, que é o oposto da obra, também é, ao mesmo tempo, sua essência mais íntima”. (PELBART, 2009, p.71)

se fundar garantindo sua eternidade, ou seja, afirmando as coisas em sua desapareição e tornando presente a própria ausência que a funda. Para Blanchot, isso, para a literatura, torna o exercício da escrita uma responsabilidade terrível, porque “escrever, desse ponto de vista, é a maior violência que existe, pois transgride a Lei, toda lei e sua própria lei”. (BLANCHOT, 2010, p.09)

A realidade criada pela literatura e pela arte abre um horizonte amplo e, neste sentido, é real e eficaz. O mundo desdobrado revela o espaço do exílio, do deserto, da errância e do *fora*. Errar significa não pertencer a lugar nenhum e, ao mesmo tempo, pertencer a todos os lugares, tendo como pátria o exílio, em que a subjetividade daquele que escreve passa para *fora* de si mesmo. A realidade fictícia é sua (ir)realidade, mas nem por isso deixa de ser real, como em *Água Viva*, quando a personagem, ao escrever, questiona se passou, sem sentir, para um outro lado. Então responde:

[...] não, isto tudo não acontece em fatos reais mas sim no domínio de – de uma arte? Sim, de um artifício por meio do qual surge uma realidade delicadíssima que passa a existir em mim: a transfiguração me aconteceu. (LISPECTOR, 1998, p.21)

A literatura e a arte constituem o *fora*, esse não lugar onde o escritor e o artista são aqueles que perderam o mundo e que também se perderam, pois não podem mais dizer “eu”. A arte só se inicia quando o artista se torna com o mundo (a própria sensação da flor torturada em Van Gogh) e a literatura “só começa quando nasce em nós uma terceira pessoa que nos destitui do poder de dizer Eu (o ‘neutro’ de Blanchot) (DELEUZE, 2011, p.13 - grifo do autor), que eleva a neutralidade do impessoal a um vazio ou a um nada por onde circulam as ficções. A literatura traça, como afirma Deleuze (2011), uma espécie de língua estrangeira, que não é uma outra língua, nem um dialeto regional, mas um devir-outro da língua, ou seja, uma minoração da língua maior que de algum modo a arrasta em delírio ou em uma linha de feitiçaria que foge ao sistema dominante. Em certo sentido, seria o que Blanchot descobre na experiência de uma consciência que se perde e desaparece em um saber desvairado que nada sabe. Ou, como ele mesmo diz:

[...] essa experiência pela qual a consciência descobre o seu ser em sua impotência para perder consciência, no movimento em que, desaparecendo, arrancando-lhe à pontualidade de um eu, ela se reconstitui, além da inconsciência, numa espontaneidade impessoal, a teimosia de um saber desvairado,

que não sabe nada, que ninguém sabe e que a ignorância sempre encontra atrás de si, como sua sombra transformada em olhar. (BLANCHOT, 2011, p.339)

Sou apenas um par de ombros (carregando ficções): dizeres do verso do cartão postal com o questionamento *você se considera professor artista?*



Na paisagem/margem do cartão postal, o “eu” desaparece, não se fixa a nada, nem a um tempo, nem a um sujeito, nem a um espaço exterior ou interior, apenas *um par de ombros*, qualquer ombro, em sua infinita distância, totalmente desconhecido. Um outro estranho *que ninguém sabe*, misterioso, carregado de ficções, que não se pode conhecer por ser inacessível. *Par de ombros* que constitui o errante, o nômade, sempre exterior a si mesmo, *carregando ficções*. A ficção que nega o real e afirma a (ir)realidade da obra é o próprio movimento da literatura e da arte para o *fora*, não porque revela um “eu” ou uma verdade exterior, mas por ser esse *fora* errância que faz da linguagem, literária ou artística, uma não linguagem, e do sujeito, um não sujeito.

A passagem deste “eu” ao “ele”, impessoal, em que o sujeito não mais se encontra, seria para Blanchot a relação neutra¹⁵. A voz não é mais a de uma interioridade subjetiva, mas uma voz radicalmente exterior vindo do *fora*, enigma de toda linguagem literária. Algo a interpelar aquele que escreve, que o leva a escrever palavras que não lhe dizem respeito, mas que dizem respeito a todos. Ao se desdobrar ao *fora*, aquele que escreve se lança ao desconhecido que se encontra sob a figura do neutro, nem objetivo, nem subjetivo, apenas outro. Entrar em contato com o neutro, o *fora*, é se deixar levar por este outro, desconhecido, estrangeiro, diverso de si mesmo, em uma relação que o situa fora do “eu”:

[...] numa radical alteridade pela qual, entre ele e eu, há uma interrupção de ser; nem outro eu, nem outra existência, nem outra modalidade, nem deus – simplesmente o desconhecido. Alteridade própria à relação neutra. (PELBART, 2009, p.87)

Relação neutra que na literatura passa a se constituir *fora* de si mesma, deixando em evidência o próprio ser da linguagem que sustenta e cria seu próprio discurso e que não se refere a um exterior a ser representado, nem a um interior profundo. Simplesmente linguagem na superfície, caracterizando o que se compreende por literatura a partir da modernidade. Para Foucault,

[...] o acontecimento que fez nascer o que no sentido estrito se entende por “literatura” só é da ordem da interiorização em uma abordagem superficial; trata-se muito mais de uma passagem para “fora”: a linguagem escapa ao modo de ser do discurso. (FOUCAULT, 2009, p.220-221 - grifo do autor)

Foucault (2009) afirma que na literatura a linguagem se distancia da mesma e emerge na superfície, longe de uma interioridade pessoal, em que o ser da linguagem só aparece para si mesmo com o desaparecimento do sujeito. Enquanto a noção do *fora*, em Blanchot, coloca-se em torno da (ir)realidade do espaço literário, em Foucault está articulada com o desaparecimento do sujeito/autor. Por outro lado, Deleuze, ao retomar o tema em suas leituras de Blanchot e Foucault, apresenta-a como encontro de

¹⁵ “A relação neutra é o desmanchamento de um sujeito sob a avalanche silenciosa de um estranho, que não é um ser, nem uma ausência, mas a própria dimensão do desconhecido, ou do desconhecimento”. (PELBART, 2009, p.87)

forças, devires e potências que circulam em uma dimensão (in)forme, a qual envolve o pensar, e especialmente a arte.

3.2 (Im)permanência da forma na arte

Arte, para Deleuze e Guattari, como visto anteriormente, é um bloco de sensações, composto de *afectos* e *perceptos*, que não se compõe apenas de formas, mas também de forças que de algum modo atravessam e afetam aqueles que dela se aproximam. O modo como a arte pode vir a afetar alguém é extremamente variável. Durante as Bienais que ocorrem em São Paulo (SP), e também naquelas do MERCOSUL, em Porto Alegre (RS), diversas reações podem ser encontradas em comentários por parte do público. A arte apresentada naqueles espaços expositivos é feita de misturas, ficções, contaminações, cruzamentos com áreas diversas; noções que caracterizam os trabalhos artísticos contemporâneos. O artista percorre os mais diversos trajetos com a arte, apresentando constelações, diálogos, estratégias discursivas, derivas, vozes, poéticas, experiências, porosidades, iminências, deslocamentos, diferenças, entre outras tantas proposições por onde a arte circula e tornam visíveis as forças insensíveis que permeiam a rede social, territorial, geográfica e política com as quais a vida entra em jogo cotidianamente. Nesse jogo que desorienta aqueles que dele se aproximam, pois a arte também não representa o mundo, mas apresenta o *outro de todos os mundos*, como diz Blanchot, situa-se a arte contemporânea. Talvez uma desorientação provocada pelo fato de que a arte não seja uma linguagem direta que se possa decodificar, embora a expressão *linguagem artística* resista a todas as objeções que se faça a ela. Existe, de modo convencional, uma ideia de linguagem artística como metáfora de linguagem verbal. Entretanto, esta derivação, para José Gil, é uma expressão apenas metafórica, porque na arte não existe possibilidade de construir a dupla articulação da linguagem.

Não há possibilidade de fazer da linguagem artística uma metalinguagem, uma linguagem que fale de si própria e que fale das outras linguagens, só há uma metalinguagem, que é a linguagem verbal, que fala de todas. E isto devido a um facto (*sic*) simples, que impede também que se fale de outros tipos de linguagem, da linguagem corporal, por exemplo. É o facto (*sic*) de não haver possibilidade, numa obra de arte, de isolar uma unidade discreta, uma unidade autônoma como um fonema e articular fonema com fonema, para criar outro tipo de unidade, por e-

xemplo um morfema. É assim que se cria a linguagem verbal. (GIL, 2010, p.10-11)

José Gil comenta sobre a impossibilidade de isolar unidades em um contínuo de som, cores ou mesmo gestos, porque, segundo ele, existe uma espécie de deslize, de sobreposição nos recortes que tentam isolar as unidades, pois as mesmas já contêm em si partes de outras unidades. O cartão postal indaga: *como é o seu processo de ensinar arte?*



Pode-se ver, nas pequenas partes recortadas, que as mesmas já contêm unidades presentes em outras partes da obra. Na paisagem/margem, cada unidade ou sequência já apresenta o todo da obra, porque cada parte “é arrancada ao todo e vem com as raízes, coincidir lentamente com o todo” (MERLEAU-PONTY, 2009, p.202). Cada parte seria, então, o inesgotável que contém toda a obra, podendo remeter, segundo José Gil, à noção do plano fractal de imanência em Deleuze.

Cada unidade ou cada sequência parcial é uma expressão unívoca do ser, quer dizer que ela diz um mesmo sentido mas de maneira diferente de outros modos, sem equivocidades, por isto unívoca. (GIL, 2010, p.27)

Portanto, como afirma Gil, proveniente da imanência. Para Deleuze, a ideia de imanência significa afirmar o uno e o múltiplo, porque para ele não existe um além-mundo no qual o mundo seria apenas uma imagem, mas existem multiplicidades que se encontram num único e mesmo plano, ou seja, o plano de imanência constitui o campo de coexistência virtual de todos os planos que, embora únicos se “superpõem estratigraficamente e eventualmente podem cruzar-se e comunicar-se” (PRADO Jr. *in* ALLIEZ, 2000, p.314). Os planos são infinitos e diversos, sucedem-se com a história, sendo o plano variável, tanto na época dos gregos quanto nos séculos passados, ou, ainda, atualmente. O plano de imanência é a imagem do pensamento, do que significa pensar ou fazer uso do pensamento, e seria o que antecede a filosofia, o pré-filosófico, porém coexistentes em um mesmo plano. O plano de imanência constitui, para Deleuze e Guattari (1992), o solo absoluto da filosofia, sua fundação, sua terra ou sua desterritorialização, sobre os quais ela cria seus conceitos.

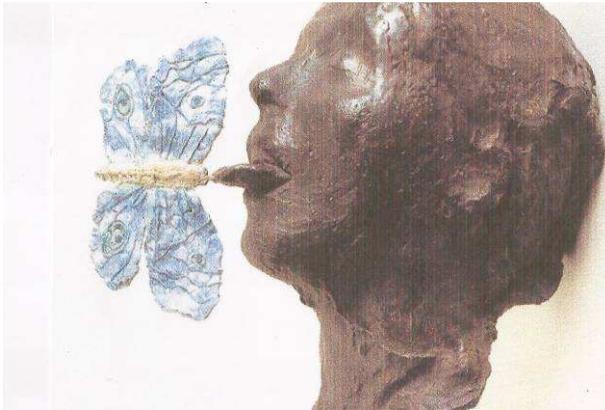
Como potência de vida, age como um corte no caos, determinado por linhas de fuga, por forças selvagens, e se abre, na filosofia, à criação de conceitos. O pensar no plano de imanência, para Deleuze e Guattari (1992), não é uma atividade inata, mas um exercício perigoso; algo que só ocorre quando o plano é atravessado por uma força violenta.

Seria o não pensado no pensamento. [...] É o mais íntimo no pensamento, e todavia o fora absoluto. Um fora mais longínquo que todo mundo exterior, porque ele é um dentro mais profundo que todo mundo exterior: é a imanência [...] (DELEUZE; GUATTARI. 1992, p.78-79)

O plano de imanência, por um lado, opõe-se ao transcendente, e por outro, não se opõe ao transcendental. Deleuze e Guattari diferem os dois termos, comentando que transcendental rejeita a ideia de consciência e sujeito; por outro lado, transcendente pressupõe um sujeito ou um objeto a ser transcendido. O plano de imanência constitui o transcendental, apreendendo no mundo o que o delimita e o constitui, não se remetendo a objetos ou coisas fora deste mundo. Portanto, a imanência só é imanente a si mesma, campo transcendental, impessoal, das forças, dos devires, um fora absoluto, superfície onde nada se esconde em seu interior. “Sobrevoou imanente de um campo sem sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.66) que, ao percorrer os movimentos do infinito, é vazado por ordenadas intensivas, ventos que transitam por ele, que tornam o plano folhado, esburacado, envolvido por uma névoa, por onde proliferam acontecimentos, vida por excelência.

Para criar *com arte* é preciso desposar esse movimento da vida, abandonar o território do “eu” que aprisiona para, então, constituir devires, o movimento próprio do *fora*. O plano de imanência é formado destas singularidades nômade, anônimas (como Clarice), verdadeiros acontecimentos transcendentais, que não é nem individual nem pessoal, mas emissões de singularidades em uma superfície, “sem a forma do Eu ou ponto de vista da individualidade (Ego)” (DELEUZE, 2003, p.105). O mundo por onde circulam as singularidades é constituído por forças livres que não estão aprisionadas, nem à individualidade fixa do ser infinito (Deus e sua imutabilidade), nem aos limites do sujeito finito (limite do conhecimento), sendo, portanto, singularidade neutra, individuação impessoal.

Na imanência - e por ela - age a expressão artística, constituída por uma superfície sensitiva por onde circula a sensação. Imanência que se compõe de singularidades selvagens, sem forma, virtuais, sem, no entanto, deixarem de ser reais, regidas pelo acaso, pela criação. Movimento do infinito, desterritorializante, vida enquanto incessantemente errante, não atribuída a um sujeito nem a um objeto. Essa vida é que atravessa a expressão artística, o ato de criar, que o potencializa e o torna real.



Na paisagem/margem do cartão postal: *você se considera professor artista?* aparece uma imagem apropriada do trabalho da artista alemã Kiki Smith, a qual trabalha com o corpo feminino em vários meios (gravura, instalação, escultura). Na imagem fotográfica aparece uma cabeça feminina a tocar com a língua uma borboleta, algo (im)pensável, inusitado, que leva a linguagem artística a um limite, “não no sentido de uma limitação da forma, de margem ou fronteira, mas de grau de potência” (MACHADO, 2009, p.211). A cabeça, forma genérica da existência de um pensamento, supostamente voltada à razão, toca sua língua em uma borboleta colorante

de azul. Limite intensivo, que devasta qualquer designação ou representação, permitindo potencializar a expressão do que é (in)visível e (in)dizível a qualquer linguagem, artística ou não. Metamorfose, eis a borboleta em um sobrevoo depois de ser crisálida e rastejar pelo chão. Cabeça e borboleta em devires, devir mulher, devir borboleta, às vezes rastejante, outras vezes livre a voar, mulher/borboleta, sensação de estranheza que apresenta o *outro de todos os mundos* presente neste mundo, aqui e agora. A artista capta e torna sensíveis as forças (in)visíveis e liberta a vida (da mulher) do aprisionamento ao traçar linhas de fuga (sugeridas pela borboleta). Força de vida em plenitude a existir no plano da composição da arte produzindo sensações absolutamente reais. Espaço do *fora*, criação na arte, lugar do inusitado, do pensamento como sensação, que não se prende à vivências e intencionalidades de um sujeito, totalmente impessoal.

Plano de imanência é a afirmação da criação da vida em um campo transcendental, o qual se define por vida, ou “uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido” (DELEUZE, 2011, p.11), feita de virtualidades, singularidades e acontecimentos.

O que se constitui como virtualidade é o plano de imanência, uma vez que é povoado por singularidades e acontecimentos virtuais. Enquanto estes propiciam ao plano uma virtualidade, o plano, por sua vez, propicia realidade plena aos acontecimentos virtuais. O *fora*, constituído por virtualidades, é repleto de realidade, embora não constituído por estados de coisas ou vividos. Por esse motivo, o virtual se opõe ao atual e não ao real, pois este se constitui da névoa ou bruma virtual na qual imagens deslizam e se distribuem. Portanto, não existe um objeto ou coisa real. Assim a percepção:

[...] é como uma partícula: uma percepção atual se envolve de uma nebulosidade de imagens virtuais que se distribuem por círculos moventes cada vez mais afastados, cada vez mais largos, que se fazem e se desfazem. (DELEUZE; PARNET, 1998, p.173-174)

Esses círculos de imagens virtuais são correspondentes a camadas do objeto real que, uma vez impulsionadas, emergem-no como virtual no plano de imanência. Objeto e virtual constituem o plano de imanência por onde se dissolve o objeto atual, ou seja, o real passa por um processo de diferenciação que o atualiza, afetando tanto a imagem quanto o objeto. Neste aspecto, a linha do *fora*, para Deleuze, é o reino das forças que escapa e foge a qualquer modelo ou representação. Deleuze retoma essa concepção a partir de sua leitura de Foucault, definindo a linha do *fora* como

constituída por relações de forças virtuais que não fazem ver nem falar (formas exteriores), porém se atualizam no plano do saber e se constituem do que pode ser visto e dito em cada época histórica.

O lado de *fora* é, portanto, informe, não estratificado, mas diagramático. Essas forças difusas não se encontram fixas, mas móveis, num devir permanente, e não se confundem com a história das formas. “Pensar é chegar ao não-estratificado. Ver é pensar, falar é pensar, mas o pensar opera no interstício, na disjunção entre ver e falar”. (DELEUZE, 2005, p.93-94)

As forças operam na linha do *fora*, onde a relação é uma “não relação”, o lugar um “não lugar”, a história um devir. Ou seja, ver e falar são formas de exterioridade e o pensar se encontra no *fora* que não tem forma, portanto informe. Pensar é uma intrusão que aprofunda o intervalo em que a linha do *fora* escava, força e atrai a interioridade do visível e enunciável para um estado de mistura, (re)combinações, mutação. Ao pensar arte, o que age sobre aquele que cria são forças que incidem sobre formas virtuais, distendendo-as, deformando-as, para que possam deslizar a partir do diagrama¹⁶ (manchas e traços assignificantes no suporte da tela) no plano de composição que a atualiza diferenciando-a do virtual, embora indiscerníveis.

Deste modo, toda imagem atual tem uma correspondente virtual, como duplo ou reflexo no espelho, sendo, embora distintas, indiscerníveis uma da outra. Deleuze, em seus escritos sobre cinema, explora essa dupla relação na imagem cinematográfica. Para ele, o que constitui o ponto de indiscernibilidade “é precisamente o menor circuito, quer dizer, a coalescência da imagem atual e da imagem virtual, a imagem bifacial, a um tempo atual e virtual” (DELEUZE, 2007, p.88). Nesta relação indiscernível o virtual, quando se torna atual, passa a ser visível e límpido, como em um espelho ou um cristal terminado. Porém, a imagem atual também se torna virtual quando remetida à sua outra parte, que é invisível, opaca e tenebrosa. Nessa relação, a troca ou passagem de uma a outra, ou quando o virtual se torna atual, aquele se diferencia. Assim, para Deleuze, a vida também se constitui a partir de um processo de diferenciação, ou seja, da atualização de uma virtualidade. Neste sentido, atualizar é sempre processo de criação que faz surgir o novo de novo, pois o que retorna só pode ser dito a partir

¹⁶ “Na pintura, a função do diagrama - “um conjunto operatório de linhas e zonas, de traços e manchas assignificantes e não representativos” (Deleuze) – é de “sugerir” ou “introduzir possibilidades de fato”. (PELBART, 2009, p.94, grifo do autor)

do sentido da diferença e não do princípio da semelhança. Deleuze, ao retomar o eterno retorno de Nietzsche, comenta:

O eterno retorno nem é qualitativo nem extensivo; ele é intensivo, puramente intensivo. Isto é: ele se diz da diferença. É este o liame fundamental entre o eterno retorno e a vontade de potência. Um não pode ser dito a não ser do outro. A vontade de potência é o mundo cintilante das metamorfoses, das intensidades comunicantes, das diferenças de diferenças, dos *sopros*, insinuações e expirações: mundo de intensivas intencionalidades, mundo de simulacros ou de “mistérios”. (DELEUZE, 2006, p.341 - grifo do autor)

Criar é diferenciar, sendo assim, arte como processo que cria blocos de sensação, composto de *perceptos e afectos*, só pode emergir do par virtual/real e não de um possível. O artista não cria mundos possíveis, mas faz surgir na superfície mundos de virtualidades, planos de composição imanentes a si mesmos, em que a vida se encontra em plena potência. O cartão postal na sequência apresenta o artista Tunga¹⁷ em uma performance denominada *Semeando Sereias*, realizada no Rio de Janeiro, em 1988.



¹⁷ Antonio José de Barros Carvalho e Mello Mourão (Palmares, PE, 1952). Escultor, desenhista, artista performático.

Tunga gira a própria cabeça, segurando-a pelos cabelos e a lançando ao mar. Na performance, a cabeça de Tunga se desdobra para fora do corpo, sendo levada por forças sedutoras como o canto das sereias, pura sensação que a arrasta e a impulsiona ao mar, ao *fora* absoluto. Oceano desconhecido que força, escava, semeia o caos no pensamento da criação a partir do *sopro* dilacerante do canto das sereias. Puro caos-germe¹⁸, efeito de forças diversas sobre um “corpo desfigurado”. Para Pelbart (2009), essa expressão em Deleuze se refere àquilo que, na arte, deixa de ser figurativo, representativo ou narrativo de uma história ou objeto para liberar, na superfície, uma *figura* (conjunto simultâneo de formas) que seja um fato, a captação de uma força. Para ele, Cézanne teria mostrado a força de germinação de uma maçã, a força térmica de uma paisagem, a força da curvatura de uma montanha. Tunga mostra a força perturbadora que sopra do canto das sereias. A arte só começa a acontecer a partir desse caos-germe e deixa transparecer na sua forma acabada essa origem turbulenta. Uma origem turbulenta que se constitui em um plano de imanência, povoado de virtualidades que abalam o senso comum e o pensamento da representação.

Ao conceber a imanência como fora absoluto, Deleuze (2007) discorre sobre a importância do tempo em sua relação com o pensamento. Ele enfatiza nos escritos sobre cinema a passagem do clássico ao moderno, ou seja, da imagem-movimento à imagem-tempo. Enquanto o primeiro subordina o tempo ao movimento, o segundo promove a subordinação do movimento ao tempo. Tempo, em sua forma pura, que suprime a distinção linear entre passado, presente e futuro. O cinema moderno se distingue pela montagem descontínua, permitindo que os três tempos aconteçam simultaneamente.

Na bela fórmula de Santo Agostinho, há *um presente do futuro, um futuro do presente, um presente do passado*, todos eles implicados e enrolados no acontecimento, portanto, simultâneos, inexplicáveis. (DELEUZE, 2007, p.124 - grifo do autor)

O tempo não mais como sucessão entre passado, presente e futuro, mas se constituindo todos em um mesmo tempo. Deleuze afirma:

¹⁸ Para Deleuze: “O diagrama é um caos, uma catástrofe, mas também um germe de ordem ou de ritmo. [...]. No diagrama termina o trabalho preparatório e começa o ato de pintar. Não há pintor que não faça essa experiência do caos-germe, em que nada mais vê e corre o risco de perder-se: desmoraonamento das coordenadas visuais”. (DELEUZE, 2007, p.104-105)

Não podemos acreditar, com efeito, que o passado se constitua após ter sido presente nem porque um novo presente apareça. Nunca um presente passaria se ele não fosse “ao mesmo tempo” passado e presente, nunca um passado se constituiria se ele não tivesse sido antes constituído “ao mesmo tempo” em que foi presente. (DELEUZE, 2007, p.126 - grifo do autor)

Passado e presente, assim como o par atual/virtual, constituem-se como duas faces de um mesmo objeto. Assim, existe indiscernibilidade entre passado e presente como o que ocorre com o atual e o virtual, embora sempre exista distinção entre eles. A cada imagem atual (presente) corresponde uma imagem virtual (passado contemporâneo), ou seja, ao mesmo tempo coexistem presente e passado. O virtual, como passado simultâneo do presente atual correspondente, passado em estado puro, à medida que não se forma posteriormente; pura virtualidade, não se atualiza, uma vez que sempre corresponde à imagem atual. Para Deleuze (2007), essa característica fornecida pelo circuito atual/virtual, que não é uma atualização do virtual em função de um atual em deslocamento, gera uma imagem cristal e não uma imagem orgânica.

Imagem cristal, ponto de indiscernibilidade do atual/virtual, presente/passado. Ela não é o tempo, entretanto por ela é possível ver o tempo em estado puro, não cronológico. O artista é um “vidente” que consegue ver o tempo jorrar como desdobramento no cristal. Deste modo, a arte atravessa as camadas do tempo, esquiva o presente e impede o passado de se degradar em lembrança. Assim, o passado se torna paradoxal, alucinatório, sempre por vir.

Chegamos assim, talvez, ao extremo dessa ideia de tempo, em que o passado é catapultado em futuro. Pois não se trata de um passado a *descobrir*, mas a *inventar* segundo o dobramento a que estará submetido e que o irá situar num feixe de relações insuspeitado. Diríamos que o tempo, como matéria-prima aberta, é como uma massa a ser incessantemente moldada, estirada, amassada, comprimida, fluidificada, densificada, sobreposta, dividida, distendida etc. (PELBART, 2007, p.19-20 - grifo do autor)

O tempo, na arte, libera-se da sucessão, do movimento de todo o presente e se torna disponível a uma pluralidade de instantes que não cessa

de variar infinitamente, como um tempo fora dos eixos. Como afirma Pelbart (2007), seria como um “tempo puro”, aquele saído dos eixos, liberado do movimento do mundo, que não contém mais conteúdos presentes (lembranças) e sim, como na loucura e na alucinação, virtualidade pura. Como diz Clarice,

Vou explicar: na pintura como na escritura procuro ver estritamente no momento em que vejo – e não ver através da memória de ter visto num instante passado. O instante é este. O instante é de uma iminência que me tira o fôlego. O instante é em si mesmo iminente. (LISPECTOR, 1998, p.75)

A arte, portanto, não celebra algo que já ocorreu ou retorna ao passado no presente atual, ao contrário, ela revela o tempo em sua essência, enrolado e complicado, que envolve todas as suas dimensões, tempo vertiginoso, fora dos eixos, *Aion* se opondo ao tempo sucessivo, *Chronos*, àquele que passa e que, em geral, perde-se. O artista, enquanto criador, é alguém “tomado por um devir que o desvia do ponto de vista histórico, cronológico, centrado no verídico, e o põe no ponto de vista de uma potência das metamorfoses” (PELBART, 2007, p.22). O tempo não cronológico, para Deleuze, este tempo puro em estado original nada mais é do que a dobra do *fora*. Esta aponta para o tempo como sujeito, em que dobrar o *fora* seria intensificar a força de se afetar, movimento próprio da subjetivação. Esta dobra é o tempo em estado complicado e não uma dobra espacial, em que a subjetividade nunca é nossa, mas sim enrolada ao próprio tempo. O atual, portanto, é sempre objetivo, mas o virtual é subjetivo, ou seja, a própria “afecção de si por si” como definição do tempo. Deleuze, referenciando Bergson, diz o seguinte:

A única subjetividade é o tempo, o tempo não-cronológico apreendido em sua fundação, e somos nós que somos interiores ao tempo, não o inverso. [...] O tempo não é o interior em nós, é justamente o contrário, a interioridade na qual estamos, nos movemos, vivemos e mudamos. [...] somos nós, interiores ao tempo que se desdobra, que se perde e se reencontra em si mesmo, que faz passar o presente e conservar o passado. (DELEUZE, 2007, p.103-104)

A imagem cristal revela o tempo em estado puro e Deleuze a aprende a partir da montagem descontínua utilizada pelo cinema moderno.

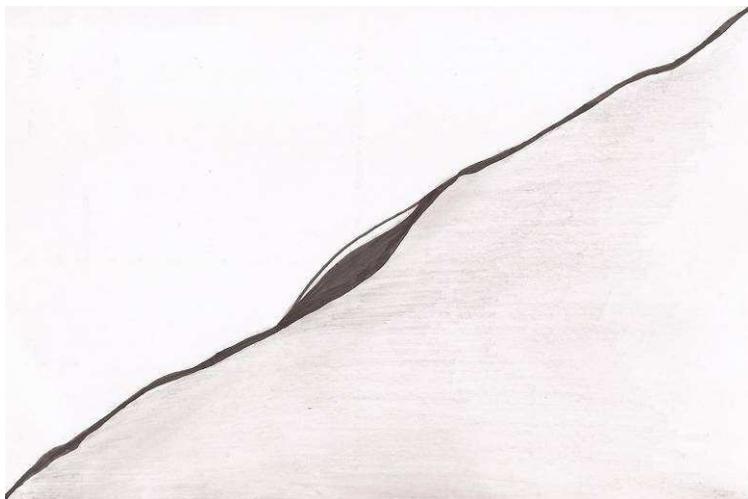
Neste, as seqüências e imagens não são dependentes umas das outras, porém descontínuas e válidas por si mesmas. Assim, se essa imagem se coloca como tempo, como dobra do fora, é porque também se coloca diante do impensável de todo o pensamento. Para Deleuze (2007), quando o movimento do cinema se torna automático, a essência artística da imagem se efetua ao produzir um choque no pensamento, ao comunicar vibrações ao córtex e ao tocar diretamente o sistema nervoso e cerebral. Assim como a arte produz estranhezas, também provoca pensar as obviedades das coisas e dos objetos, convertendo em potência o que era, ainda, só possibilidade.

Para que o pensamento se exerça em plenitude é preciso que haja um abalo. Pensar, dito por Deleuze, “é um exercício perigoso”, não natural, como “penso, logo existo”, que apenas (re)conhece o real representado em uma relação direta com o mundo exterior, ou seja, o pensamento como representação do real. Quando Deleuze comenta sobre o pensamento do *fora*, ele o faz abalando a sentença cartesiana enunciada anteriormente porque, para ele, pensar não é inato e nem exercido por um “eu”, mas deve ser uma intrusão no pensamento. Pensar, portanto, é uma relação com o *fora*, um encontro de forças com o acaso; pensamento sem consciência, exterioridade impessoal. O pensamento é abalado por este *fora* que nos lança ao imprevisível e ao inesperado, algo que pode acontecer ou não, uma vez que depende da força dos encontros. Pensar deste ponto de vista é romper com o saber racional e suas representações; é se deparar com o desconhecido, quando não se tem certeza alguma e se é, de algum modo, arrastado por uma força que leva o pensamento a pensar o que ainda não existe. Pensar, então, não é reproduzir uma forma ou modelo, mas fazer surgir o que Deleuze inaugura: um pensamento sem imagem. O pensamento é involuntário, dependente do encontro de forças e não da vontade de um sujeito, que leva ao impensado de todo o pensamento, ou seja, ao plano de imanência, *fora absoluto* (onde se encontra o que deve e o que não pode ser pensado). O pensamento como contendo em si mesmo o impensável, que é o exterior de sua dobra, ou o seu *fora*.

Nesta concepção, pensar não é conhecer ou representar, mas o resultado de uma violência sobre o pensamento que acontece a partir de encontros ao acaso ou algo que nos move a pensar. Esses encontros são sempre ocasionados por abalos, forças que movem certezas e colocam em dúvida o próprio pensamento. Na arte, a força da sensação arrasta a criação de modo a desorganizar a forma como representação do mesmo. Nessa condição, pensar artisticamente deixa de ser uma faculdade para passar a ser uma exposição às forças, ao acaso, que resulta em aparição ou algo que ocorre no interstício, no intervalo, no entre, no espaçamento, constituindo-

se de uma experiência impessoal, pura criação sem sujeito. Assim, arte não representa o real, mas faz surgir o novo, aquilo que não existe. Deste modo, não se baseia somente na representação de formas, mas na sensação que se encontra no *fora*, meio turbulento, em que se misturam cores, pensamentos, gestos, palavras, movimentos. *Fora*, plano de imanência, campo de forças sem sujeito que entram em relação, estabelecem (des)equilíbrios, caos, provocam sentidos e estados de coisas. Ao artista, cabe pensar como resistir a todas as formas fixas, aos clichês que se apresentam na superfície da tela ou plano de composição, antes mesmo de qualquer gesto artístico inicial. Resta, então, ir ao encontro de forças que operam no *fora* e se tornar com o mundo, acreditando na vida e em sua potência, como afirma Deleuze:

Acreditar, não mais em outro mundo, mas na vinculação do homem e do mundo, no amor ou na vida, acreditar nisso como no impossível, no impensável, que, no entanto, só pode ser pensado: “algo possível, senão sufoco”. (DELEUZE, 2007, p.205 - grifo do autor)



É tão curioso e difícil substituir agora o pincel por essa coisa estranhamente familiar mas sempre remota, a palavra. A beleza extrema e íntima está nela. Mas é inalcançável – [...] há uma coisa que me escapa o tempo todo. [...] Escrevo-te em desordem, bem sei. Mas é como vivo. Eu só trabalho com achados e perdidos.

Clarice Lispector

Na troca do pincel pela palavra, entre achados e perdidos, quase inalcançável, reencontro a escola pública estadual onde cursei a educação básica da 5ª a 8ª série. Frequentei escolas públicas até o ensino médio acompanhando minha mãe, naquela época, professora de Português do Estado de SC. A escola tinha um espaço físico enorme, com muitas salas de aula, um pátio para a prática de Educação Física, além de corredores amplos. Em suas dependências, tive o primeiro contato com aulas de ‘trabalhos manuais’ que, naquele tempo, ainda se denominava ‘preparação para o trabalho’ (PPT).

As aulas eram fragmentadas; Português, Matemática, Geografia, História, entre outras, sendo as aulas de Educação Física e PPT normalmente realizadas no último horário do currículo escolar. Fato ainda bastante comum nos dias atuais, em muitas escolas. As aulas eram divididas entre os meninos e as meninas; para eles, marcenaria, e para as meninas, trabalhos manuais, sendo ministradas por professor sem formação específica,

pois não era considerada uma disciplina no currículo escolar. Assim, a professora que oferecia aulas para as meninas não tinha formação na área, porém era perceptível que tinha sido escolhida por suas qualidades manuais e humanas. ‘Habilidosa’, ensinava a bordar, tricotar, fazer ‘tripa de miço’, entre outros trabalhos artesanais, sempre procurando respeitar os desejos de todos. Um fato curioso era observar os meninos seguirem para as aulas de marcenaria, pois muitas meninas (entre elas, eu) gostariam de trabalhar com a madeira, porém nos era negada esta possibilidade. Talvez por isso eu tenha utilizado o mesmo bordado durante dois anos. Apenas o lavava com cuidado e seguia com ele no ano seguinte. Nunca mais bordei e apenas o revivi quando tive contato com a obra do artista plástico Leonilson¹⁹, já bem mais tarde, quando finalizara a graduação. Desejei retomar o bordado, porém de outro modo, não mais como me fora ensinado. Naquele instante, via o bordado como algo que poderia ser outra coisa além dele mesmo e percebi que não havia uma essência ou uma identidade permanente no ato de bordar, que permaneceria inalterada ao longo do tempo. Como Clarice “ao mesmo tempo que o vivo, lanço-me na sua passagem para outro instante” (LISPECTOR, 1998, p.75-76), como a escoar e a prolongar o rastro do meu bordado.

[...] uma continuidade de escoamento que não é comparável a nada daquilo que vi escoar-se. É uma sucessão de estados, cada um dos quais anuncia aquilo que a ele se segue e contém aquilo que o precede. A bem dizer, só se constituem estados múltiplos quando já os ultrapassei e me volto para trás para observar-lhes o rastro. Enquanto os experimentava, estavam tão solidamente organizados, tão profundamente animados por uma vida comum, que eu não saberia dizer onde um deles acaba, onde o outro começa. Na realidade, nenhum deles começa nem acaba, mas prolongam-se todos uns nos outros. (BERGSON, 2006, p.189)

Ao prolongar os rastros, lembro que enquanto cursava a graduação ministrei por um breve período aulas de Educação Artística²⁰ em uma escola pública de Niterói (RJ). As mesmas se baseavam no desenho livre

¹⁹ José Leonilson Bezerra Dias (1957 – 1993), artista plástico brasileiro, reconhecido por seu trabalho no Brasil e no exterior. (MESQUITA, Ivo; GANCIA, Barbara. **Leonilson: use, é lindo, eu garanto**. São Paulo: Cosac Naify, 2006)

²⁰ Nomenclatura adotada pela LDB 5692/71 e compreendida como atividade complementar das demais áreas de conhecimento do currículo escolar.

(*laissez-faire*), desenho de observação, ambos em variadas técnicas, sendo a área compreendida apenas como atividade complementar das demais áreas de conhecimento.

A ideia da arte na escola como expressão criadora difusa data do início do Modernismo, tendo como patronos Franz Cizek, artista do Movimento de Secessão de Viena, Viktor Lowenfeld e Herbert Read, [...]. Portanto, as primeiras sistematizações teóricas em Arte/Educação foram de origem psicanalítica e psicológica. Embora nenhum desses autores houvessem prescrito, a análise visual, o desenho de observação da natureza era a única forma aceitável de estímulo à expressão. (BARBOSA, 2005, p.16)

Essa experiência me fez questionar a vontade de ser professora, uma vez que na universidade obtinha conhecimentos específicos em arte e história totalmente ausentes do contexto escolar. Como resultado optei, depois de dois anos de um currículo comum a todos os estudantes, pela formação em design de interiores. No entanto, mesmo depois de formada, na década de 1980, continuei ministrando aulas na área, pois naquela época não havia a necessidade de formação específica, fato somente alterado pela LDB nº 9394/96²¹, quando foi reconhecida como campo de conhecimento específico e renomeada Arte no contexto escolar. Naquela década, houve o movimento de arte/educação²² que, além de devolver arte à área de ensino, algo necessário e relevante, impunha a forma de arte como cognição na estrutura curricular escolar. Arte se voltaria à percepção e linguagem, tentando demonstrar sua eficiência no desenvolvimento de formas de pensar, interpretar, construir hipóteses e decifrar metáforas. “Rudolf Arnheim foi um dos expoentes para o desenvolvimento da cognição. Sua concepção baseia-se na equivalência configuracional entre percepção e cognição” (BARBOSA, 2005, p.17). No início, ainda nos anos 1980, a percepção da gramática visual era tratada a partir da observação do mundo como fenômeno, sendo, na década de 1990, aos poucos ampliada para a apreensão da imagem da arte e outras mídias visuais; agora, com enfoque para a cultura visual, a interculturalidade e a multiculturalidade.

²¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação sancionada em 20 de dezembro de 1996.

²² Movimento brasileiro que reuniu profissionais da área em torno da legitimidade da arte no contexto escolar. Inicialmente foi denominado movimento de arte-educação (com hífen), no entanto, após críticas a esta denominação, foi elaborada, por Ana Mae Barbosa, a designação (com barra), com base na linguagem de computador, que significa “pertencer a”. (Fonte: BARBOSA, 2005, p.21)

Na década de 1990, iniciei cursos de pós-graduação para complementação na área docente (que não tinha) e continuei a ministrar aulas, agora com o foco voltado ao conhecimento em arte, inicialmente na educação infantil e, posteriormente, nas séries iniciais, tendo como referência maior a obra de Ana Mae Barbosa, *Imagem no ensino de arte* (1991). Nesta publicação, a autora argumenta historicamente sobre o ensino artístico no Brasil e defende a volta da arte no contexto escolar tendo como enfoque a *Metodologia Triangular*²³. Após equívocos conceituais ocasionados pela utilização do termo metodologia pela autora (o qual pressupõe passos a serem seguidos), a mesma o retoma e o renomeia *Proposta Triangular*.

Nessa mesma época surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Arte)²⁴, propondo diretrizes ao ensino de arte. Naquele período, o ensino artístico na escola passava por um momento de transição entre o entendimento de uma educação que deveria se voltar para o patrimônio artístico e outra, ainda impregnada de um fazer artístico livre. Esses dois períodos históricos para o ensino artístico nas escolas são momentos que considero emblemáticos para este texto, à medida que apontam para o que considero distorções conceituais no contexto escolar. Enquanto Educação Artística se voltava para um livre fazer, onde professores, em sua maioria sem formação específica, utilizavam ora técnica artística, ora desenho livre; Arte retoma o patrimônio artístico, tanto nacional quanto universal. Sem dúvida, um ganho no entendimento conceitual do que seria esta área de ensino na escola. Entretanto, nas duas categorias mencionadas, os problemas se acumulam. Enquanto na Educação Artística o ensino priorizava o fazer artístico voltado a questões psicológicas, sem nenhuma preocupação com qualquer contexto histórico; a Arte e seu ensino na escola prioriza a necessidade do contexto histórico, da leitura ou apreciação da imagem e do fazer artístico, sendo esta metodologia mais próxima do ensinar *sobre* arte. A Educação Artística, embora explicitasse o livre fazer e a técnica, utilizava a experiência artística como mote de suas ações, no entanto nunca se preocupava com o patrimônio artístico ou mesmo agregava valor estético em suas premissas pedagógicas. Ao professor cabia apenas aplicar conteúdos didáticos técnicos ou proporcionar momentos 'relaxantes' aos estudantes. Quando o conhecimento em arte foi reconduzido ao ensino, este se voltou para a história da arte, normalmente ministrada linearmente pelo professor, e também pela leitura e releitura da imagem ou fazer artístico. O entendimento metodológico recaiu na inclusão da área de Arte, pelos PCNs, como sendo linguagem. Arte seria, então, compreendida como representação de mundo; entretanto seria apenas uma semelhança ou espelho do mundo?

²³ Eixos norteadores: leitura da obra de arte, história da arte e fazer artístico.

²⁴ Eixos metodológicos norteadores: fruição, produção e reflexão.

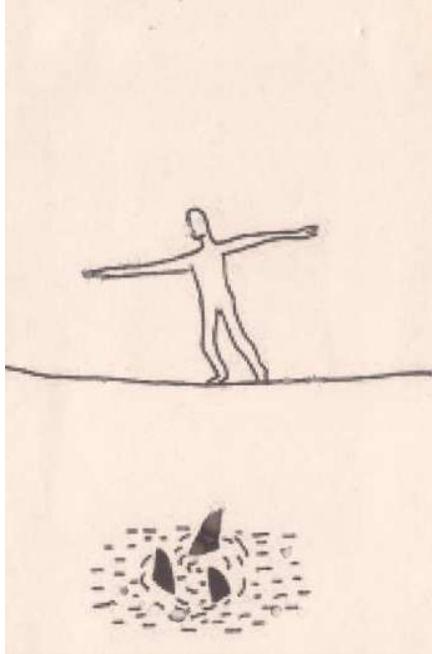
Essa indagação questiona a influência do entendimento de arte como linguagem porque tanto a arte quanto a literatura podem ser compreendidas como formas de resistência que levam o pensamento a pensar o (im)pensável, perpassam o (in)visível da visão e o (in)dizível da palavra. Portanto, portadoras de uma linguagem que excede seus limites, operando com a ficção outras formas do real. Como ensinar ou traduzir essa experiência que a arte provoca com o mundo não apenas como representação? Eis, talvez, a dúvida deste texto.

O ensinar *sobre* arte se coloca, então, com certa imposição por ser compreendida como linguagem a ser ensinada, que comporta uma história a ser reproduzida e uma leitura formal com posterior produção artística, muitas vezes uma cópia do trabalho do artista abordado. Lamentavelmente, vários equívocos foram processados no ambiente escolar, uma vez que a formação do professor nas décadas de 1970, 1980 e 1990 ainda refletia a ideia conceitual de uma Educação Artística. Ainda hoje, apesar da formação se pautar pelas Diretrizes Curriculares atuais, pode-se ver essas dificuldades conceituais tanto na formação inicial quanto na formação contínua de professores dessa área de ensino. Fato que registro também em minha própria história como professora, tanto na fase da Educação Artística quanto na da Arte, no contexto escolar. O processo de ensinar *com* arte precisa se pautar na livre expressão, entretanto não pode ser confundida com práticas adotadas nos anos 1970 e 1980, nas quais os fazeres artísticos se referenciavam na psicologia ou no desenho de observação da natureza, ou mesmo nas atividades de colorir desenhos prontos. Muitos enganos foram cometidos por professores de Educação Artística que realizavam diagnósticos a partir de desenhos de estudantes, fatos mencionados em diversas publicações na área de educação e psicologia. Trabalhar *com* arte envolve rever a questão da arte como linguagem e percepção, e também com ênfases que são colocadas, tanto no ensino recognitivo sobre um saber específico quanto em identidades representativas para o professor.

Na formação inicial, particularmente nos ECS, quando nos deparamos com a realidade da escola, perguntamo-nos: *o que é ser um professor hoje?* (questionamento para os cartões postais). Em diversas publicações, o termo professor se articula a diferentes denominações, dentre elas: mediador, propositor, provocador, pesquisador, articulador, entre outros. Nos cartões postais, a problematização circulou em torno do professor propositor²⁵ e revelou, em dois deles, o professor que se equilibra em uma corda bamba, algo surpreendente que aponta para além de seu 'perigo', o lugar da resis-

²⁵ Proposta abordada por Mirian Celeste Martins e Giza Picosque no material educativo da DVDteca Arte na Escola pertencente à Rede Arte na Escola, tendo como referência o trabalho da artista propositora Lygia Clark.

tência com potência suficiente para desafiar a função domesticadora da educação.

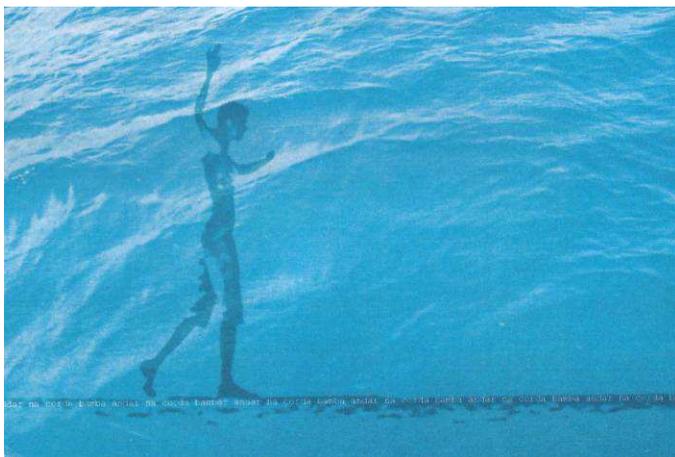


Ou, como em Clarice, sem fronteiras a correr riscos, doidamente:

[...] Mas sinto que ainda não alcancei os meus limites, fronteiras com o que? Sem fronteiras, a aventura da liberdade perigosa. Mas arrisco, vivo arriscando. Estou cheia de acácias balançando amarelas, e eu mal e mal comeci minha jornada, começo-a com um senso de tragédia, adivinhando para que oceano perdido vão os meus passos de vida. E doidamente me apodero dos devãos de mim, meus desvarios me sufocam de tanta beleza. Eu sou antes, eu sou quase, eu sou nunca. (LISPECTOR, 1998, p.18)

Aventura da liberdade perigosa ao trabalhar com o (im)previsível e ao andarilhar por caminhos (des)conhecidos, talvez como caracterização

em fuga de uma educação paradoxal que sempre se debateu com sua função reconheçtiva e domesticadora.



Arte, em sua potência máxima, a propor desafios àquela recongnição que envolve o aprender, operando outros modos de ser docente. A função domesticadora da educação se pauta por uma matriz platônica que afirma o aprender como recongnição. Silvio Gallo comenta esta questão no *Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo (COEB)*²⁶ ocorrido em 2012, ao afirmar que para Platão, o conhecimento é uma função da alma racional, eterna, que participa do “mundo das ideias”, diversa do mundo material, sua cópia imperfeita. Ao nascer, quando a alma encarna, por conta das limitações do mundo material ela esquece todas as ideias. Ao longo da vida, a alma vai se recordando aos poucos daquilo que já sabia. Então, o aprender se constitui em uma recongnição que pode ser ‘depurada’ com o processo educativo. Muitas concepções de educação surgiram ao longo da história, entretanto a matriz platônica da recongnição foi a base de todo o pensamento pedagógico.

Atualmente, o processo de ensino e aprendizagem procura articular as duas ações: ensinar e aprender. As teorias pedagógicas apontam para a

²⁶ GALLO (on line)

GALLO, Silvio. **As múltiplas dimensões do aprender**. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/sites/coeb2012/index.php?cms=anais&menu=10>
Acesso em 02 de maio de 2013.

questão central: a de que se aprende o que o professor ensina, o que, de certo modo, propicia ao professor segurança no seu modo de ensinar e avaliar. No entanto, parte-se do pressuposto que todos aprendem as mesmas coisas de forma homogênea. Ao problematizar no cartão postal: *Como é seu processo de ensinar arte?* aparece no verso do postal a seguinte frase: *Cada vez mais distante da palavra ensinar.*



Na paisagem/margem, escorre a tinta pela borda superior, como a saturar em seu meio o ‘já sabido’, o que se encontra no centro do verbo ensinar. O verbo ensinar é marcado pela ideia de orientar, conduzir, transmitir algo a alguém, como se pode perceber por seu grupo de sinônimos: educar, formar, instruir, doutrinar, amestrar, entre outros; todos originários do latim, que guardam a concepção de oferecer algo a alguém, ou seja, ação de alguém, em uma relação, que supre a carência do outro. Ensinar vem de *insignare*, ou seja, colocar um signo, que remete ao sentido de sinal, como algo que é preciso seguir e alcançar.

Apesar de não ter escrito nada sobre educação, Deleuze, em *Proust e os Signos* (2010), caracteriza o aprender como um encontro com signos, e com isso retira o peso dado ao ato de ensinar e o desloca para o processo de aprender. O que ele examina diz respeito aos signos que constituem tanto a unidade quanto a pluralidade, ou seja, o mundo, apresentado ou criado, forma sistemas de signos emitidos por pessoas, objetos ou matérias, sendo que os signos não são do mesmo tipo ou gênero, não sendo emitidos do mesmo modo e não tendo sempre o mesmo efeito para aquele que o interpreta.

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. [...] Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (DELEUZE, 2010, p.04)

Portanto, as relações com o outro e com as coisas, o estar no mundo mobiliza o aprender que não está apenas no conhecimento de um saber abstrato, e muito menos em um sentido homogêneo para todos. Para Deleuze, aprender é explicar o signo, sempre heterogêneo, que está enunciado no sentido, base de sua hipótese, segundo a qual *Em Busca do Tempo Perdido*, de Proust, é um aprendizado. Essa articulação signo/sentido “significa que o signo é o enrolamento, o envolvimento, a implicação do sentido, e o sentido é o desenrolamento, a explicação do signo” (MACHADO, 2009, p.197), ou seja, o sentido está enrolado ao signo que nos força a pensar. O sentido implica a força pensada como diversa da significação, pois na origem do ato de pensar está a violência dos signos sobre o pensamento.

Na tentativa de interpretar o signo podem ocorrer ilusões, pois a mesma está ligada tanto ao objeto, que o emite, quanto ao sujeito, que o decifra. O que dificulta o aprendizado, para Deleuze, são, inicialmente, o objetivismo, em seguida, o subjetivismo. A primeira ilusão, o objetivismo, está em atribuir ao objeto o signo do qual ele é portador.

Relacionar um signo ao objeto que o emite, atribuir ao objeto o benefício do signo, é de início a direção natural da percepção ou da representação. Mas é também a direção da memória involuntária, que se lembra das coisas e não dos signos. É, ainda, a direção do prazer e da atividade prática, que se baseiam na posse das coisas ou na consumação dos objetos. E, de outra forma, é a tendência da inteligência. *A inteligência deseja a objetividade, como a percepção o objeto.* (DELEUZE, 2010, p.27 – grifo do autor)

O objetivismo subsiste ainda no ensino *sobre arte*, quando insistimos, como afirma Deleuze (2010), que é preciso saber escutar, olhar, descrever, dirigir-se ao objeto, decompondo-o, triturando-o para dele tentar extrair uma verdade. Nesse ato, o objeto se interpõe e confunde os signos, que não revelam o que se espera. A partir dessa questão, Deleuze passa a

questionar a interpretação do significante como representação de palavras e o significado como representação de coisas.

A decepção que aparece a partir dessa não revelação de uma única verdade se encaminha para a compensação subjetiva em busca de associações de ideias que levem, então, a encontrar a ‘verdade’ dos signos. No entanto, nenhum signo é capaz de revelar sua verdade ou sua essência, apenas permite uma aproximação. Para Deleuze (2010), é na arte que a essência se revela e somente por ela se poderia ultrapassar tanto as propriedades do objeto quanto os estados subjetivos. Essa essência constitui o signo como irredutível ao objeto que o emite e constitui o sentido como irredutível ao sujeito que o apreende. Deste modo, a essência se configura a partir de uma diferença subjetiva, porém não é o sujeito que a explica, mas é a essência que se envolve e se enrola no sujeito. Assim, aquele que faz arte se encarna na matéria, comunicando a essência que o individualiza, como alguém que se torna ou se metamorfoseia com o mundo ao nos apresentar *o outro de todos os mundos*.

O sentido então se efetua, encarna em todos os signos, porém de modo diferente, pois a essência é sempre uma diferença, fato que explica sua heterogeneidade. Por essa razão, não se pode explicar como alguém aprende, mas se pode dizer que se aprende por intermédio de signos e não pela assimilação de conteúdos objetivos.

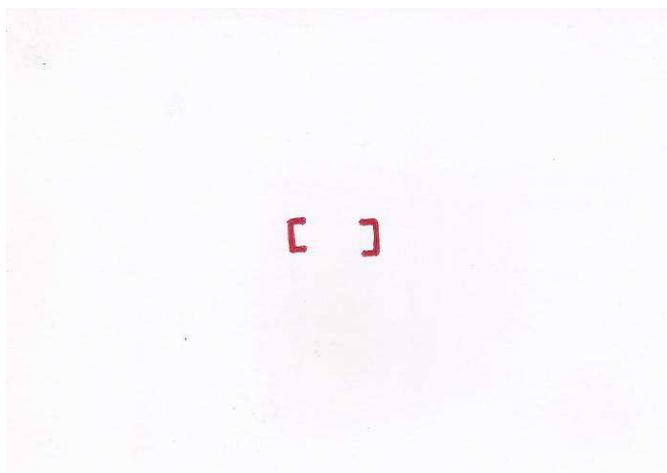
Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 2010, p.04 - grifo do autor)

Essa heterogeneidade implicada no signo explica o fato de que se aprende de modos diferentes e singulares, porque aprender, nessa relação, é se encontrar com o outro, com o diverso, sendo o aprender o avesso da reprodução do mesmo. *Cada vez mais distante da palavra ensinar*, porém não a excluindo, mas a aproximando cada vez mais do fazer *com* algo (arte) ou alguém do que na ênfase colocada pelo ensino em um saber *sobre* arte. Existe multiplicidade em modos de aprender e ensinar, não há semelhança e reprodução no modo de aprender com os signos porque não imitamos ou fazemos *como* alguém, mas fazemos *com* alguém, encontrando respostas e adequações próprias ao nosso jeito de fazer arte ou de nos relacionar com os signos da arte. Há, no aprender, criação, ponto diferencial gerador de outras possibilidades sempre novas que se abrem a cada um. Ensinar,

nessa relação com o outro, seria como estar em um campo a semear; cabe àquele que ensina jogar sementes ao vento na emissão de signos, tendo esperanças de que estas venham a produzir encontros e criações diversas àqueles que aprendem. Ensinar e aprender por essa via se torna, então, acontecimento, passagem “entre saber e não-saber, a passagem viva de um ao outro” (DELEUZE, 2006, p.238). Talvez propor múltiplos acontecimentos no ensino *com* a arte, provocando o pensamento para a familiaridade *com* e *sobre* os seus signos. Ao professor cabe exercer o desapego, pois ensinar *como* fazer arte não auxilia aquele que aprende, mas sim, fazer *com* aquele que aprende. Este não imita aquele, mas se mistura e se torna na experimentação com a matéria da arte e seus signos, deixando-se levar pela mesma.

Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. (DELEUZE, 2006, p.48 – grifo do autor)

Esse processo tem que ser da contaminação do desejo! Estar ali, fazer parte e não estar a parte. (dizeres do verso do cartão postal referente ao processo de ensinar arte)



Entre colchetes estão os desejos, puro devir²⁷ que, de algum modo, produz afecções. Essa paisagem/margem, com seu vazio entre colchetes, provoca pensar sobre a presença/ausência do corpo pleno no acontecimento. Arte e ensino como processo exigem, por parte de quem aprende e de quem ensina, que se coloque por inteiro na relação que, de certo modo, envolve afetar e se deixar afetar, produzindo outras afecções, sempre em devir. Para tanto, é necessário estar sensível ao que se passa, ser tocado pelos signos, para que o aprender e o ensinar aconteçam. Como a relação que estabelece a personagem de Clarice com o outro. Ela diz:

Escrevo-te toda inteira e sinto um sabor em ser e o sabor-a-ti é abstrato como o instante. É também com o corpo todo que pinto os meus quadros e na tela fixo o incorpóreo, eu corpo a corpo comigo mesma. Não se compreende música: ouve-se. Ouve-me então com teu corpo inteiro. (LISPECTOR, 1998, p.10)

Ensinar com o corpo todo presente na relação para *cruzar a linha, perder o chão, para aprender a encontrar, do outro lado da sala, o turbilhão que saía dos meus olhos e dos teus* (cartão postal). Isso nada mais é do que um risco, ao mesmo tempo amoroso e perigoso, tanto para aquele que ensina *com* arte como para aquele que aprende *com* arte. Pois, como afirma Deleuze, dizer como alguém aprende é difícil; fato que faz com que “toda educação [*tenha*] alguma coisa amorosa mas também mortal” (DELEUZE, 2006, p.48 - grifo nosso)

²⁷ “Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, [...], extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em via de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo”. (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p.64)

Seguem os postais. Bem, eu acho que todos devem se reinventar para não ficarmos sempre no mesmo. Isso, tanto para professores, artistas, etc... Deixarmos que conexões novas sempre se façam e que possamos provocar estes atravessamentos também nos outros. Amo os artistas-etc.



<input type="checkbox"/>	-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Você se considera professor-artista?



Isto não é história porque não conheço história assim, mas só sei ir dizendo e fazendo: é história de instantes que fogem como os trilhos fugitivos que se veem da janela do trem.

Clarice Lispector

Paisagens que, ao olhar da janela do trem em movimento, não consigo explicar. Algo verdejante ou colorante, azul, amarelo, alguns vermelhos... não sei, tão rápido, fogem como os trilhos do trem, e não consigo distinguir; meus olhos dilatam, creio que não vi muito bem! Algo se move ininterruptamente e me atravessa! “Nuvens. Passam, desfiam-se. Arquitetura cambiante, de acordo com a estação, o dia. Portadoras ou não de tempestades” (CAUQUELIN, 2007, p.136). Sinto sensações, certezas, nenhuma, como paisagens que escapam a si mesmas se colocando em variáveis infinitas, cuja desapareição e aparição coincidem. Visões, devires! Paisagens intensivas em plenitude absoluta, algo que Cézanne definia como “motivo” porque, ao olhar a paisagem, “ele começava por descobrir as bases geológicas. Depois, não se mexia mais e olhava, com os olhos dilatados, dizia a senhora Cézanne. Ele ‘germinava’ com a paisagem” (MERLEAU-PONTY, 2004, p.132 – grifo do autor). Talvez estivesse impulsionado por um encontro com as forças que operam no *fora*, essa experiência limite que afasta o princípio da realidade e, conseqüentemente, o vínculo imediato com a

realidade exterior e que fez Cézanne ‘germinar’ de novo com a paisagem. No movimento do *fora* como diz Clarice:

Não conheço a proibição. E minha própria força me libera, essa vida plena que se me transborda. E nada planejo no meu trabalho intuitivo de viver: trabalho com o indireto, o informal e o imprevisto. (LISPECTOR, 1998, p.40)

Quase como perder-se com a paisagem, pois ao romper com referências cognitivas, com o mundo e sua representação, posso ‘germinar’ com a paisagem ao estar aberta a encontros com o acaso, o imprevisto e o inesperado. Quando encontro com o desconhecido, “acontece o seguinte: quando estranho uma pintura é aí que é pintura. E quando estranho a palavra aí é que ela alcança o sentido. E quando estranho a vida aí é que começa a vida” (LISPECTOR, 1998, p.83). Quem sabe, estranhar a educação para ‘germinar’ com ela outra paisagem *que não seja imortal, posto que é chama, mas que seja infinita enquanto dure*, como diz Vinicius de Moraes no *Soneto da Fidelidade*.

Em um dos postais²⁸ sobre o questionamento *o que é ser um professor hoje?* deparo-me com o fato de estar perdida em uma floresta, algo encantador do ponto de vista de perder-se com a paisagem e se confrontar com o (des)conhecido.

A PESSOA QUE VOCÊ IMAGINA ESTÁ PERDIDA. ESSA É A IMAGEM QUE ME VEM À CABEÇA. ELA ACREBITA QUE ESTÁ PERDIDA NO MEIO DE UMA FLORESTA IMPENETRÁVEL. A CABEÇA DELA ESTÁ CHEIA DE ÁRVORES GALHOS ONDE ELA ESBARRA. ESPINHOS ONDE FICA EMARANHADA. CAMINHOS QUE LEVAM A LUGAR NENHUM. ANIMAIS QUE CAÇAM DELA E FOGEM. AQUI E ALI ELA VISLUMBRA UMA DONZELA ESQUIVA, USANDO UM VESTIDO QUE PARECE SER DE ALGODÃO BRANCO. ESTOU PERCEBENDO ALGUNS INSETOS TAMBÉM, DO TIPO QUE PICA. ISSO NÃO É AGRADÁVEL. O SOL ESTÁ SE PONDO. AS SOMBRA S ESTÃO AUMENTANDO.

²⁸ O postal faz referência direta a um dos contos da publicação: ATWOOD, Margaret Eleanor. *A tenda*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

No verso do cartão postal está escrito: *Você não entende muita coisa, ele diz. Para começo de conversa por que você acha que eu estava perdido no meio da floresta impenetrável?* A arte traça planos sobre o caos e procede por crises ou abalos e, portanto, muitas vezes *você não entende muita coisa*. Quando o artista acredita chegar a algum lugar, é novamente arrastado a outro instante para que possa novamente, após (re)mover clichês e opiniões, (re)inventar-se. Talvez operar em deslocamento, como no texto do postal em que a pessoa acredita estar perdida no meio de uma floresta impenetrável com caminhos que levam a lugar nenhum. Nesse lugar parece vislumbrar donzela esquiva ou perceber insetos e animais que caçoam dela e fogem. Fogem como a olhar um intruso ou outro bicho desconhecido, *outro* de si mesmo, alteridade pura. Poderia ser uma paisagem assustadora, no entanto é plena de potência, sendo ao mesmo tempo bela e monstruosa.

Paisagem monstro, comovente, de compósitos contraditórios, embora não contrários, que pode compor uma educação que necessita, assim como a arte, negar a si mesma, e para isso precisa também se perder para vislumbrar e “inventar um povo que falta”, como afirma Deleuze. Seria, então, resistir ao (in)tolerável do presente confinamento que as estratégias educacionais (enquanto instituição) impõem ao professor e tentar escapar do aprisionamento da educação para inventar novas dobras ou outros modos de uma educação ainda e sempre “por vir”. Pensar sob essa perspectiva é resistir, combater, ir ao encontro de forças que desestabilizam o que se encontra fixo e imóvel. Assim, os postais, como os signos da arte, forcem-nos a pensar, rompem com as certezas e o senso comum do que denominamos como sendo arte e educação. O postal, como manifestação artística, desenha paisagens impessoais, tal qual a arte, configurando a própria alteridade, quando algo de radicalmente *outro* está em jogo, como diz Blanchot. Portanto, arte, como linguagem em devir sempre à deriva, surpreende e nos coloca diante do pretensamente ‘intolerável no mundo’, e ao nos confrontar com algo ‘impensável’ no pensamento, restabelece nosso vínculo com o mundo novamente. Assim, arte não representa ou alude a uma ilusão de mundo ou a um além-mundo, mas antes nos faz acreditar novamente no mundo com todos os seus paradoxos e contradições. Abrir o pensamento e a arte às forças do *fora* seria, talvez, colocar em prática modos de resistir ao que insiste em nos modelar, tanto na vida acadêmica como também fora dela.

A experiência do fora nos faz ver e ouvir o mundo longe dos clichês de uma suposta essência da realidade. Ou seja, nos faz ver e ouvir

a vida em sua exterioridade pura, em sua mais alta potência. (LEVY, 2011, p.132)

Para resistir é preciso acreditar neste mundo ou, antes, no *outro* do mundo em um movimento infinito, sobrevoo absoluto conectado com a realidade do aqui e agora, em devires paisagens. Resistir, nesse ponto de vista, é se tornar estrangeiro, nômade, exilado de seu próprio território, um grande deserto em um *devenir outro* que desperta o *outro* que existe em nós.

Ao longo do trabalho os postais apresentam paisagens em devir que se desenham enquanto se movem na impermanência de qualquer margem em arte e educação porque no intervalo entre eles invocam uma zona de indiscernibilidade e incerteza, de tal modo que não se pode mais definir por onde passam as fronteiras de um e de outro. Eventualmente, arte e educação se instalam na paisagem/margem do postal, lugar do encontro de forças, um ponto móvel, oscilante, “[...] como uma eternidade que só pode ser revelada no devir, uma paisagem que só aparece no movimento” (DELEUZE, 2011, p.16). No movimento, os postais circulam por entre palavras e imagens, deslocam paisagens que se transformam em lugares de geografias intensivas *sobre* e *com* arte e educação. As duas formas de trabalhar a arte no ensino coexistem na paisagem que se configura a partir de encontros heterogêneos. Devires processados por metamorfoses em modos de ensinar provocados por contágio em uma prática *andarilha*²⁹. *Desobrar*³⁰ a paisagem estática da educação e do ensino de arte é tecer o que se insinua no *entre*, lugar da fissura, da cissura, efeito do encontro de forças onde pulsa vida plena de potência. Arte e educação, territórios antes demarcados, mostram-se, com os postais, como paisagens que deslizam entre perguntas ao longo do texto e ocorrem sempre que me movimento em outra direção. Como afirma Deleuze:

O movimento acontece sempre nas costas do pensador, ou no momento em que ele pisca. Já se saiu, ou então nunca se sairá [...] enquanto se gira em torno das questões, há devires que operam em silêncio, que são quase imperceptíveis. (DELEUZE; PARNET, 1998, p.9-10)

Devires silenciosos que projetam planos de composição no lugar de estratégia organizacional pretensamente estruturada para a educação. Composição de *perceptos e afectos* como bloco de sensações que vazam e

²⁹ Termo de Mirian Celeste Martins e Giza Pícosque (2008)

³⁰ Termo apropriado de Peter Pál Pelbart (2009)

perfuram dogmas e axiomas em arte e educação. Identidades infinitizadas e esburacadas, nem eu nem você, mas obras de arte, como diria Nietzsche. Como arte, você e eu passeamos entre as paisagens dos postais, lugares de agenciamentos estranhos, em ritmos, cores e variações contínuas, que escapam à qualquer representação do que seria arte, professor, ensino de arte ou educação. Paisagens em passagens deslizantes, postais em delírio, promovem fluxos com o heterogêneo e o singular. Vida em plenitude! Sou o *és-tu* de Clarice! Professora, artista, propositora, mediadora, arrisco sempre ao andarilhar pela corda bamba! Posso ser *és-tu!* Posso ser isto e aquilo! Porém, sempre em núpcias, *entre* dois, nunca imitar nem fazer como, nem se ajustar a qualquer modelo, mas em devires como traçado geográfico com orientações, direções, entradas e saídas. Capturo e me deixo capturar como “núpcias entre dois reinos. As núpcias são sempre contra a natureza. As núpcias são o contrário de um casal” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.10). Como o ritmo que se encontra entre a vespa e a orquídea, o devir-vespa da orquídea e o devir-orquídea da vespa, dupla captura, combinação do diverso, pois como salienta Deleuze (1998) o que cada um se torna não muda menos do que aquele que se torna. A paisagem que se configura a partir do devir não pode ser aprisionada em uma categoria acadêmica, ainda “que você possa habitar e provar a paisagem intensamente, porque, como uma vida, ela é arte, é excessiva, a ela nada falta. A paisagem é uma conversa infinita”³¹.

Para habitar e experimentar intensamente a paisagem da educação e da arte é preciso estar aberto às múltiplas combinações no jogo do acaso, muitas vezes uma combinação frágil que, para Deleuze, pode vir a ser uma potência de vida que se afirma. Comenta esse fato ao notar que os grandes pensadores têm, ao mesmo tempo, uma vida pessoal frágil e uma escrita extremamente potente. Para ele não são pessoas, mas a soma de sua própria combinação. Combinação entre uma composição de charme que opera vida a uma potência não pessoal, e estilo, que dá à escritura um fim exterior que transborda a escrita.

E é a mesma coisa: a escritura não tem um fim em si mesma, precisamente porque a vida não é algo pessoal. A escritura tem por único fim a vida, atra-

³¹ GARCIA (on line)

GARCIA, Wladimir A. C. **Entre paisagens**. Revista Pro-posições. V.18, n.2 (53) maio/ago. Campinas: FE UNICAMP, 2007. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto120.html>
Acesso em 3 de julho de 2013

vés das combinações que ela faz. (DELEUZE; PARNET, 1998, p.14)

Em muitas combinações na vida, e especialmente na escrita deste trabalho, a solidão foi, inevitavelmente, absoluta. Entretanto, como afirma Deleuze, extremamente ‘povoada’. Nem sonhos ou fantasias, mas povoada de encontros, como um devir. Do fundo dessa solidão, nesse deserto povoado de encontros, algo passa ou passou *entre* dois, um efeito com diferença potencial. O caso não é se tornar professor ou artista, ou ainda procurar o que é arte ou educação, já que um não tem nada a ver com o outro, mas descobrir, em todos os casos, o “que está entre os dois, que tem sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução a-paralela”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p.15)

Dupla captura, como citado anteriormente, o caso da vespa e da orquídea; sequer algo que estaria em um ou alguma coisa que estaria no outro, mas alguma coisa que está entre os dois, fora dos dois e que pode correr em outra direção. Assim são as margens entre arte e educação, (im)permanentes em suas bordas, porque a relação é somente uma conversa, um encontro entre dois, nada de ideias justas, apenas ideias, pois se compõem de um encontro, de um devir, como um roubo ou núpcias, esses ‘entre dois’ da solidão. Devir que opera o escritor e o artista ao se descobrir ao *fora*, uma vez que a linguagem é tomada por uma espécie de “delírio que a faz precisamente sair de seus próprios sulcos” (DELEUZE, 2011, p.16). Um devir outro que escava a própria língua, de modo a levar a linguagem a um limite ou a um avesso que produz visões e audições que não pertencem a língua nenhuma. “Estas visões não são fantasmas, mas verdadeiras ideias que o escritor vê e ouve nos interstícios da linguagem, nos desvios da linguagem” (DELEUZE, 2011, p.16). Ideias que configuram paisagens incessantemente (re)inventadas, como um processo que as arrasta de uma fronteira a outra como uma passagem da vida.

Talvez aqui, só possa dizer que, na intensidade dos encontros (com arte, educação e vida), ao longo desta escritura, embarquei no meio das águas, “no devagar depressa dos tempos numa canoinha de nada, nessa água que não para, de longas beiras e tentei a travessia até a terceira margem do rio”³². Nessa travessia, entre metamorfoses de mim mesma, em singularidades espalhadas neste plano de composição, atravesso caminhos e margens, passeio por lugares (des)conhecidos. Como Deleuze, creio que

[...] toda obra é uma viagem, um trajeto, mas que só percorre tal caminho exterior em virtude dos cami-

³² Poema de João Guimarães Rosa.

nhos e trajetórias interiores que a compõem, que constituem sua paisagem ou seu concerto. (DELEUZE, 2011, p.10)

Portanto, o caminho que configurou a paisagem desta escrita só pode se apresentar agora na *iminência deste instante*, como Clarice. De algum modo, sinto agora que a paisagem me atravessou, como um tempo fora dos gonzos, cindiu-me, duplicou-me; sinto vertigem! Deslizo, e eis-me na Vida!

Paisagens...



Paravocê!

Ao realizar uma viagem, percorra caminhos (des)conhecidos, depois vire à direita e após, à esquerda. Quando o tempo parar de contar as horas e você chegar lá, escolha o caminho do meio e atravesse a margem até o outro lado. Então, ao entardecer, cruze até o lado de cá e, ao chegar, volte pelo lado de lá! Ao amanhecer, entre margens, apenas sinta e se deixe levar pelo sopro do vento!



E, com Clarice, *vou te dizer uma coisa: não sei pintar nem melhor nem pior do que faço. Eu pinto um “isto”. E escrevo um “isto” – é tudo que posso. [...] Não vai parar: continua. [...]*

Clarice Lispector

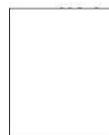
ANEXOS³³

³³ Postais recebidos dos seis artistas/professores em sua totalidade. Nesta pesquisa foram incorporadas apenas algumas destas paisagens/margens aqui referidas. Cada grupo de postais corresponde a seis questionamentos endereçados aos participantes.

Entre margens imprecisas...

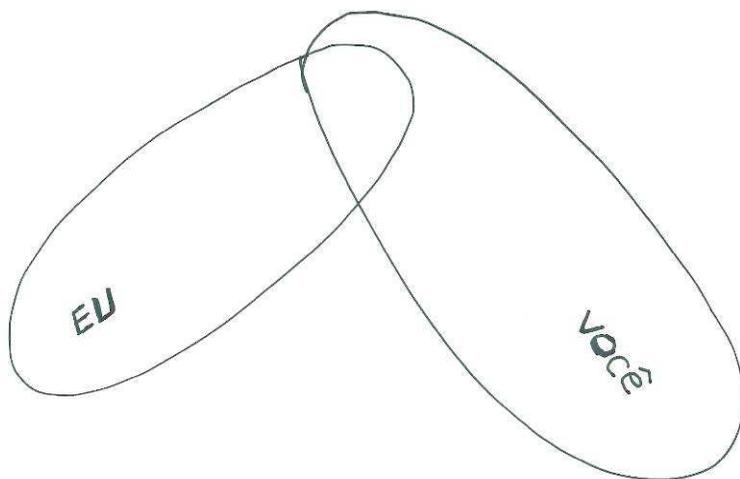


Entre imagens e palavras e sentimentos imprecisos. Bocas
e palavras apontando e disparando para todos os lados.
Não se gosta da imprecisão...
Palavras podem doer, desculpe pela afecção...



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Entre margens imprecisas...



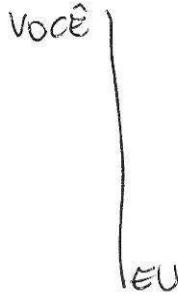
O maior encontro, que causa as maiores instabilidades!



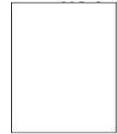
Entre margens imprecisas...

□	□	□	□	□	—	□	□	□
---	---	---	---	---	---	---	---	---

ABISMO



E você é a obra de arte e eu também.



Four horizontal lines spaced vertically, intended for writing or drawing.

Entre margens imprecisas...

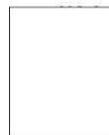
A row of seven small, empty square boxes with thin black borders, arranged horizontally.

Ele era largo, suas margens, imprecisas. Pequenas ondas escuras, aqui e ali...
Mais adiante, um hangar emergia da água. ...



... uma é uma fotografia minha de pescadores em Cacupé e outra da Internacional Situacionista (nova Babilônia de Constant).

Duas tornam-se uma... à deriva em devir...



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Entre margens imprecisas...



Entre margens imprecisas...

A vertical line on the left side of the form area.

A rectangular box in the upper right corner.

Four horizontal lines for text entry.

A row of ten small square boxes at the bottom, with a hyphen between the fifth and sixth boxes.

Martim de Martinho



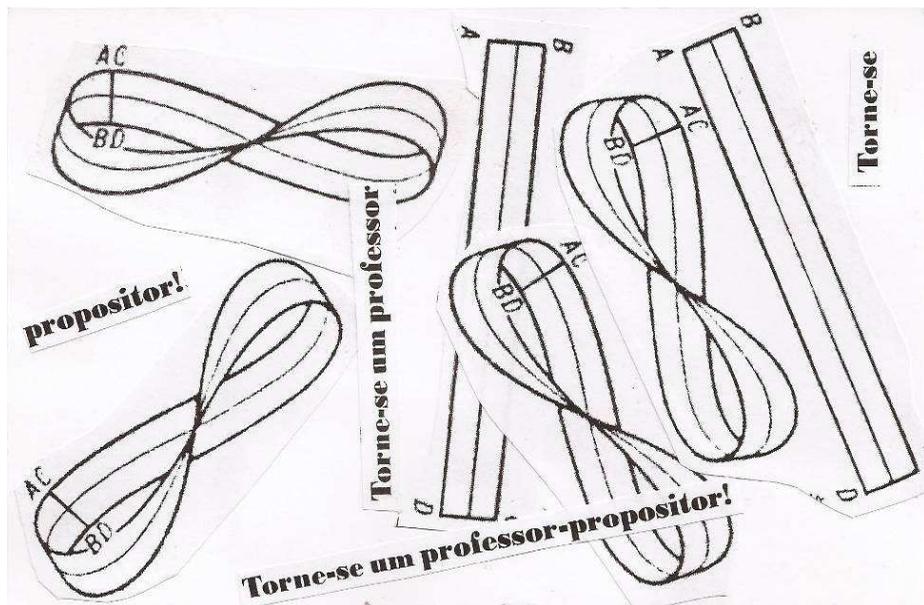
... desenho caminhos disformes e infinitamente duvidosos.



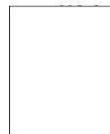
Entre margens imprecisas...



Você se considera professor-artista?



É um exercício sobre o qual ainda estou aprendendo, acho cu!



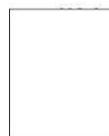
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Você se considera professor-artista?

COM NOÇÃO

(com noção – trabalho de Adriana Barreto e Bruna Masani)

Não fazer separações, deixar que as coisas atravesssem...
E para você? Como vai a dança?

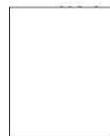


Você se considera professor-artista?

<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------



Quando nos tornamos professor? Ou artista? Ou ambos?

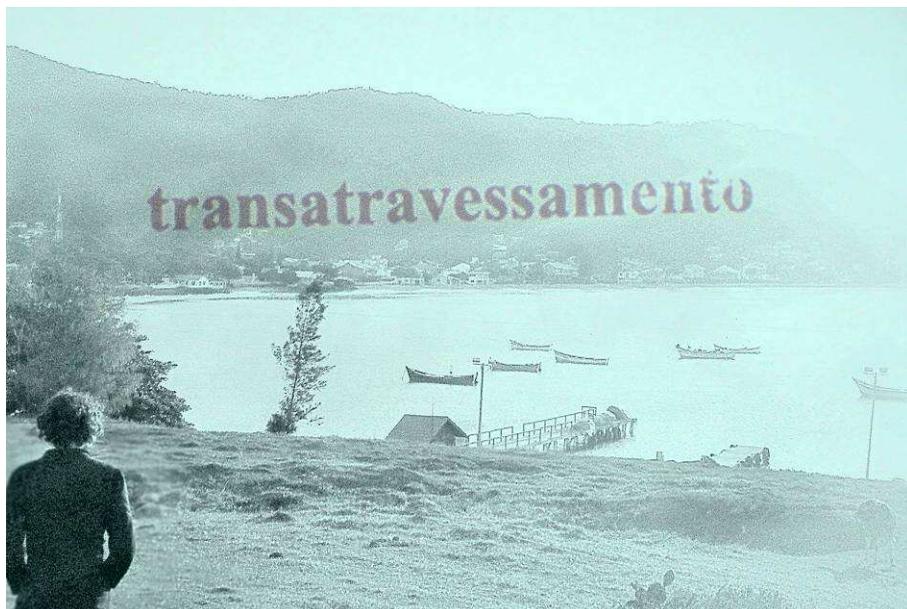


Four horizontal lines stacked vertically, providing space for a longer written response.

Você se considera professor-artista?

A series of ten small, empty square boxes arranged in a row, separated by a small horizontal line, for a Likert scale response.

Joana do Amarante

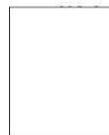


Seguem os postais.

Bem, eu acho que todos devem se reinventar para não ficarmos sempre no mesmo. Isso, tanto para professores, artistas, etc...

Deixarmos que conexões novas sempre se façam e que possamos provocar estes atravessamentos também nos outros. "Amo os artistas-etc".

Você se considera professor-artista?



<input type="checkbox"/>											
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

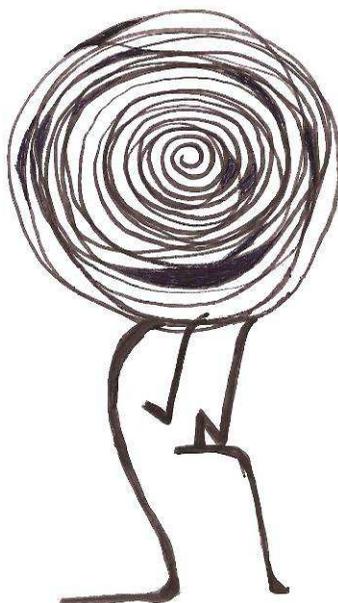


Acredito na educação como uma forma de pensamento inventivo.

Os educadores são pensadores inventivos embora não pensem apenas conceitualmente, mas principalmente através de ações artístico-educativas!

Você se considera professor-artista?

 —

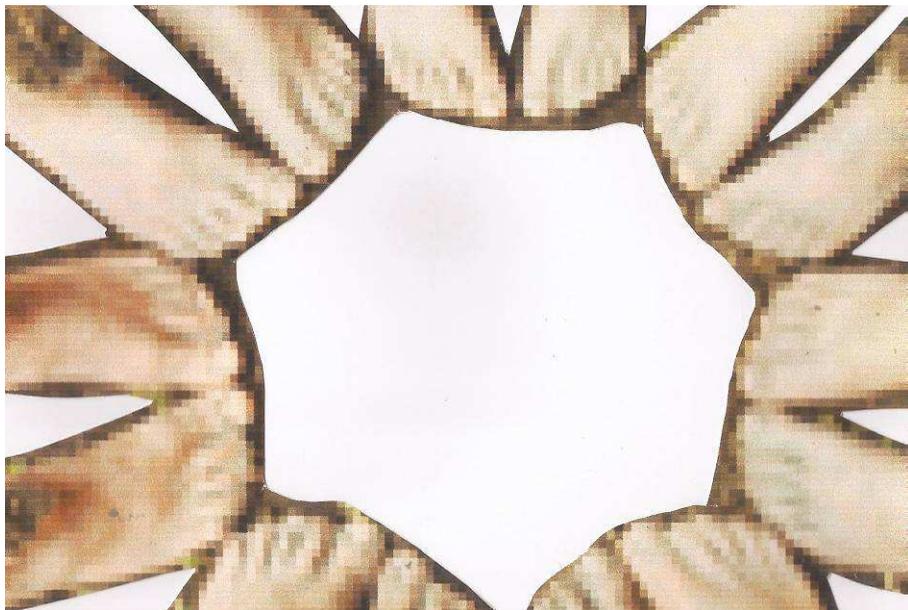


Sou apenas um par de ombros (carregando ficções)

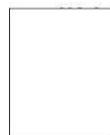
Você se considera professor-artista?

 —

O que é arte contemporânea?



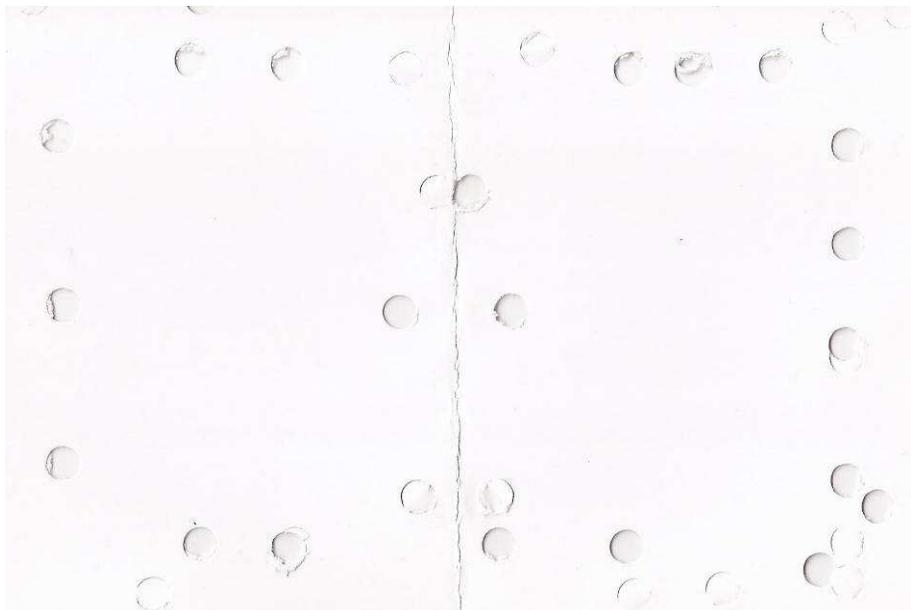
Partilha, pontas soltas, juntar forças, seguir as pegadas mas mudar o caminho, seguir novos caminhos. Talvez seja isso.



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Glaucio Ferreira

O que é Arte Contemporânea?

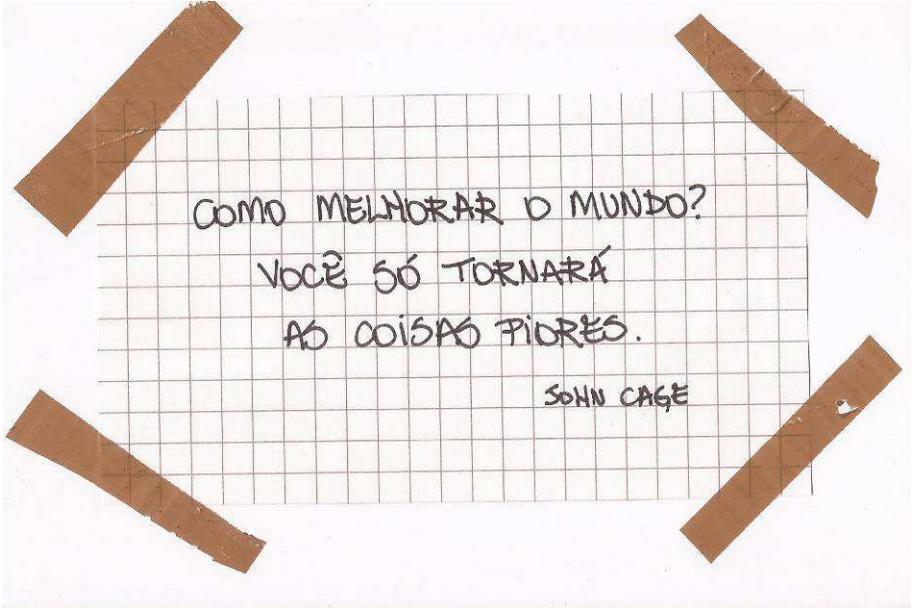


A arte não melhora o mundo! Torna nosso olhar diferente!

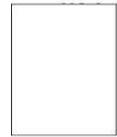


O que é Arte Contemporânea?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

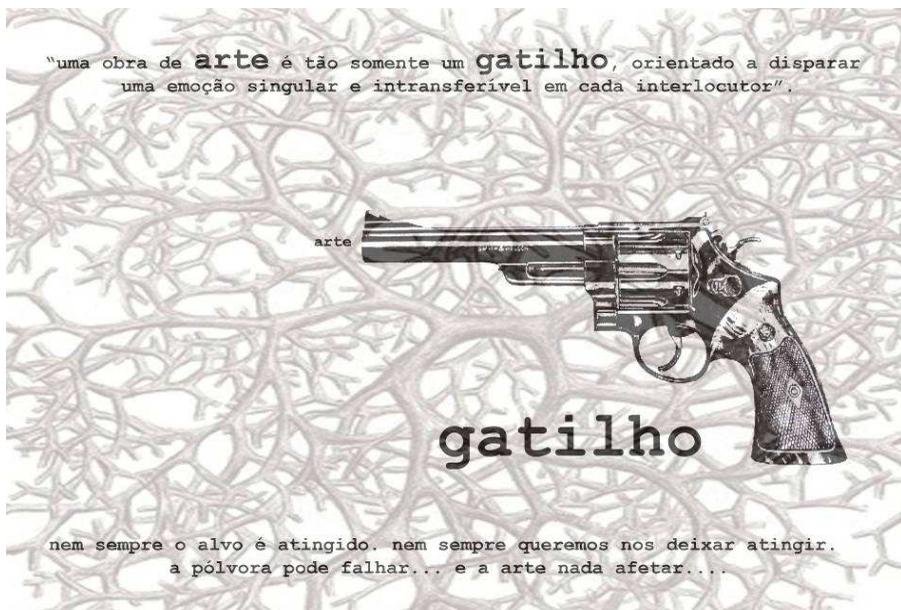


[...] aprender a habitar melhor o mundo - (Bourriaud)



O que é Arte Contemporânea?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

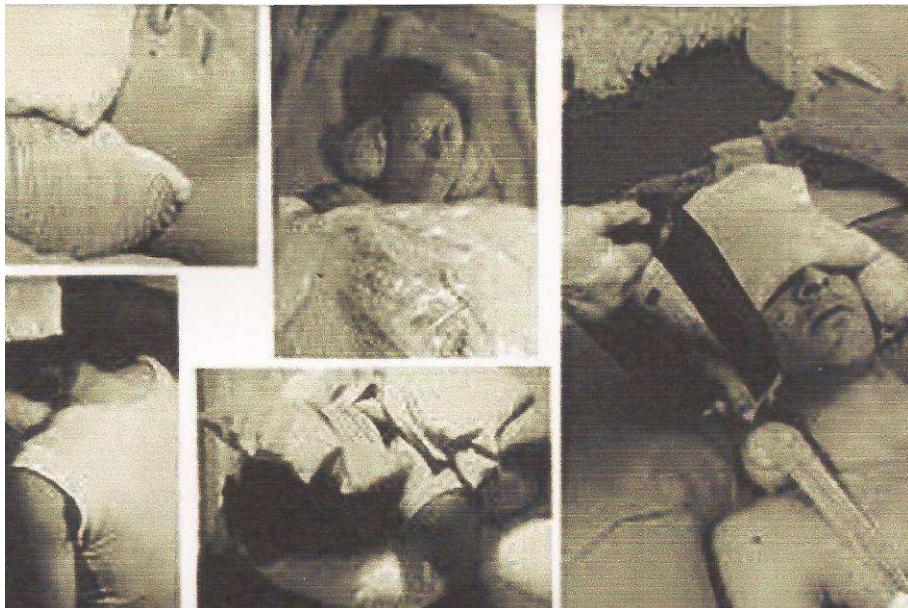


Arte como gatilho.
 Pode ou não disparar algo!
 Pode ou não atingir!



O que é Arte Contemporânea?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



“Olhares táteis”

Lygia Clark e suas proposições repletas de afecções.

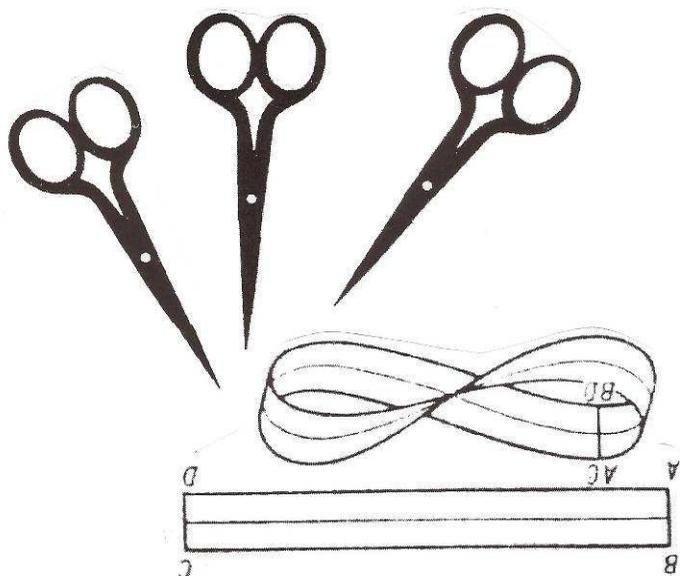


--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Marion de Martino

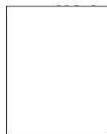
O que é Arte Contemporânea?

Como é seu processo de criação artística?



CORTAR COLAR RECONFIGURAR CORTAR
 JUNTAR AS PONTAS
 OPTAR CORTAR RISCOS?

Tentar mapear os percursos seja na cidade, nos nossos trajetos e mapas artísticos ou nos nossos planos de aula...!
 É afeto? Provocação!
 Ser afetado no trajeto...
 Uma ocasião para o convite



Four horizontal lines for writing.

Below the lines are two rows of boxes for a grid or score: the first row has five boxes, and the second row has four boxes.

Como é seu processo de criação artística?

tudo que
me
atravessa

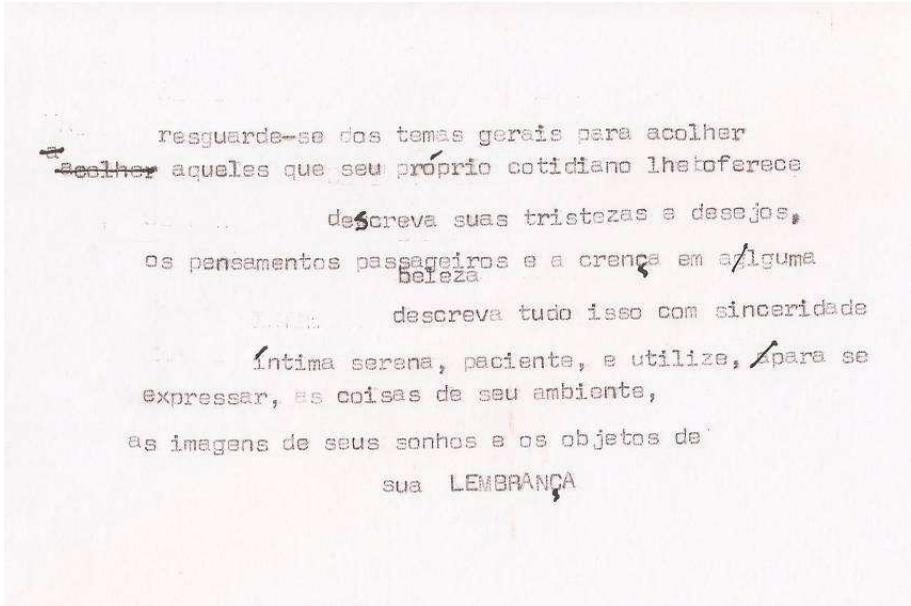
Como é seu processo de criação artística?





<input type="checkbox"/>																			
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Jo Willering



Pois o criador tem de ser um mundo para si mesmo e encontrar tudo em si mesmo e na natureza da qual se aproximou.

Para Rilke: às vezes preciso de ar.



Como é seu processo de criação artística?

						—				
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--



Para mim a criação está na vida, pela busca de respostas que só geram novas perguntas, e esse movimento é que impulsiona dar corpo a algo que queremos experimentar! Meu processo de criação é estar no mundo, buscando extrair algo do sensível, da delicadeza.

Como é seu processo de criação artística?

 —

ORIGINAL**ORIGINAL**

Como é seu processo de criação artística?



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

O que é ser um professor hoje?

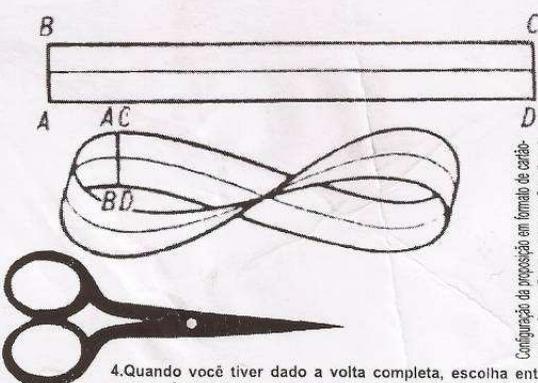
1. Pegue uma faixa branca de papel, 'torça' e cole juntando os pontos A - C e B - D como na imagem, de forma a obter uma fita de Moebius.

2. Tome uma tesoura, enfile uma ponta na superfície e corte continuamente no sentido do comprimento (físco no meio da fita, como na imagem) até chegar à outra ponta.

3. Tenha cuidado para não cair na parte já cortada e que separaria a fita em dois pedaços.

4. Quando você tiver dado a volta completa, escolha entre cortar à direita ou à esquerda do corte já feito.

5. Essa noção de escolha é decisiva e nela reside o único sentido dessa experiência. Ela nos faz viver a experiência de um tempo sem limite e de um espaço contínuo. (Lygia Clark)



Configuração da proposição em formato de cartão-positar: Glauco Ferreira (glaucofer@gmail.com)

Torne-se um professor-propositor!

Como fazer seu próprio 'Caminhando', de

Lygia Clark

“Como Lygia Clark e Hélio Oiticica, para quem o artista é o propositos, a proposta é que professores/professoras façam suas escolhas, percorram seus próprios caminhos nos mapas de territórios da arte e da cultura. Que sejam também propositos. A aposta é na liberdade de professores inventando a si mesmos e seus fazeres em sala de aula, experimentando o traçado de seus próprios mapas de arte...”
 [Gisa Picosque e Miriam Celeste Martins]



O que é ser um professor hoje?



Quando você for convidado a realizar um projeto site specific no exterior:

- peça para ser hospedado em um hotel próximo ao espaço expositivo
- durante sua estada caminhe, reiteradamente, pelo trajeto entre seu hotel e o espaço expositivo
- no último dia de sua estada, percorra esse trajeto de olhos vendados

Andar na corda bamba ou de olhos vendados?
Pontos de convergência de inúmeras forças.
Lembrei também do salto no vazio do Klein.



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

O que é ser um professor hoje?

A PESSOA QUE VOCÊ IMAGINA ESTÁ PERDIDA. ESSA É A IMAGEM QUE ME VEM À CABEÇA. ELA ACREDITA QUE ESTÁ PERDIDA NO MEIO DE UMA FLORESTA IMPENETRÁVEL. A CABEÇA DELA ESTÁ CHEIA DE ÁRVORES. GALHOS ONDE ELA ESBARRA. ESPINHOS ONDE FICA EMARANHADA. CAMINHOS QUE LEVAM A LUGAR NENHUM. ANIMAIS QUE CAÇAM DELA E FOGEM. AQUI É ALI ELA VISLUMBRA UMA DONZELA BRANQUIVA, USANDO UM VESTIDO QUE PARECE SER DE ALGODÃO BRANCO. ESTOU PERCEBENDO ALGUNS INSETOS TAMBÉM, DO TIPO QUE PICA. ISSO NÃO É AGRADÁVEL. O SOL ESTÁ SE PONDO. AS SOMBRAS ESTÃO AUMENTANDO.

(trecho do livro "A tenda")

Você não entende muita coisa, ele diz. Para começo de conversa por que você acha que eu estava perdido no meio da floresta impenetrável?

O que é ser um professor hoje?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

--



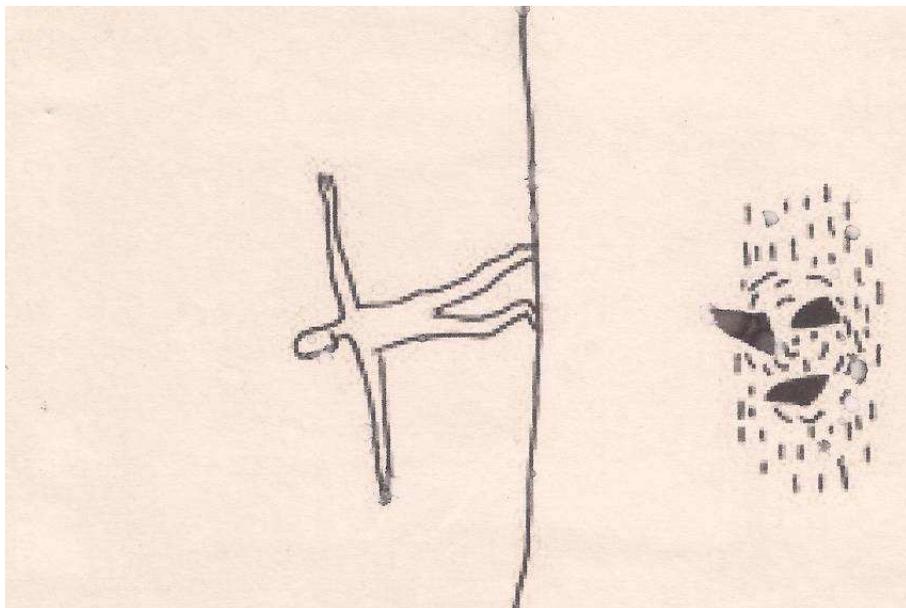
“Acaso”

... pensamentos em comum quanto ao ensino de Arte e seus processos.



O que é ser um professor hoje?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



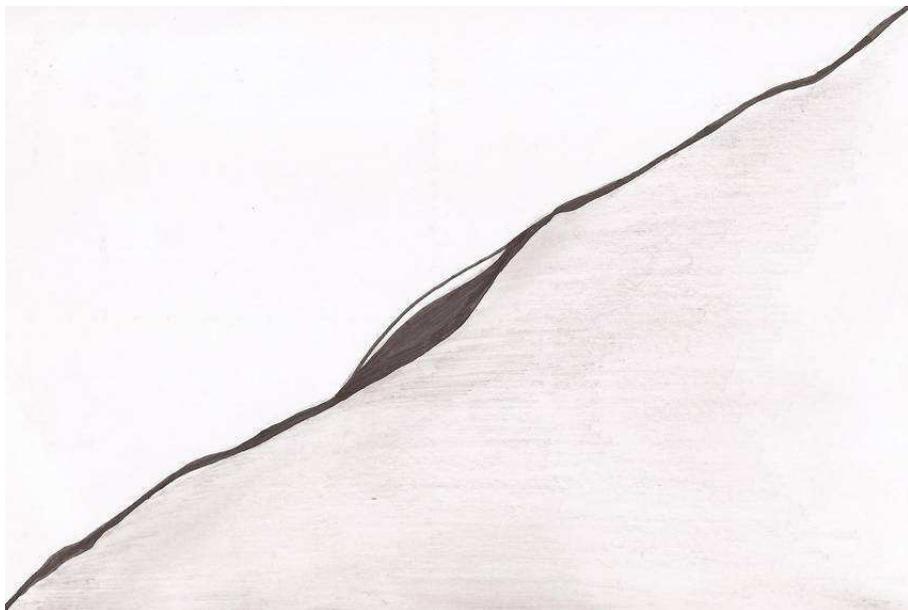
Parce que nous savon sur le dangereuse...



O que é ser um professor hoje?

□	□	□	□	□	□	—	□	□	□
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Martim de Martino



Era o desconhecido do outro lado da sala. Um turbilhão lhe saía pelos olhos encontrando em algum lugar o turbilhão que saía pelos meus.

Na tentativa de cruzar a linha, perdi o chão por um minuto. E agora continuo aqui, enquanto o desconhecido me espreita pela borda.

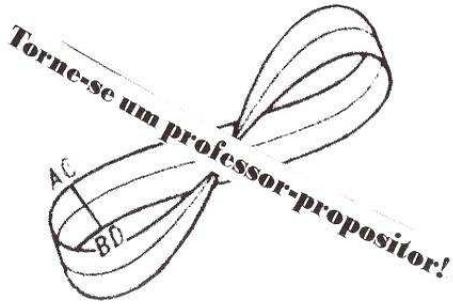
Não sei quando volto.



O que é ser um professor hoje?

					—			
--	--	--	--	--	---	--	--	--

Como é seu processo de ensinar arte?



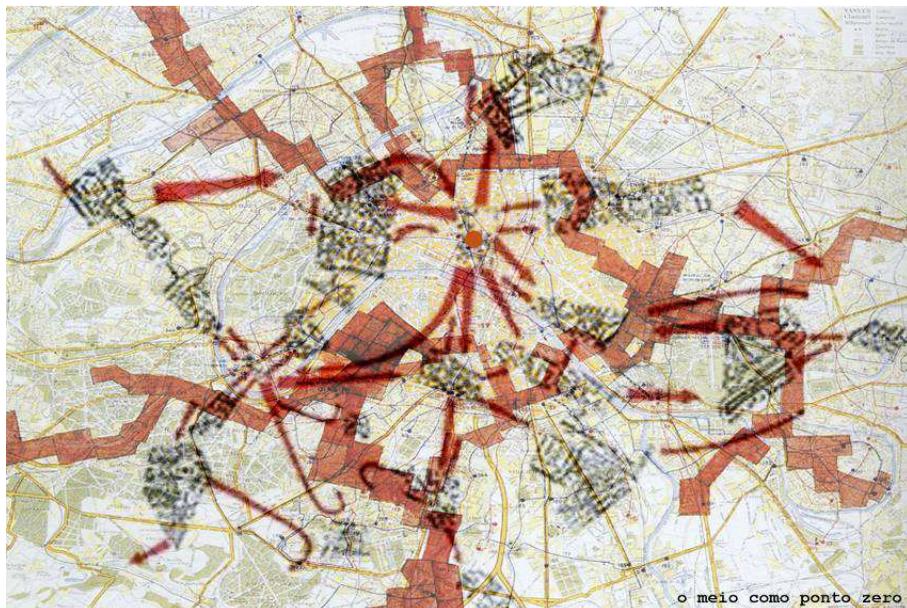
Símbolo-obra do infinito na potência de Lygia Clark.
Será que conseguimos juntar as pontas deste projeto?!
Acho que sim!



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Gianco Ferreria

Como é seu processo de ensinar arte?



Uma é um mapa da 'cidade inventada' móvel e fluída da Nova Babilônia de Constant; a outra é um mapa de Gui de Debord de seus amores e paixões.

Ensinar? Provocar? Através do afeto, do móvel - o meio como ponto zero, múltiplas possibilidades de caminhos.



Como é seu processo de ensinar arte?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



TUNGA. Semeando Sereias, performance, Costa Brava – RJ, 1988

Este homem de costas carrega uma pergunta:

- Como instigar nos meninos e meninas o desejo por aquilo que desconhecem?

A imagem de um educador girando o desdobramento da sua própria cabeça, lançando ao mar do desconhecido, no intuito de criar proposições, sugere as indagações: Como descentrar? Como deslocar? Como desencadear desdobramentos, nos encontros, em sala de aula?

Na performance Semeando Sereias o desdobramento da cabeça de Tunga lançada ao mar dimensiona o semear de forças, dispostivas talvez por uma imagem funcionando como a sedução de um canto perturbador da voz de sereias imagéticas... Qual imagem selecionada fará sentido?

Como é seu processo de ensinar arte?



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

REFERÊNCIAS

[entre]MEIO

- ALLIEZ, Éric (org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira (coordenação). São Paulo: Ed. 34, 2000.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes; Revisão Mary A. L. de Barros; Produção Ricardo Neves, Heda M. Lopes e Raquel F. Abranches. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2003.
- _____; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. 2. ed. Rio de Janeiro: ed. 34, 1992.
- _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.
- LISPECTOR, Clarice. **Água viva: ficção**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- PELBART, Peter Pál. **O tempo não-reconciliado**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. **O tempo não reconciliado**. In ALLIEZ Éric (org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira (coordenação). São Paulo: Ed. 34, 2000.
- ROSA. Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Ed Nova Fronteira, 1988.

Capítulo 1 À [MARGEM]

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Tradução Vinícius N. Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- BARBOSA, **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução Eloisa A. Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- DERRIDA, Jacques. **O cartão-postal: de Sócrates a Freud e além**. Tradução Simone Perelson e Ana V. Lessa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- LISPECTOR, Clarice. **Água viva: ficção**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- PELBART, Peter Pál. **O tempo não-reconciliado**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **Existe uma estética deleuzeana?**. In ALLIEZ, Éric (org.). Gilles Deleuze: uma vida filosófica. Coordenação da tradução de Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 2000.

Capítulo 2 [de] UMA MARGEM

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea: uma história concisa**. Tradução Alexandre Krug e Walter Lellis Siqueira. Paulo: Martins Fontes, 2001.

CANTON, Katia. **Tempo e memória: coleção temas da arte contemporânea**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. Tradução Rejane Janowitz. São Paulo: Martins, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Tradução Roberto Machado (coordenação) [et al.]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____. **Proust e os signos**. Tradução Antonio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**. Tradução Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2005.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva: ficção**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo: Maurice Merleau-Ponty**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

_____. **O visível e o invisível**. Tradução José A. Gianotti e Armando M. d'Oliveira. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **O olho e o espírito**: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne. Tradução Paulo Neves e Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

_____. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos A. R. de Moura. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

PELBART, Peter Pál. **Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão**. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2009.

Capítulo 3 [entre margens] A IMPERMANÊNCIA

- BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. **A conversa infinita: a palavra plural**. Tradução Aurélio G. Neto. São Paulo: Escuta, 2010.
- _____. **A parte do fogo**. Tradução Ana M. Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução Claudia S. Martins. Revisão Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- _____. **Crítica e clínica**. Tradução Peter Pál Pelbart. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.
- _____. **Lógica do sentido**. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes; Revisão Mary A. L. de Barros; Produção Ricardo Neves, Heda M. Lopes e Raquel F. Abranches. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.
- _____. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- _____. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Tradução: Roberto Machado (coordenação) [et al.]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- _____. **A imagem-tempo**. Tradução Eloisa de Araújo Ribeiro; Revisão Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- _____; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução Eloisa A. Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema, ditos e escritos III**. (org.) MOTTA, Manoel Barros da; Tradução Inês A. D. Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- GIL, José. **A arte como linguagem: a última lição**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2010.
- LISPECTOR, Clarice. **Água viva: ficção**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Tradução José A. Gianotti e Armando M. d'Oliveira. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- PRADO JR, Bento. **A ideia de "plano de imanência"**. In ALLIEZ, Éric (org.). Gilles Deleuze: uma vida filosófica. Coordenação da tradução de Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- PELBART, Peter Pál. **Da clausura do fora ao fora da clausura**. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2009.

_____. **O tempo não-reconciliado.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

Capítulo 4 [de uma margem] A OUTRA

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005.

BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente: ensaios e conferências.** Tradução Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos.** Tradução Antonio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Diferença e repetição.** Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2ª edição, 2006.

_____; GUATTARI. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2005.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva:** ficção. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

PAISAGENS [arte e educação na impermanência da margem]

CAUQUELIN, Anne. **A invenção da paisagem.** Tradução Marcos Marciolino. São Paulo: Martins, 2007, (Coleção Todas as Artes).

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica.** Tradução Peter Pál Pelbart. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

_____; PARNET, Claire. **Diálogos.** Tradução Eloisa A. Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva:** ficção. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

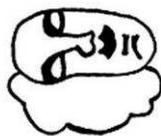
MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Giza. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** São Paulo: Editora RBB Ltda., 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito:** seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne. Tradução Paulo Neves e Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

PELBART, Peter Pál. **Da clausura do fora ao fora da clausura.** 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2009.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias: João Guimarães Rosa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

Projeto Gráfico: Juliana Crispe



Florianópolis, primavera de 2013