

Gustavo Deslandes, *Banheiros*, 2014.
Fonte: Acervo do Autor.

Marcelo Wasem
Doutorado em Poéticas Interdisciplinares pela Universidade Federal de Rio de Janeiro (UFRJ); mestrado em Poéticas Visuais pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e Graduação em Design Gráfico (UFSC).
Professor adjunto na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Coordenador do projeto de pesquisa D.E.L.I.R.A.: Ações em Arte Pública, do curso SIM - Som, Imagem, Movimento e do grupo de pesquisa OCA: Outreidade, Colaboração, Artes. Coordenação do OcaLab - Laboratório de Artes Visuais e Sonoras. Professor Colaborador no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGARtes/EBA/UFMG). Docente do Instituto de Artes da UERJ (2014–2018). Participou de projetos de arte no Museu da Maré e Circuito Interações Estéticas (Rádio Interfônica) em 5 cidades do país. Em 2016 participou da obra-restaurante Restauero, na 32a. Bienal de São Paulo.
amiantus@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8600-8980>

Fricções no cotidiano: a descontinuidade como proposição para um ensino da arte

Everyday Frictions: discontinuity as a Proposition for Teaching Art

Resumo: Esse trabalho traz inquietações acerca da arte e do ensino da arte destinado à formação de artista, evidenciando outros modos de operar o ensinar, ou seja, o ensinar a desfazer-se artista. Aponta o processo e as noções de arte e artista a partir de Lygia Clark, Hélio Oiticica, Cildo Meireles, Allan Kaprow, entre outros, a fim de tecer uma rede de pensamentos e obras que tensionam o fazer próprio da arte e a própria noção do que se entende por ser artista. Refere-se às concepções de ensino do autor belga Thierry de Duve e ao conceito de descontinuidade desenvolvido por José Luiz Kinceler. E a partir de ações de descontinuidade, propõe aos estudantes de arte que operam metodologia e processos colaborativos e relacionais.

Palavras-chave: Ensino da arte; Descontinuidade; Des-artista; Processos colaborativos e relacionais.

Abstract: This paper raises concerns about art and teaching art aimed at educating artists, highlighting other ways of operating teaching, that is, teaching to undo oneself as an artist. It points out the process and the notions of art and artist in Lygia Clark, Hélio Oiticica, Cildo Meireles, Allan Kaprow, among others, in order to weave a network of thoughts and works that tension the making of art and the very notion of what is meant by being an artist. The article discusses the teaching concepts of Belgian author Thierry de Duve and the concept of discontinuity developed by José Luiz Kinceler. Thus, discontinuity actions may be seen as a starting point for proposing, to art students, to operate by means of collaborative and relational processes and methodology.

Keywords: Art teaching; Discontinuity; Un-artist; Collaborative and relational processes.

Venho me dedicando ao ensino de arte há alguns anos e existe uma questão que me inquieta: Como é possível o ensino de arte? Não me refiro ao conjunto de historicidades, conceitos, teorias que configuram um campo estabelecido. Proponho pensar sobre a possibilidade do ensino de uma qualidade de saber-fazer muito específica – o fazer poético único que é próprio de cada ser humano influenciado pelo contexto que se habita. Não somente ensinar a experienciar o campo das artes, mas pensar em processos artísticos que desestabilizem o papel (e mito) do artista-criador-todo-poderoso. Existe um senso comum que reforça a figura do artista como aquele que domina um certo código de operações para a criação de objetos denominados “obras de arte” - operações estas que geralmente são definidas por uma certa habilidade técnica, mas são, em última instância, efetivamente mentais.

Desde a década dos anos 60, diversos artistas e movimentos expandiram os limites de suas ações e trouxeram novas possibilidades para seus processos poéticos. Obras que contaminaram o campo da arte não somente abordavam temas diversos, mas com radicais modos do fazer em si. alargando, assim, as próprias regras daquele período. Hélio Oiticica investigando a cor, chega em um corpo-outro, pelos *Parangolés* a partir do convívio com a comunidade do Morro da Mangueira, Rio de Janeiro. Lygia Clark expande o neoconcretismo brasileiro com *Bichos* que saem da moldura, trepam pelos pedestais e se tornam *Objetos Relacionais*. Proporcionam uma percepção para o corpo a partir de dentro, através de experiências sensoriais que levam o outro – fruidor que se torna agente ativo – para vivenciar uma obra de arte com o corpo presente. Mesmo artistas que seguem uma poética voltada aos espaços tradicionais das

artes, como Cildo Meireles, apontam para um fazer artístico impregnado de questões pessoais e políticas. A série *Inserções em circuitos ideológicos*, de 1970, é composta por projetos que subvertem os limites do campo das artes, promovendo, cada um à sua maneira, determinado ato de dissidência em algum sistema de circulação de ideias e símbolos: *projeto Coca-cola*, a inserção, em garrafas retornáveis, de frases contra a colonização ou mesmo com explicações para se fazer um coquetel molotov; *projeto Cédula* (Figura 1); carimbando uma pergunta incômoda ao regime militar vigente no período (*Quem matou Herzog?*) ou mesmo descrevendo o projeto para que qualquer um possa realizar a mesma ação. No trabalho *Inserções em circuitos antropológicos*, de 1971, a investigação segue, em fotografias que ensinam como tirar o molde de uma ficha telefônica e realizar cópias de barro, burlando a telefonia de orelhão. Cildo comenta: “(...) tomar uma coisa individual, isto é, tomar a escala do indivíduo e inseri-la num mundo mais amplo. O trabalho é uma operação e não os objetos” (CILDO, 1999, p. 48).



Figura 1. Cildo Meireles, *Projeto Cédula*, 1970.

[1] A tradução para o português é a partir da versão espanhol: "Sólo cuando artistas activos dejen voluntariamente de ser artistas podrán convertir sus habilidades, como dólares en yenes, en algo que el mundo puede emplear: en jugar. El jugar como moneda corriente. La mejor forma de aprender a jugar es con el ejemplo, e los des-artistas pueden darlo. En su nuevo papel como educadores, todo lo que tienen que hacer es jugar como antes lo hacían bajo la bandera del arte, pero entre aquellos a los que no les interesa dicha enseñanza." (KAPROW, 2007, p. 68).

Estes são alguns exemplos de artistas que trouxeram elementos importantes para repensar os lugares da arte, do artista e sua obra, em processos que buscavam ultrapassar as fronteiras do contexto da arte de sua época – o que também estava acontecendo fora do Brasil. O artista Allan Kaprow é considerado criador dos *happenings*, acontecimentos performáticos em que o artista joga com a efemeridade, a participação do público e o improvisado. Em seus procedimentos, sempre existiu um ideal de subversão em relação à obra como coisa fechada. O *happening* deveria ser gerado na ação, sem sobras ou restos e, por isso, não poderia ser reproduzido. Em seu texto *A educação do des-artista*, 1971, Kaprow é ainda mais radical acerca do fazer artístico:

Só quando artistas ativos deixem voluntariamente de ser artistas poderão converter suas habilidades, como dólares em ienes, em algo que o mundo pode empregar: em jogar. O jogar como moeda corrente. A melhor forma de aprender a jogar é com o exemplo, e os des-artistas podem dá-lo. No seu novo papel como educadores, tudo o que eles têm que fazer é jogar como antes o faziam sobre a bandeira da arte, mas entre aqueles aos quais não lhes interessa dita insígnia.¹ (KAPROW, 2007, p. 68).

As propostas colocadas por Kaprow apresentam paradoxos interessantes. O ato mais radical em ser artista seria optar por deixar de sê-lo e se apropriar de novas ações, como o ato de jogar para desestruturar o fazer artístico. Ele comenta, no mesmo texto, sobre este deslocamento do papel de artista em direção a uma visão ampliada:

Um professor *atua* como professor, e soa como tal. Um artista obedece certos limites herdados de percepção, que determinam como se vive e constrói a realidade. Porém novos nomes podem ajudar nesta transformação social. Realocar *artista* por jogador, como se adotara um pseudônimo, é uma maneira de alterar uma identidade fixada. E uma identidade transformada é um princípio de mobilidade, de ir de um lado a outro². (KAPROW, 2007, p. 69, *grifo nosso, tradução nossa*).

Este “princípio de mobilidade” acrescenta uma nova possibilidade ao papel do artista: poder mover-se entre identidades³. A capacidade da arte de se tornar agente ativo de transformação na cotidianidade reside no aprofundamento de suas competências específicas na produção de obras-dispositivo que não somente falam de si, mas que buscam a alteridade, o contato e troca com o outro. Ao mesmo tempo, no potencial criativo de reinventar seus campos de ação, o artista sai das suas zonas habituais de atuação e acontecimento. Neste sentido, um exemplo a ser citado é o caso do artista chinês Ai Weiwei, com a obra *Straight (Reto)*, que foi exibida pela primeira vez em sua forma completa na Oca do Parque Ibirapuera, em São Paulo, em 2018 (Figura 2). Trata-se de uma instalação feita com 164 toneladas de vergalhões de aço recuperados dos escombros de escolas de Sichuan (China) após o forte terremoto que abalou o país, em 2008. O trabalho de Weiwei começou quando quis saber mais informações e o governo se recusava em divulgar números oficiais. O artista recrutou voluntários e fez uma pesquisa em campo para levantar estes dados, compilar nomes e informações das vítimas, documentando toda esta ação. No espaço de exposição, a instalação conta com uma lista com os nomes das 5.385 crianças mortas.

[2] A tradução para o português é a partir da versão espanhol: "Un profesor actúa como profesor, y suena como tal. Un artista obedece ciertos límites heredados de percepción, que determinan cómo se vive y construye la realidad. Pero nuevos nombres pueden ayudar al cambio social. Reemplazar artista por jugador, como si se adoptara un pseudónimo, es una manera de alterar un identidad fijada. Y una identidad cambiada es un principio de movilidad, de ir de un lado a otro." (KAPROW, 2007, p. 69).

[3] Sobre o princípio da mobilidade, ver: (WASEM, 2015).



Figura 2. Ai Weiwei, *Straight (Reto)*, 2018.

Ser artista é deixar de ser somente artista, envolver-se com diversos papéis simultaneamente, podendo habitar, inclusive, este trânsito entre ações e ampliando, dessa forma, a própria noção do que se entende por “ser artista”.

O conjunto de rupturas acerca do fazer artístico e como deve se comportar possibilitam um certo desprendimento sobre sua formação. O ensino de como se tornar artista deveria estar centrado em uma busca interna, e não em seguir padrões trilhados anteriormente. Estaríamos, então, diante de um movimento paradoxal: o ensino para alguém se tornar artista também operaria em ensinar a não sê-lo, em se desfazer artista (ou, pelo menos, diminuir a intensidade mesmo que temporariamente).

O autor belga Thierry de Duve no livro *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*, afirma acreditar que o ensino de arte deva ser uma prática libertadora e não uma replicação de modelos já usados no passado. O autor acredita que ser artista não pode

ser ensinado (2012), mas propõe o seu sistema de ensino, partindo da crítica que faz sobre os modelos em uso, como por exemplo o modelo academicista. Neste caso, há uma busca pelo fazer em direção à uma representação mimética (imitação), pensando o ofício como uma prática a ser aprimorada e complementada pela ideia de “talento”. Outro modelo seria o da escola Bauhaus⁴, no qual a criatividade e a invenção seriam estimuladas, valorizando mais os meios de produção das obras, mas também incentivando o isolamento do estudante de arte em um processo fechado e, assim, fortalecendo também o mito do artista como único agente da criação. Thierry de Duve propõe que o ensino de arte seja compartilhado, ou seja, que os processos de pesquisa poética de cada estudante aconteçam em instâncias coletivas, para que depois sejam individualizados, em uma relação mais próxima entre docente e estudante. Ele ainda pontua três máximas: simulação, tradição e julgamento. A simulação seria um método de aprendizagem que, ao contrário da cópia e do exercício da imitação, sugere ao estudante que compreenda o contexto, simulando que pertence à determinada cultura, para assim estudar e realizar práticas. A tradição, para Duve, deve surgir dentro desta metodologia da simulação, ou seja, menos subjugada a uma única história da arte, levando ao desenvolvimento de um senso de julgamento mais autônomo – o que o autor também denomina de “transmissão”.

Apesar de toda a crítica a formações com ênfase formalistas ou conteudistas, a abordagem que o autor traz não dá conta de algo que acontece no ensino da arte, para além de exercícios de simulações. Algo que diz respeito ao dilema que enfrenta a/o⁵ docente diante de estudantes, entre transmitir não só uma, mas muitas historicidades das artes e dos povos, por um lado, e

[4] A Bauhaus é a escola alemã de arte, arquitetura e design fundada em 1919 por Walter Gropius e que teve sua primeira fase de atuação até 1933, quando foi fechada pelo governo nazista.

[5] A opção por apresentar o gênero em duas versões é proposital para chamar a atenção da/o leitor/a às regras presentes em nossa língua, mesmo que ainda se recaia no binarismo entre os gêneros feminino e masculino.

por outro, fomentar a construção do processo poético singular de cada um/a.

Os próprios exemplos citados inicialmente trazem esta encruzilhada: são obras e artistas que se tornaram conhecidos e entram, de certa forma, em uma linha histórica da arte brasileira e mundial. Poderíamos reformular este desenho trazendo a imagem da rede que, formada por pontos móveis, próximos e distantes entre si, não estão fechados e podem ser redesenhados a partir de outros eixos, além do pensamento linear cronológico. Mesmo assim, interessaria mais analisar os modos de operação e criação realizadas nas obras do que a simples transmissão de dados e informações.

Os artistas e professores bascos Peio Mitxelena e Iñaki Imaz (2000), em seu texto *Construir a intermediação – ser artista*, acreditam em um ensino que trabalha conjuntamente prática e teoria sem, no entanto, restringir esta última à função de interpretação ou simples contextualização. A reflexão teórica é necessária para se aproximar sobre o que se supõe “fazer, criar, construir, expressar, inventar, etc. do que entender, interpretar, criticar etc.” (MITXELENA; IMAZ, 2000, p. 26). A teoria relacionada ao ensino da arte estaria, neste sentido, mais ligada à uma teoria da necessidade, focada na identificação de desejos, ideias, conceitos, materiais, procedimentos, etc. e direcionada menos ao objeto resultante e mais ao “porquê”, “para quê” e “como” fazemos.

O trabalho da arte, e conseqüentemente do ensino de arte, seria o de transformar os sentidos das matérias cotidianas, domesticadas e colonizadas, em processos abertos de significação, ou significância, conforme aponta o teórico Roland Barthes (1986, apud IMAZ; MITXELENA, 2000). Para Barthes, a significância é

uma característica particular do modo de transmissão do sentido da arte; mais do que com o signo, tem a ver com o transbordamento do mesmo (IMAZ; MITXELENA, 2000, p. 24). Enquanto o signo se detém à formação de um sentido por repetição, carregado de uma função (ideal) de comunicar plenamente significados, a significância abre a possibilidade de formação de sentido através de linhas de fuga diante do já estabelecido.

O fazer em arte consistiria, deste modo, em manipular materialidades com a intenção de inventar modos de experiência que construam uma suspensão dos significados e percepções – uma experiência de descontinuidade.

A arte tem a ver com tornar visível o que é diferente, tem a ver com a tentativa de abrir brechas ou estabelecer intervalos-descontinuidades na realidade (ou, pelo menos, com apontar a existência de tais ausências no presente), tem a ver com a necessidade de enriquecer o imaginário a partir de pequenos vislumbres do irrepresentável.⁶ (IMAZ; MITXELENA, 2000, p. 25).

Portanto se conclui que o ensino de arte não se resume ao ensino de técnicas formais para construção de objetos, nem tão pouco à passagem de conteúdos teóricos ou históricos (até porque tais conteúdos devem ser contextualizados, criticados e não aceitos como verdades únicas – uma abordagem alternativa ao pensamento colonizado de pensar apenas em uma história da arte). Não se resume à criação de uma identidade fixa, ligada a um estereótipo superficializado do que o artista deve fazer, mas justamente do seu oposto: aprender a se desfazer este papel esperado, desatuando-se e propondo situações que podem ser enquadradas na categoria “arte” ou não – afinal isso sempre depende do contexto onde nos colocamos.

[6] O trecho foi traduzido do texto em espanhol: “*El arte tiene que ver con hacer visible aquello que se siente de otra manera, tiene que ver con tratar de abrir resquicios o establecer intervalos-descontinuidades en la realidad (o cuando menos, con señalar la existencia de tales ausencias en lo presente), tiene que ver con la necesidad de enriquecer lo imaginario a base de pequeños atisbos de lo irrepresentable*”. (IMAZ; MITXELENA, 2000, p. 25).

Descontinuidade em aulas de arte

Venho utilizando este conceito de descontinuidade há alguns anos em sala de aula com estudantes do ensino superior de artes e outros cursos das humanidades aplicadas (arquitetura, produção cultural, educação), como uma metodologia potente diante da complexidade colocada no ensino de arte, conforme apresentado na primeira parte do presente texto.

Trazer este conceito para um exercício de aula possibilita aos estudantes que abordem questões particulares, mas sem a necessidade do domínio de uma técnica de expressão artística. O conceito abre o campo de possibilidades de atuação da arte, (“desatuando”, conforme coloca Kaprow), inclusive nem precisando “ser” aquele tipo de arte que gera objetos artísticos a serem expostos. Ou seja, são procedimentos poéticos que não tem o objeto como finalidade. Não raramente, as pessoas que participaram da experiência de cada estudante não souberam que a ação “estranha” presenciada ou se tratava de um experimento artístico.

O exercício que utilizo como metodologia consiste no seguinte: primeiro a/o estudante deve observar a rede de lugares, pessoas e ações que compõem seu cotidiano. A partir desta análise de continuidades, deve recortar um tema, assunto ou preocupação que queira abordar, independente da motivação, seja por lhe causar algum tipo de incômodo ou simplesmente por ter algum interesse. Esta pauta se transforma no eixo onde será criado a ação que promova uma descontinuidade nesta rede. Uma ação perturbadora, que suspenda os sentidos, provoque espanto, insira uma pequena brecha delirante no cotidiano. Para isso, precisa necessariamente do outro para que aconteça, de alguma forma, esta suspensão do que está em andamento, esta

fricção no tecido do cotidiano. Não que a pessoa que realiza a descontinuidade não passe por um situação fora do “comum” – e este pode ser um grande desafio e aprendizado –, mas é justamente no contato com um público externo que a ação acontece com maior intensidade.

Com este eixo definido e com a observação do próprio cotidiano, a descontinuidade precisa acontecer em algum espaço público e/ou compartilhado, partindo do/a propositor/a, se colocando protagonista na ação ou mesmo instalando intervenções com o objetivo de permanecer expostas por mais tempo. O exercício possui um alto grau de performatividade (muitas vezes o corpo do/a propositor/a precisa se colocar diante do outro), mas não deve ser confundido com uma ação de performance. Nem tão pouco com um programa de humor no qual o público passa por situações constrangedoras que buscam um resultado supostamente hilário.

De modo geral, sempre há um risco envolvido: o risco de não acontecer conforme o planejado, o risco de não haver participação, o risco de ser visto como ridículo. É um exercício que necessita de envolvimento pessoal, coragem para se experimentar em um lugar novo, em uma ação não usual – ou seja, é uma vivência de descontinuidade, primeiramente, consigo mesma/o.

Para trazer a experiência para a sala de aula e coletivizar a reflexão acerca da ação, sempre realizei o pedido para que a ação fosse documentada em fotografia, registro audiovisual, áudio ou relato escrito. Em muitos casos, o auxílio de um/a colega colaborador/a poderia interessar, mas não era uma condição.

A seguir farei a descrição de quatro exercícios realizados por estudantes de artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)⁷, deixando de fora exercícios tão interessantes

[7] Fui docente no Instituto de Artes desta instituição entre os anos de 2014 e 2018. A UERJ possui cursos de graduação em Bacharelado em Artes Visuais, Licenciatura em Artes Visuais e Bacharelado em História da Arte, e nos dois primeiros anos estudantes dos três cursos fazem disciplinas juntos. O exercício da descontinuidade, desta forma, era realizada por todas/os estudantes do Instituto de Artes.

quanto estes. A escolha por relatar estes exercícios se deu pela diversidade de direcionamentos que cada estudante levou seu tema, pelo aprofundamento em suas pesquisas, e pela permissão que recebi para realizar este relato neste texto, após alguns anos de suas execuções. Ao exemplificar, não busco que a metodologia seja replicada como fórmula, mas traçar pontos em um campo de possibilidades sobre o fazer artístico desenhando, assim, um entre muitos caminhos metodológicos no ensino da arte.

Deslocando espaços íntimos e privados

A ideia do estudante Gustavo Deslandes foi propor sua ação no prédio onde morava. Segundo Deslandes, espaços de habitação compartilhados com muitas pessoas tendem a gerar relações impessoais ou automatizadas na cordialidade: “bom dia, boa tarde, boa noite!”. Sua intenção foi encontrar uma brecha para conseguir entrar no espaço da intimidade e estabelecer outra qualidade de conversa, vivenciando histórias das vidas alheias a partir de pequenos objetos e ações, sem precisar explicitar que se tratava de uma investigação artística.

A ação de descontinuidade consistia em bater à porta de algum/a um/a vizinho/a e pedir para tomar um banho no banheiro da habitação. A explicação do motivo não era importante – geralmente inventava que estava com problema de infiltração. Ele teve boa recepção e conseguiu realizar algumas experiências ao longo dos dias. Ao aceitar o pedido, cada vizinha/o tinha que falar sobre o funcionamento do chuveiro assim como outras instruções, gerando um pequeno roteiro de explicações. Cada explicação acabava revelando uma informação nova – vestígios daquele universo particular.

Uma vez dentro do banheiro, Gustavo Deslandes fotografava detalhes singulares deste espaço: brinquedos, frascos de cosméticos, itens de decoração, barras de metal para se apoiar (ver a imagem no início do texto). A instrução de como regular a temperatura da água era um elemento constante, mas também surgiam outras histórias: os brinquedos do filho pequeno que residem dentro do box; a barra de metal que não é mais usada, pois a esposa já estava falecida e o viúvo não havia retirado; o sabonete que não é para ser usado, pois está velho (essa aconteceu no banheiro compartilhado dos porteiros do prédio). Os relatos foram adicionados aos registros fotográficos e formaram um conjunto de imagens que foram expostas, ao final do semestre, dentro de um dos banheiros do Instituto de Artes da UERJ. Histórias do espaço privado retornando ao *site specific* de outro banheiro – este público e dentro da universidade, igualmente com outras histórias.

Com a estudante Mayara Louzada, a proposta foi um pouco alterada. Primeiro, o conceito de descontinuidade foi usado para analisar a obra de uma/um artista reconhecida/o e propor uma conversa. Não para imitar ou tentar continuar o resultado material da obra, mas sim analisar o modo de construção ou alguma questão que chamasse a atenção e propor algo novo, desdobrando a obra conhecida em outra direção.

Mayara Louzada escolheu a série do artista japonês On Kawara denominada *Today*. Nela o artista fez o registro da data e local em pintura, buscando realizar um quadro por dia, a partir de 4 de janeiro de 1966 e finalizando em 12 de janeiro de 2013. Cada um dos quadros exibe a data na qual a peça foi finalizada, escrita em branco sobre um fundo cinza, azul ou vermelho, na língua do país em que On Kawara se encontrava naquele momento.

A partir da obsessão de Kawara pelas datas, Louzada elegeu uma data significativa para ela: o dia do falecimento de seu pai. Ela escreveu a data em uma parte do corpo no qual havia uma ligação especial – no seu caso, na região do coração –, e fez uma fotografia.

Em um segundo momento, a descontinuidade foi usada como forma de criar uma conexão entre este processo poético da estudante e outras pessoas. Ela iniciou com uma amiga e expandiu para outras pessoas no espaço público: pedia que a pessoa lembrasse de uma data significativa, sem precisar falar o porquê. Depois pedia para que a pessoa escrevesse no seu próprio corpo, posicionando a data no lugar que mais tivesse relação com o fato e, em seguida, tirava uma fotografia da data escrita. Algumas pessoas se sentiam à vontade e revelavam o motivo da data escolhida, outras não. Mas todas tinham suas rotinas afetadas, levadas a lembrar algo significativo e transportá-la para o próprio corpo. Esta era a potência da ação: corporificar uma memória, seja um nascimento de uma/um filha/o, seja a morte de um ente querido. O corpo físico e o corpo da memória se aproximando. Primeiro: lembrar de fatos importantes, com data específica, dentro da sua própria linha do tempo. Segundo: escolher somente um acontecimento e reinsere-lo no corpo, falando sobre o evento ou só lembrando, tecendo outra costura entre estas duas corporalidades que coexistem em nós.

Em sala de aula, Mayara Louzada escolheu trazer as fotografias das datas nos corpos em uma apresentação que passava automaticamente enquanto ela relatava todo o processo artístico. O resultado não era tanto da ordem da performance, mas sim uma narração que promovia empatia ao ouvir os detalhes da ação e ver as fotografias dos fragmentos de corpos, com as datas escritas sobre diferentes peles.

Sobre prisões e o retorno de agressividades

A estudante Carolina Lopes desenvolveu duas ações de descontinuidade abordando o machismo, através de algo recorrente tanto em sua vida, quanto na vida cotidiana de outras mulheres: as “cantadas” recebidas na rua. A primeira ação tinha o objetivo de romper com a situação que passava habitualmente nos trajetos que percorria pelo espaço público. Ao receber uma cantada de um homem cisgênero ela olhava para o interlocutor e emitia uma opinião negativa sobre ele, devolvendo o comentário que se pretende elogioso, mas que é recebido como agressão, uma vez que configuram o exercício de poder de gênero. A estudante partiu da premissa de que em nossa sociedade o homem cisgênero, geralmente heterossexual, se apropria de uma permissão velada que lhe dá direito de assediar mulheres com identidade sexual oposta. Com estas experiências ela produziu um texto que compartilhou em redes sociais, denominando-o *Manual de como estabelecer uma relação cantada*, no qual descreve passo a passo deste processo de interação.

Em sala de aula, conversamos sobre esta primeira etapa, sobre as potências de produzir esta resposta em tempo real. Certamente é uma descontinuidade no *modus operandi* machista de gerar situações de aproximação. Porém, nesta atitude, há um risco constante de acontecer uma reação violenta, ameaçando sua própria integridade física. Dessa forma, propus que ela pensasse em uma mudança de direcionamento e, assim, foi criado o trabalho *Não se meta comigo*. A ação consistia em pregar cartazes no espaço da rua e na porta de banheiros masculinos com a frase em letras garrafais: “Não se meta comigo”, seguido de

“Assinado: A garota que você mexeu na rua hoje”, um pouco menor. Na parte de baixo do cartaz a seguinte inscrição: “Tem coragem de falar sobre isso?”, e, em seguida, o número de seu telefone celular.

Na reflexão que fizemos em sala de aula, no encerramento do semestre, conversamos sobre esta característica do fazer artístico: a possibilidade de abordar temáticas que nos inquietam, incomodam, perturbam, irritam ou mesmo que nos agridem em algum grau e transformá-las em matéria-prima para ações devolutivas. Esta foi a linha que Carolina Lopes escolheu. Mesmo não tendo muitas respostas ao seu chamado (seu telefone não teve nenhuma ligação de denúncia, por exemplo), seus cartazes habitaram espaços de trânsito da cidade e comunicaram sua mensagem. Não é possível mensurar qual impacto a descontinuidade teve e como reverberou nas pessoas que leram a mensagem. Mas a finalidade do trabalho não é ter sucesso ou resolver problemas, mas provocar perguntas, tensionar situações e questionar normas ou hábitos. Enquanto o trabalho de Lopes teve, na sua primeira etapa, uma interação direta com pessoas, o estudante Tailan Coelho seguiu uma direção oposta.

Diante do exercício de pensar uma descontinuidade a partir da própria vida, Tailan Coelho refletiu sobre as prisões que ele acreditava viver: a falta de liberdade e dificuldades financeiras em se manter. Diagnosticado com a síndrome de Asperger desde a infância, esta condição o levou a criar uma ação na qual ele não interagiu diretamente com as pessoas e, ao mesmo tempo, deixava as pessoas livres para responder à sua inquietação.



Figura 3. Tailan Coelho, *Gaiola*, 2014.

Tailan Coelho instalou uma gaiola de madeira em um andar do prédio da UERJ e um cartaz com as seguintes frases: “Você é totalmente livre? O que te prende? Escreva e cole na gaiola” (Figura 3). Dentro da gaiola foram disponibilizadas um maço de papéis e canetas para as pessoas escreverem suas respostas e devolvê-las para a gaiola. Tailan Coelho ficou admirado com a variedade de respostas assim como surpreso por constatar que outras/os passavam por situações semelhantes. Coelho foi organizando os bilhetes e compondo fotogramas com esta seleção. Um exemplo é a composição onde aparecem as seguintes respostas: “Dinheiro”, “A sociedade heteronormativa. Liberte-se! Dê pinta! Seja fabuloso”, “Minha mãe! Te amo mãe” e “Ser gay” (Figura 4).

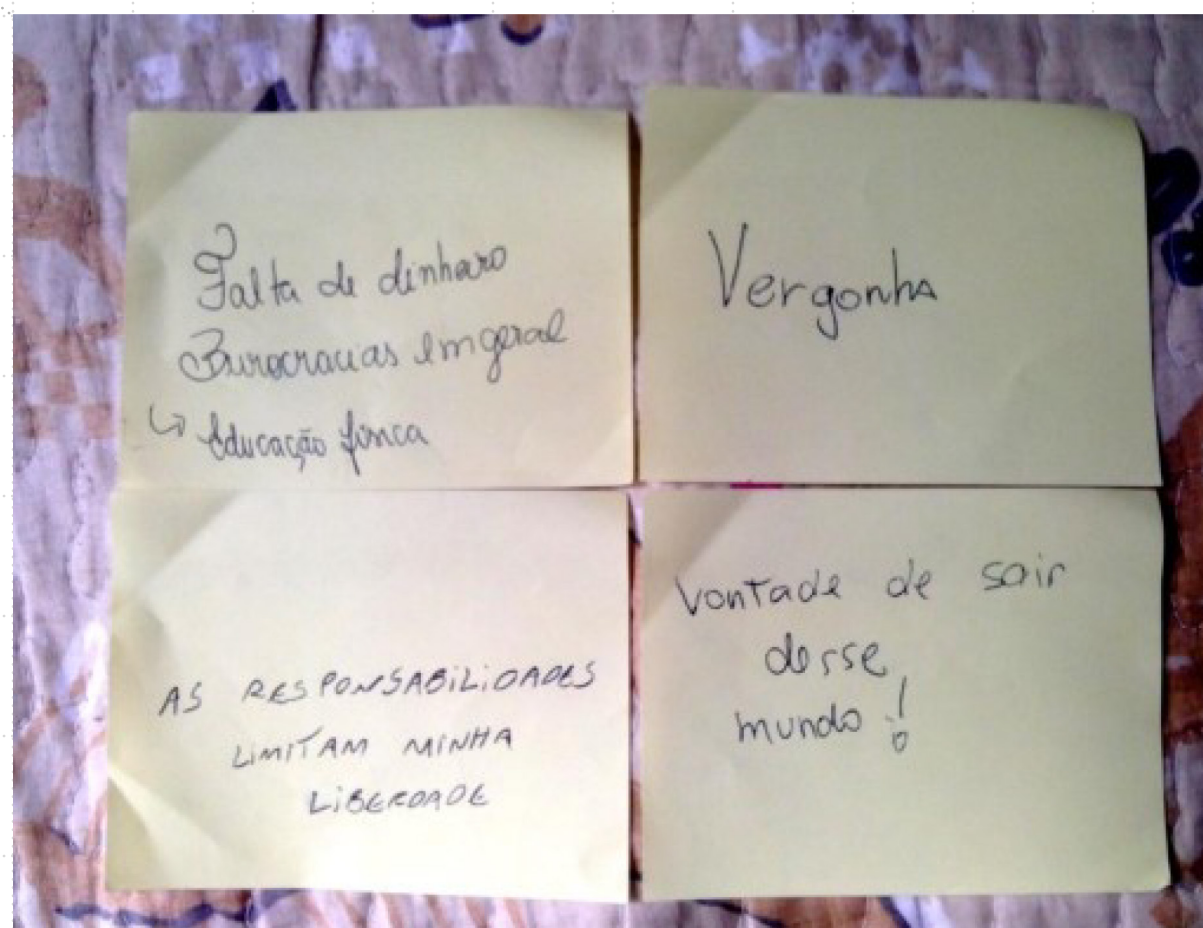


Figura 4. Tailan Coelho, bilhetes integrantes de *Gaiola*, 2014.

No dia do encerramento do semestre, Tailan não estava com a gaiola e teve que improvisar: refez o cartaz com os mesmos dizeres e o colou em outra estrutura que representasse nossa relação com o medo e insegurança, em substituição à gaiola: a grade de ferro instalada na frente de uma porta de madeira. A grade foi apropriada e transformada em um painel, sendo instalados novamente o cartaz com o convite para interação junto com os bilhetes já respondidos na primeira instalação com a gaiola.

Os dois objetos apropriados pelo estudante – gaiola e grade de ferro – possuem características formais similares e se configuram como uma metáfora para abordar os dualismos – *liberdade X aprisionamento, proteção X insegurança* – dualismo proposto

pelo pensamento construído do estudante. Porém, não se trata aqui apenas diante de uma apropriação e transformação de um objeto do cotidiano em um objeto artístico (reverberações do *ready-made* proposto por Marcel Duchamp), mas na criação de dispositivos que buscam um outro tipo de relação com o espectador. O objetivo é atrair a atenção do público transeunte, retirá-lo do seu fluxo cotidiano, propiciar uma experiência de outra ordem através de uma interação com o objeto provocador de discontinuidades. Este tipo de obra-dispositivo é definido pelo crítico e curador Nicolas Bourriaud nos seguintes termos: “Uma obra pode funcionar como um dispositivo relacional que contém certo grau de variáveis aleatórias, uma máquina que provoca e administra os encontros individuais ou coletivos.” (BOURRIAUD, 2006, p. 33).

Esta definição é a base para o conceito *estética relacional*, tema do livro de Bourriaud de 1998, no qual o autor apresenta artistas com atuação principalmente na década de 1990, para fundamentar uma nova proposta artística. Ele cita artistas da década de 1960, mas tenta fazer uma distinção entre esta “nova” geração e seus antecessores, conforme aponta Lais Myrrha:

o que ele diz ser a principal diferença entre a arte (participativa) produzida nos anos de 1960 e da arte (relacional) dos anos de 1990 é que a primeira estava comprometida em definir, ampliar, testar e tensionar os limites da arte, ou seja, convidava a uma subversão pela linguagem; enquanto a segunda, a arte relacional dos anos 1990, privilegiava as relações externas de uma cultura eclética, na qual a obra de arte resiste ao rolo compressor da “sociedade do espetáculo” e estaria voltada sobretudo à criação de novos modelos de sociabilidade. (MYRRHA, 2010, [s.p]).

O que destaque nesta crítica é o fato de Bourriaud atribuir às obras atuais um maior grau de “resistência” em comparação aos

trabalhos e artistas anteriores. Vale lembrar que nos anos 1960, no contexto brasileiro, tivemos uma ditadura militar que promoveu um silenciamento brutal da sociedade e, por consequência, na arte. Mesmo aqueles artistas que eram contra o regime político tiveram que encontrar novas formas de viver, como Hélio Oiticica afirma em carta do dia 23 de dezembro de 1969, para a amiga Lygia Clark: “no Brasil não quero aparecer nem fazer coisas públicas, pois seria uma compactuação com o regime; além disso, se eu não ficar quieto prendem-me.” (2010, n.p). Mesmo assim, a obra de Oiticica é extremamente relacional, política, engajada antes do termo ser criado.

Lygia Clark foi também uma das artistas que contribuiu na transformação do estatuto da obra de arte em direção a uma proposta relacional. Na série *Nostalgia do corpo* sua investigação está voltada para a criação de objetos e situações nos quais corpos são fotografados usando máscaras, luvas, roupas que estabelecem formas diferentes de contato. Com a série *Objetos Relacionais* dispositivos proporcionam que o público experimente o próprio corpo por outra via ou, como aponta o crítico Guy Brett, “estabelecem relações sensuais com o corpo por intermédio de seu peso, tamanho, textura, elasticidade, liquidez, temperatura e assim por diante, tornando-se “alvos” para impulsos afetivos ou agressivos do espectador.” (BRETT, 2005, p. 21). Considero que esta série caracteriza um marco importante para a configuração da obra de arte enquanto dispositivo relacional, na busca por criar uma relação outra entre artista e público, entre os próprios espectadores – agora mais participantes do que observadores de fora. Estas proposições artísticas abrem linhas de fuga no campo da arte e reconfiguram o elo entre arte e vida. Segundo a pesquisadora e artista Mariana Novaes (2017, p. 97).

Os procedimentos dão mostra do mergulho de Lygia no Outro, na constituição mesma das pessoas. E estas experiências de fragmentação do corpo, referência à morte e reorganização, demonstram como seu processo criativo foi se voltando para a experiência interna, pessoal. E o fato de coletivizar estes momentos demonstra a intenção de fazer do nivelamento relacional um exercício ético para a vida.

A obra de arte enquanto dispositivo relacional não trabalha com o ideal que haverá um nivelamento entre artista e público de maneira pacífica e completamente horizontal, mas como um disparador de proposições sem resposta pré-definida, que com potencial para escancarar as diferenças.

Em 2018, Tailan Coelho pôde retomar este projeto expondo uma nova gaiola na exposição Lugares do Delírio, realizada no SESC Pompéia, entre 10 de abril e 10 de julho de 2018⁸. Mais uma vez, o objeto gaiola entrou em ação e foi instalado. Desta vez, dentro do espaço expositivo – diferente das instalações anteriores, que jogava o objeto em espaços não convencionados para arte, dotando-o com diferente potencial para seguir provocando discontinuidades (Figura 5).

[8] Para ver as obras que compõem a exposição *Lugares do Delírio*: <http://www.artes.uff.br/taniarivera/curaadoria-de-lugares-do-delirio-sesc-pompeia/>



Figura 5. Tailan Coelho, *Gaiola*, 2014-2018.

**Por último mas não menos importante:
descontinuidade e contaminações**

A base deste exercício foi aprendida durante minha formação na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com o artista e professor José Luiz Kinceler, que define o conceito da seguinte maneira:

Uma descontinuidade em arte consegue materializar um complemento imaginário capaz de gerar uma forma diferente de praticar o cotidiano. Quando materializada a partir das relações com o outro, num plano mais crítico e participativo, gera vivências capazes de promover contaminação. (KINCELER, 2008, p. 1793).

Nesta conceituação feita por Kinceler, a descontinuidade em arte está configurada não só como um ato que diferencia e se destaca, mas que busca estabelecer um engajamento com outros agentes. O termo usado – contaminação – se refere à conceituação proposta por Suely Rolnik, sintetizando este caráter de se relacionar com o outro por uma via mais profunda. Segundo Rolnik (2003, p. 6)

(...) contaminar-se pelo outro não é confraternizar-se, mas sim deixar que a aproximação aconteça e que as tensões se apresentem. O encontro se constrói – quando de fato se constrói – a partir dos conflitos e estranhamentos e não de sua denegação humanista.

A proposta que Rolnik traz com o termo contaminação é de suma importância para pensarmos em uma arte que se coloca preocupada com o contexto. Para realizar processos artísticos que permitam que as diferenças se apresentem, que os conflitos surjam e passem por transformações, é necessário um componente fundamental e que torna tudo mais complexo: tempo de envolvimento. A complexidade se dá,

pois não tratamos apenas do desejo isolado em materializar algo, realizar um processo criativo de modo solipsista, mas em abordar múltiplos desejos e variáveis para que aconteça uma criação coletiva e, de fato, realmente colaborativa.

Os exercícios relatados neste texto não chegam a propor espaços de nivelamento relacional ou de contaminação, conforme os apontamentos de Kinceler e Rolnik. Entretanto, a metodologia de provocar descontinuidades, que partam de uma inquietação própria e que são levadas ao espaço do outro, pode proporcionar ao estudante um amadurecimento em se perceber no mundo e para onde sua poética pode caminhar. Uma forma de escuta interna para que algo surja, se torne dissonante diante das normalidades consonantes e reverbere nas pessoas que nos cercam: relações de vizinhança, amizades, família, habitantes de uma mesma cidade, e por aí segue.

O experimento de propor uma descontinuidade que atravessa o cotidiano (e ser atravessado por ela também) pode dar início à uma busca pelo seu próprio processo artístico, uma forma de revolução pessoal, conforme aponta o escritor português José Gil. Em seu texto sobre a obra do artista Joseph Beuys, Gil fala de um outro entendimento de revolução e de transformação social através da arte. O sentido de artista revolucionário colocado por Beuys seria aquele que consegue “a adequação perfeita entre o interior e o exterior, entre o seu pensamento e os seus gestos, entre a sua vontade e o movimento do mundo” (BEUYS, 1996, p. 213). Esta condição limítrofe, de permanência entre os dois pólos, seria um possível caminho para o sentido de revolução que Beuys inaugurou, menos colocado como uma postura

político-partidária e mais como um ato entre a reflexão e a ação. Posição meditativa e, ao mesmo tempo, consciente de onde se está no mundo e nossas capacidades de atuação. A transformação que se almeja através da revolução deixa de adquirir uma conotação radical e de total ruptura com o que se quer descartar. Ela passa a ser incorporada como um processo de mudança lento e contínuo, que acontece no nível da micropolítica, encadeada com instâncias maiores – que, por mais que discordemos, compõem este corpo coletivo do qual também fazemos parte.

As discontinuidades da arte estão aí: geram fricções no cotidiano e atuam nesta fissura. Promovem contaminações a partir da singularidade de cada um/a. Tensionam os limites entre o eu e o outro. Despertam possibilidades de mudanças em nós e em nosso contexto começando por aqui: o que posso descontinuar em mim?

REFERÊNCIAS

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2006. 144 p.

BRETT, Guy. Uma cronologia de encontros. 1964-2005. In: **Brasil experimental**. Arte/vida: proposições e paradoxos. Rio de Janeiro: Contracapa, 2005.

CAMERON, Dan; MOSQUERA, Gerardo; HERKENHOFF, Paulo. **Cildo Meireles**. São Paulo: Cosac Naify, 1999.

DUVE, Thierry de. **Fazendo escola** (ou refazendo-a?). Tradução: Alexândria Ripoll. Chapecó: Argos, 2012. 345 p.

GIL, José. **A imagem-nua e as pequenas percepções**: estética metafenomenologia. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1996.

KINCELER, José Luiz. As noções de descontinuidade, empoderamento e encantamento no processo criativo de vinho saber: arte relacional em sua forma complexa. In: **Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas**, 17. Florianópolis: ANPAP, 2008.

KAPROW, Allan. **La educación del des-artista**. Tradução Armando Montesinos e David García Casado. Madrid: Árdora Ediciones, 2007.

MITXELENA, Peio. IMAZ, Iñaki. Construir la intermediación - Ser artista. In: **Zehar**: revista de Arteleku-ko aldizkaria, ISSN 1133-844X, n.42, 2000. pp. 22-7.

MYRRHA, Lais. Cosmococas e objetos relacionais: a participação na encruzilhada entre o público e o privado. **Canal contemporâneo**. Disponível em: <<http://www.canalcontemporaneo.art.br/artemcirculacao/archives/002875.html>> Acesso em 15 jul 2019.

NOVAES, Mariana. **Argila, corpo, encontro**: processos de arte para outreidade. (Tese doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Artes. 2017.

RASSY, Gabriela. Arte e ativismo do chinês Ai Weiwei ocupam Oca do Ibirapuera. **Hypeness**. Disponível em: <<https://www.hypeness.com.br/2018/11/arte-e-ativismo-do-chines-ai-weiwei-ocupam-oca-do-ibirapuera/>> Acesso em 15 ago 2019.

ROLNIK, Suely. Alteridade a céu aberto: O laboratório poético-político de Maurício Dias & Walter Riedweg. In: **Posiblemente hablemos de lo mismo**, catálogo da exposição da obra de Maurício Dias e Walter Riedweg. Barcelona: MacBa, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 2003.

WASEM, Marcelo. Aberturas na reinvenção de si: o artista como propositor-educador-nômade em práticas de arte colaborativa. In: **Anais do VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação**. Rio de Janeiro: UERJ, 2015.