

---

# Pequena viagem à terra do melhor conhecimento: um caminho aberto com Klee

Maria Beatriz Albernaz\*

---

Este artigo relata o processo de realização de um vídeo coletivo, em três turmas da disciplina “Arte e educação”, do primeiro período do curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). O título dos vídeos, “Pequena viagem ao país do melhor conhecimento – a biblioteca”, remete ao texto *Confissão criadora*, de Paul Klee. A partir da poética suscitada pelas ideias de Klee e pela reverberação das colocações de Agamben sobre os múltiplos papéis da singularidade na “comunidade que vem”, busca-se – na arte – sua aproximação com a educação e as possibilidades pedagógicas provenientes da tensão entre ambas.

*arte e educação, Paul Klee, produção de vídeo*

## O que fazer para costurar o horizonte ao quadro-negro?

Para fazer irromper um pouco de beleza e de criatividade no ambiente inóspito da escola, o melhor é não ser pretensioso, ser fácil sem ser banal, e deixar um espaço para que o trabalho aconteça livremente. Para tentar costurar a riqueza que a imagem do horizonte pressupõe à pouca vitalidade que um quadro-negro sugere, basta uma linha. Ao brincar com um pedaço de barbante, a plasticidade e a expressividade da linha brotam na criação de linhas imaginárias: qualquer uma que expresse confusão, serenidade, raiva etc. A ludicidade acompanha o prazer

---

\* Maria Beatriz Albernaz é professora do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Graduada em Pedagogia, possui mestrado em Educação e doutorado em Letras (Ciência da Literatura na área de Poética) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

de poder tocar, fazer e refazer linhas. Ao final, realiza-se uma colagem a partir da escolha de um dos seguintes motes – horizontes, esquinas, pessoas ou montes. Simples? Demais. Mas com a cola nas mãos, muitos alunos se atrapalham. Uns colocam demais, outros inventam métodos para não desperdiçá-la ou para não sujar muito os dedos. Opcionalmente, a tesoura é aplicada sobre o fio, cortando-o em pedaços menores.

Nesse ponto, os alunos ainda se encontram muito longe da abstração mencionada por Klee em sua “confissão criadora”, como o lugar para onde a essência da arte gráfica conduz (KLEE *apud* MARIANI, s/d). A realização de um trabalho simples e pouco ameaçador com alunos recém-chegados num curso de pedagogia, no entanto, traz possibilidades de diálogo. O convívio entre o coletivo e o individual é uma contribuição imediata da difícil aproximação entre arte e educação. Neste processo, aceita-se *qualquer* trabalho dos alunos como “uno, verdadeiro, bom ou perfeito” na medida em que se realiza um gesto inaugural de desprendimento em relação a heranças estéticas, pela reapropriação ou pela ruptura de padrões (AGAMBEN, 2006, p.11).

O período acadêmico dura quatro meses, com encontros de duas horas uma vez por semana. A produção do trabalho *Pequena viagem...* se iniciaria no mês seguinte ao do trabalho com as linhas. A ideia de realização de um projeto coletivo era a única de que se dispunha no primeiro mês de aula. Em seguida, no rescaldo das conversas sobre o que é arte e sobre as relações da arte com a história<sup>1</sup>, e da compreensão de que se iniciava ali um processo de alfabetização visual (DONDI, 2003), partimos para a concepção, ainda individual, de uma bandeira.

“Bandeira” é uma palavra ou coisa em que perpassam muito fortemente tanto aspectos visuais quanto ideológicos e políticos. Através de suas linhas e cores, *diz-se* algo. O dizer com elementos gráficos constitui uma novidade para os alunos, assim como o dizer explicitamente ideológico, configurador de uma atitude política. Por se tratar de um exercício orientado pela lógica acadêmica, da execução de tarefas sob a égide de um poder de avaliação e de exclusão e, portanto, provocador de um afeto misto, no qual cabem submissão cega, burocratismo, diligência e eficiência, mas não necessariamente interesse, e muito menos desejo, foi preciso trazer novos elementos que estimulassem o processo de desprendimento para que o fazer realmente possibilitasse a realização de um gesto presentificador, a produção de presença, tal como descrita por Gumbrecht (GUMBRECHT, 2010). Os elementos injetados foram a poética

de Oswald de Andrade, com a leitura de trechos de seus manifestos Pau-Brasil e Antropófago (ANDRADE, 1977). Procurava-se, dessa maneira, dissolver construções ideológicas subreptícias pelo escancaramento da ideologia nos textos oswaldianos; e minar o dizer automático pelo dizer intencional e comprometido. O trabalho consistia na utilização de material recolhido no lixo, na sua formalização enquadradora, própria de uma bandeira, e na inclusão de frases matriciais, tal como o lema “ordem e progresso”. Paródias foram bem-vindas.

Aprofundando o sincretismo das dimensões estética, ética e poética, foi realizado um laboratório para a reinvenção visual de acontecimentos ou poetização da linguagem de jornal. A vinculação dos aspectos material e simbólico constituintes do jornal foi propiciada pela sua manipulação lúdica, tal como anteriormente feita com o fio de barbante. Com o auxílio de um gesto perpetrado numa folha de jornal, na qual se leu uma notícia, isto é, a partir de um fato jornalístico, criava-se um acontecimento. Com um gesto, os alunos integravam então a materialidade do papel à matéria lida. O papel, no sentido literal, assumia um sentido figurado. As notícias desencadearam gestos impulsivos, raivosos, construtivos.

A partir desse momento, o trabalho passou a ser realizado em grupos, com a ajuda de um roteiro criado a partir dos três verbos que compõem os momentos do acontecimento, de acordo com Manuel Antonio de Castro: ver, perceber e entender (CASTRO, 1982). A intenção era de que os alunos captassem a realização de uma obra de arte como um acontecimento histórico-vivencial e que – pela realização de um trabalho artístico – pudessem diferenciar o fato jornalístico do acontecimento histórico. Desse modo, eles procuraram: 1) *ver* a notícia, destacando as figuras, os lugares e os personagens que a animam; 2) *perceber* a notícia, apreendendo os sentimentos e as sensações inerentes aos elementos visíveis; e 3) *entender* a notícia, sintetizando-a em uma questão norteadora do trabalho. Assim, lançando mão do potencial sintático e semântico das cores e linhas, a visão, a percepção e o entendimento do grupo em relação à notícia tornar-se-iam visíveis.

Finalmente, depois das linhas vivenciadas com fios de barbante, da bandeira antropófaga, da poetização da notícia de jornal, era chegada a hora de dar início ao exercício, ao empenho e à aventura de pular da folha de papel para um espaço mais abrangente, um lugar habitado por todos e ainda assim praticamente imperceptível como suporte para a ação criativa. Era preciso reunir – pela experiência – as noções de arte e de vida.

### **Tudo é sanado. Tudo cala.**

A leitura dos textos *Natureza-morta*, *Ângela Maria* e *Os carretéis* de Iberê Camargo, todos curtos e escritos numa linguagem altamente poética, isto é, com pouquíssimos conceitos, muitas metáforas e voltados para a expressão de vivências concretas do artista, ajudou muito na percepção dos alunos de que existe trabalho na contemplação do movimento da luz do sol num cômodo da casa, ao longo de todo um dia; no fracasso em realizar uma obra em homenagem a alguém que morreu; e na memória e na imaginação provenientes da brincadeira infantil (CAMARGO *apud* MARIANI, s/d).

A biblioteca do Instituto de Educação sempre me comoveu, a ponto de – durante um ano inteiro – eu coordenar um projeto de restauração e preservação do seu acervo que, apesar de remontar aos tempos em que servia à formação de professores da corte imperial do Brasil, encontrava-se em estado de deplorável abandono. O mais triste, porém, é o descaso, a inoperância daquele lugar como biblioteca, ou seja, como lugar de leitura, descoberta, pesquisa. Sem fazer parte do projeto da instituição, a biblioteca tornou-se um lugar semelhante a um almoxarifado ou a um arquivo morto. Por um lado, há falta de sensibilidade ou interesse pela literatura, por outro, há falta de paciência com os alunos, considerados pouco sensíveis ou desinteressados. Reduzida a uma cultura de almanaques didáticos, a biblioteca ainda diminuiu mais as possibilidades de um aluno - quem sabe, algum dia - poder encontrar algum material inesperado, um texto que o fizesse saltar do estado de espírito da mesmice escolar para um outro mais promissor e poético. A amplificação da redução, ou melhor, a nadificação da biblioteca vinha sendo nutrida pelo horário cada vez menor de atendimento, tornando impossível, por exemplo, aos alunos do turno da noite, a frequência ao lugar. Sendo assim, a quase totalidade dos alunos de primeiro período nunca tinha ido à biblioteca da instituição onde estudava, nem mesmo sabia de sua existência.

Foi então que se iniciou o delineamento de um trabalho performático com os alunos e de sua gravação em vídeo. Com a produção de *Viagem à terra do melhor conhecimento – a biblioteca*, procurávamos um caminho de experimentação da arte como transgressão formal, como um ato de linguagem (quando o fazer ocorre simultaneamente a uma determinada atuação), como um acontecimento (para além da ideia corrente da arte como representação). Mais importante do que um resultado bem feito era o alargamento das fronteiras do campo da arte pelos alunos, promovendo, em relação à realização artística, uma compreensão menos asséptica, mais arriscada, mais política.

Sem ter ainda um planejamento totalmente pré-definido, propus que fizéssemos o trabalho em etapas: 1) uma ida à biblioteca para a observação de sua luz, do seu ambiente; 2) criação de panfletos e chamadas radiofônicas sobre a biblioteca, ressaltando essa luz pouco conhecida pela maioria dos alunos; 3) distribuição dos panfletos para todos os membros da comunidade escolar, com convite para uma sessão de leitura de histórias na biblioteca; 4) leitura propriamente dita; 5) gravação de um vídeo, roteirizado de acordo com cinco aspectos destacados por Klee em *Confissão criadora*, detalhados a seguir. A insegurança e a expectativa dos alunos, ao serem apresentados a tal programação, faziam crer que – tendo em vista seus objetivos – o rumo do trabalho estava correto. Era a manifestação das grades, só sentidas por quem se mexe. Ao procurar reverter a insegurança em resistência ao enquadramento, a arte reveste-se de um gesto educador. A pedagogia advém menos de um *ethos* planificante, estratégico, como é comum se ouvir hoje em discursos de gestores da educação, mas de um olhar semelhante ao de Iberê Camargo ao acompanhar o movimento do sol, descrito em *Natureza-morta*:

Sol do meio-dia. ... O peitoril se acende. Uma abrasada lâmina de luz penetra dentro da sala: corta a mesa, transpassa e recorta os objetos que lhe estão em cima. Eles se acendem: os caramujos gritam seus brancos. ... O sol sobe pela parede, ilumina o espelho: enraivecido, foge dele. Desce. ... Enquanto circula faz desenhos geométricos impalpáveis... . Depois vai embora. Não deixa vestígio de seu trajeto. Tudo é sanado. Tudo cala (CAMARGO *apud* MARIANI, s/d, p.53).

A arte requer a prática para a compreensão além do intelectual. Ensinar é promover situações de prática. Paradoxalmente, é preciso furar o cerco da inércia para poder ficar quieto. O silêncio precisa ser conquistado desde o fundo. Ser como um cômodo invadido pelo sol só se consegue ao observar o sol invadindo um cômodo. Fora e dentro coincidem. Nesse sentido, o ato performático, cênico e extrovertido só se realizará pela permissão interior do ator de interagir com o imprevisível do exterior. A visão de arte muda nesse processo. Ela não mais depende de uma tela, nem mesmo de um emolduramento aurático. E passa a ser percebida em sua essência criadora de possibilidades de diferenciações, fruto da vontade de ter vontade.

Num curso de formação de professores, como é o de pedagogia, a vivência performática abre um caminho para a expressão de um professor que nasce pela coragem de fazer sem pedir autorização, de empreender projetos simples e renovadores, promotores de uma respiração diferenciada no interior da autoritária rotina institucional. Um professor tem de buscar a autoria

em si, a capacidade de compor. Para isso é preciso se dispor. O poder de afetar nasce assim pelo poder de ser afetado. Da apropriação de um espaço público, como é o da biblioteca, através de uma série de pequenos atos performáticos registrados em vídeo, espera-se (sem que se planeje) uma geração de desdobramentos não previsíveis.

## **Cinco estações para chegar à terra do melhor conhecimento**

A leitura de *Confissão criadora*, de Paul Klee, é tremendamente inspiradora e recomendo-a a quem estiver “sem ideias” para o que quer que seja, não só para professores que se veem na contingência de compartilhar projetos com seus alunos, constituintes de um coletivo sempre heterogêneo e inquieto. Contudo, creio que a possibilidade de inspiração poética que este texto propicia deve-se justamente à beleza de seu foco: Klee foi um artista; suas observações giram em torno da necessidade de traduzir as coisas visíveis em elementos formais, apostando que na concentração intensa do imanente, o transcendente naturalmente virá. No começo da viagem, está o ato. Mais além se encontra um outro ato. A noção de tempo submete-se à do espaço que, considerado em sua infinitude, é circular. E o infinito não possui começo determinado.

Impossível não recordar a orientação de Rainer Maria Rilke, em sua *Carta ao jovem poeta*. Assim como Klee, Rilke diz que “todo acontecimento é sempre um começo” (RILKE, 1986). O acontecimento é o verbo, em sua acepção bíblica. O verbo é ao mesmo tempo ato e linguagem moduladora do ato.

Sendo assim, propus aos alunos que, em grupos, escolhessem um trajeto que os levasse à biblioteca, definindo cinco estações no interior do prédio da instituição que servissem como locações para os vídeos. A princípio, cada grupo geraria vídeos independentes. Posteriormente, por questões operacionais, mas também por dificuldade dos grupos em assumir a tarefa com autonomia, decidiu-se que – aproveitando as sugestões de todos os roteiros – faríamos um único vídeo, com a câmera, o operador e o editor do Laboratório Multimídia do ISERJ. Em cada estação, um dos grupos assumiu a direção do vídeo.

### **1. A arte não reproduz o visível, mas torna visível.**

A estação que define o começo da viagem poderia ser a porta de entrada da instituição, uma sala de aula, o chafariz do pátio central do Instituto, qualquer ponto morto a ser transposto, tomando-se sentido e direção à escolha. Minha sugestão era de que se percebesse, a partir desse

ponto, uma linha. A linha que coloca o ponto em movimento. Como ela é? Reta? Interrompida? Subdividida? Cada ponto definidor da estação ou do lugar onde estamos traça uma linha possível de continuidade. A linha possível estabelecida pelo grupo deveria refletir o seu estado de espírito ao empreender a viagem até a biblioteca (a última e única estação pré-definida).

A ideia de que cada ponto geraria uma linha de entrada e outra de saída deveria ser visibilizada por um fio de barbante, um traçado com giz no chão, com fios de arame ou de lã, coloridos ou não. O material da linha também importa nesse processo. Com a ajuda de Paul Klee, revimos o nosso vocabulário relacionado à linguagem das linhas: se há necessidade de parar, interrompe-se a linha; se precisamos repetir o movimento, a linha divide-se; se queremos olhar para trás, o movimento que a linha faz é contrário ao que fazia anteriormente. Para isso, é preciso avaliar não só o espírito do empreendedor do caminho, mas o próprio caminho. Ou seja: os lugares também nos impõem suas linhas. O Salão Nobre do Instituto, por exemplo, é um lugar de volta ao passado pelo seu mobiliário, pelas paredes cobertas com retratos de antigos diretores, pelo seu nome, por sua topografia central. Da avaliação, surge um feixe de linhas. Da observação, a determinação do que impede o fluxo das linhas: arcos? Portas? Degraus?

Também pedi aos alunos que buscassem, nas estações escolhidas, as possibilidades de convergência das linhas, ou os lugares de possíveis encontros; e aqueles que demarcassem as diferenças, as agitações, os zigue-zagues, as espirais.

Procurei tirar partido da ambiguidade da terminologia. Ciente do estranhamento provocado por todas essas solicitações precisas mas indefiníveis, suportei a resistência dos alunos, devolvendo suas perguntas com a permissão de interpretações diversas sobre “o que pode ser” ou “como fazer”. Minha recomendação era simples: depois de escolher o ponto de partida, fique nele por um tempo, avaliando não só o visível de cada lugar; e do que é visível, espremer o sumo, a simplicidade de um elemento formal que expresse a energia de suas linhas, de seus planos, do seu espaço.

Heidegger faz uma interessante diferenciação entre lugar e espaço (HEIDEGGER, 2001). O lugar é propiciado por uma determinada posição, na qual se constrói algo habitável. Espaço pode ser tanto o entre-espacos, percorrido numa travessia, ou “o” espaço, abstração obtida através de relações matemáticas. O que eu pedia aos alunos era que transformassem cada posição em uma estação, num lugar; e que observassem, na travessia entre os lugares, o

modo como os habitamos. Diz Heidegger que “tão logo o homem pensa o desenraizamento, este deixa de ser uma miséria” (HEIDEGGER, 2001, p.141). A reapropriação de quem somos internamente acontece pela observação do que é próprio do lugar, a sua diferenciação. A ocupação dos lugares, ignorando-se suas especificidades, impede a sua habitação, que pressupõe um cuidado, um de-morar-se entre os espaços, indispensável a toda construção e a todo pensamento.

## **2. *Movimento é a base de todo devir.***

A princípio, tinha pensado em indicar para cada estação escolhida um mote inspirador retirado do texto de Klee, mas a dinâmica dos espaços não se submete a separações rígidas. Um espaço é permeado de histórias e de devires. Mas esse devir não se deixa controlar. Um espaço aqui e agora dialoga com o seu antes e o seu depois, mesmo que sob a forma do mistério. Um espaço flui como o tempo, com o tempo, pelo tempo. “Quando um ponto se torna movimento e linha, isso implica tempo”, diz Klee. A pesquisa dos elementos formais não pode se dar de modo a congelar os espaços. As linhas se deslocam e formam planos. Os planos movimentam e formam o espaço. Nenhum espaço é produto de um plano só. A planificação do espaço pode tanto provocar seu entorpecimento, quanto favorecer a dinâmica dos fluxos por ele acolhidos. Estamos cansados de ver caminhos não planejados pelos urbanistas que acabam sendo criados pelos passantes, expressando uma variante não prevista mas conformada às demandas e possibilidades dos transeuntes. O ocasional também tem uma substância, provocando um sentido mais amplo e variado no espaço, inclusive contradizendo experiências racionais do ontem. A intervenção de alunos novos em lugares velhos faz com esses se abram a devires inesperados. Para desenvolver o exemplo do Salão Nobre, penso que linhas entre os retratos dos antigos diretores poderiam ser “puxadas”, com barbantes ou outros fios visíveis, e levadas para passear, para conhecer aquilo que aqueles diretores desconhecem.

A plasticidade dos espaços exigia que as regras fossem elásticas. Sendo assim, antes da exploração dos alunos pelos espaços institucionais, expus os cinco motes extraídos de Paul Klee, no sentido de inserir a linguagem no processo proposto. Novas palavras (como “devir”), formulações diferentes das usuais, pensamentos que desafiavam a capacidade de abstração a partir de uma visão menos entorpecida dos espaços forraram o trabalho de uma musicalidade provocada pelo texto teórico-poético de Klee. E ficou decidido: as estações sintetizadas do

pensamento do artista, por mim expostas em uma etapa preliminar à viagem dos alunos para a proposição de seus roteiros, alimentariam o trabalho a ser realizado de forma difusa e livre.

### **3. Toda energia requer um complemento.**

Todo trabalho a ser realizado reveste-se de uma atmosfera ética. O fio puxado dos retratos dos diretores pode ser apenas uma diversão e ainda assim tal ato será ético. Isso porque, nos pontos, sempre pulsa uma energia proveniente da integração do que costumamos conceituar como bem e mal. Toda energia requer um complemento ou, mais precisamente, toda energia é já a resultante da complementação de forças essenciais. A idoneidade do olhar precisa ser conquistada pela aceitação dessas forças, sejam elas irascíveis, passionais ou mesquinhas, sejam geradoras e serenas.

Quando olhamos algo, julgamos. Mas a ética vai além dessa capacidade de julgar. A ética parte do julgamento para desmontá-lo, ainda que, sempre provisoriamente, proponha sua remontagem. Os pontos precisam estabilizar suas forças, serená-las, para que elas se tornem visíveis. Diz Klee: “o mal não deve ser o inimigo triunfante que nos humilha, mas sim outra forma criadora agindo no conjunto” (KLEE *apud* MARIANI, 2001, p.62). Quando conversei com os alunos sobre *performance*, alertei-os para a oposição que muitos dos seus gestos provocariam na materialização das linhas das passagens de uma estação para outra. Há sempre fiscais, gestores, colegas, o próprio ser interior, com seus hábitos e censuras, que se inter põem na criação. Tais forças não podem ser ignoradas. Os próprios pontos, de onde partem as linhas, muitas vezes resistem à sua inserção no trabalho, por falta de lugar onde possamos amarrar um fio de barbante, por exemplo. Do mesmo modo como um papel vegetal enrugado ou “trabalha” sob a ação da cola ou da tinta. O trabalho da madeira sob a ação do calor, a mancha, a fadiga, o ressecamento rápido da tinta são variáveis assim como a negativa da direção da escola a um pedido de espaço, de tempo, de interferência em sua rotina. Cabe ao artista integrar o mal, o previsto e o inesperado, na geração e no desenvolvimento da obra. Essa é uma leitura um pouco mais abrangente do que se costuma denominar “erro criativo”. Nossa ignorância, falta de habilidade, inépcia também fazem parte de um conjunto de oposições objetivas. Muitos alunos não sabiam onde ficava a biblioteca; o desejo de tê-la como ponto de chegada lhes era artificial. O que eu pedia é que essas oposições fossem admitidas e incorporadas. Recomendiei o uso das cores opostas como modo de torná-las visíveis.

#### **4. A arte é uma parábola da criação.**

É interessante, para alguém que lida com educação, destacar o que diz Klee sobre a arte como exemplo. Reconfortante buscar compreender que ela não é exemplo do que desejamos, acreditamos, intencionamos. A arte é uma oportunidade para o educador parar de educar, sem se sentir omisso ou inconsistente.

Ela é sempre um exemplo, assim como o terrestre é um exemplo do cósmico. [...] Porque na esfera mais elevada da arte existe um segredo derradeiro, [...] e a luz do intelecto lamentavelmente se apaga (KLEE *apud* MARIANI, 2001, p.63).

Que alívio não poder avaliar um trabalho artístico por não deter o seu conteúdo, e assim mesmo poder “mexer” com ele, destrinchá-lo, falar dele, do mesmo modo que lemos uma parábola; sabendo que não há entendimento definitivo, pois frente ao segredo derradeiro ao qual ela se abre, “o intelecto lamentavelmente se apaga”.

Isso tudo é muito acima do que se pode esperar de alunos? Olhar a criação não apenas como objetos postos na terra por um deus, mas como acontecimento, ou uma brotação, no sentido fenomênico daquilo que os gregos chamavam *physis*; aquele sopro que transforma um cinzeiro usado em um campo para a reflexão sobre a vida e a morte, ou um retrato de um diretor bigodudo do Instituto de Educação em uma plataforma para a decolagem da história da pedagogia em direção ao refeitório repleto de usuários ou aos corredores abandonados do prédio, ou ainda aos portões que dão acesso à bagunça das ruas. Não mexo com religião, mas nada impede que tenha consciência da insignificância do ato educativo em qualquer esfera que o perpetrarmos e, paradoxalmente, do sentido muito mais importante da percepção do menor ato que fizermos como um exemplo microscópico da criação cósmica.

Na libertação de uma linha da sua fixidez, no movimento de um ponto do seu estado de morto, no foco da cor difusa, na sua mistura ou composição, no menor dos atos, configuram-se novas formas. Desagregar e reconstruir o todo é experiência muito acima do que podem os alunos? Então que se busque apenas exercitar a capacidade de retirar os elementos formais de um todo indiferenciado para, em seguida, colocá-los junto a outros. A experiência de se tornar simultâneo ao que existia em segredo; de – ainda que muito precariamente – ouvir os sons das cores (“caramujos gritam seus brancos,” diz Iberê Camargo); e de dinamizar um ponto para que ele possa repousar com mais dignidade em outra configuração faz parte

dessa viagem à terra do melhor conhecimento. Enquanto for preciso “animar” os alunos na direção dessas experiências, se saberá que o segredo por trás da diversidade de sentidos que animam as aulas de arte e educação continuará a latejar, sem que a maioria se dê conta de sua existência.

Pode-se obrigar alguém a rezar, mas não a crer.

### **5. Seriedade ética: riso dos duendes ou Mudar de ponto de vista pelo menos uma vez, como quem muda de ares**

Relendo o texto de Klee, em seu trecho final, saltam imagens fortes e multifacetadas. Escolhi duas apenas. Que não são “fortes”, no sentido de evidentes. Mas, sim, imagens sugestivas:

Se a seriedade ética reina sobre doutores e padres, ao mesmo tempo se ouve o riso dos duendes.

Levante-se! Dê valor aos seus passeios de verão; mudando de ponto de vista pelo menos uma vez como quem muda de ares, veja-se transposto para um mundo que lhe dá forças renovadas para o retorno inevitável ao mundo cinzento do dia de trabalho (KLEE *apud* MARIANI, 2001, p.63).

A princípio, a contraposição “seriedade ética” e “riso dos duendes” proposta por Klee não foi compreendida pelos alunos. A leitura que passou a prevalecer então, discutida durante a apresentação preliminar das cinco etapas, foi a de que se deveria buscar, durante a realização do vídeo, o encontro com um mundo de fantasia, de brincadeira (deveríamos produzir uma *performance*), uma transformação da realidade, mesmo que por um dia. As *performances* de cada uma das três turmas envolvidas nesse processo, ou seja, o nível de receptividade e criatividade das propostas foi obviamente diferenciado. Adiante comentarei os vídeos realizados.

A interação da produção do vídeo com as fantasias produtoras de presença promove a renovação da percepção da tecnologia pela criação artística. E essa renovação, fruto de uma *paideia* poética, realiza-se nos alunos pelo instinto, para usar um termo de Klee: “há estímulos que se escondem nos instintos” (KLEE *apud* MARIANI, 2001, p.63). Interessante notar como assumir uma postura cenográfica empolga os alunos. O projeto convidava a todos para que inventassem fantasias e atuassem no espaço institucional de um modo pouco usual, criando a simulação de estados animadores e incitantes.

Símbolos reconfortam o espírito que, na rotina do trabalho educativo-institucional, em geral, encontra-se sob contingências entorpecedoras, opressivas, cinzentas. Definitivamente, a arte e a educação alegram-se uma à outra.

## **Inventário de imagens**

No inventário, feito de memória, das imagens que ocorreram nos vídeos realizados estão:

- a da cerimônia da flor vermelha na entrada da instituição em que todos se ajoelhavam diante de uma flor vermelha e depois distribuía flores entre os grupos de alunos, que fazem daquele lugar uma espécie de limbo entre a rua e o interior da instituição;

- o grito “biblioteca!” no lugar conhecido como “bosque”, onde se reúnem alunos das últimas séries do ensino fundamental, e a saída do lugar em fila indiana pelos alunos da pedagogia uns amarrados aos outros por um fio de barbante;

- a entrevista com a vice-diretora, o adentramento de um grupo de alunos a uma reunião do Conselho Diretor no Salão Nobre; a distribuição de convites para uma leitura de histórias na biblioteca;

- a filmagem das pegadas dos alunos da noite passando pelos degraus da arquibancada em frente à piscina às escuras;

- o aluno que atua como um estudante que chega à biblioteca à noite e encontra suas portas fechadas;

- o grupo que grita do lado de fora que quer “biblioteca”, com a dicção cuidada para não dizer “bibrioteca”;

- a leitura das histórias para crianças pequenas: “Tartufo” (com o fundo musical de uma flauta doce); “O pote vazio” (uma lenda chinesa); “Nicolau teve uma ideia” (de Ruth Rocha) etc.;

- o encontro, numa roda dentro da biblioteca, dos alunos da pedagogia com os da Educação de Jovens e Adultos que, pela primeira vez, ali entravam, durante a noite, sob uma luz mortiça.

As *performances* geraram os vídeos, com a ajuda de um estagiário de artes (na câmera) e do coordenador do Laboratório Multimídia (codireção). No total, participaram cerca de sessenta alunos das três turmas, nos três turnos. Os roteiros foram feitos no preenchimento de um

quadro: áudio / visual / locação. Nem todas as cenas roteirizadas puderam ser realizadas e muitas das realizadas foram inventadas e performatizadas na hora. Há tomadas mais interessantes do que outras. O resultado é desigual, um pouco fragmentado, mas indicador de múltiplos caminhos que podem ser perseguidos pelos alunos que, ao final do semestre, se vão. O trabalho posterior, em mais um ano de movimento e expressão corporal e de música, perfaz a tríade da arte e educação na grade curricular do curso de pedagogia do ISEJ.

### **Modulações acessórias**

Eu sentei-me aqui para tentar modificar uma ideia principal modulando-a por ideias acessórias.  
(Maria Gabriela Llansol, *O raio sobre o lápis*)

Uma leitura teórica acompanhou a escrita deste relato: *A comunidade que vem*, de Giorgio Agamben. Cronologicamente, ela foi feita num momento posterior ao da realização dos vídeos. De fato, este relato foi escrito um ano depois da experiência. A questão é: foi uma experiência? Conversando com uma das alunas que participaram dos vídeos, me foi dito que sim, que continua sendo e que agora ela espera que sempre seja assim. “Assim” como? O que se espera é que a leitura de Agamben ajude a definir alguns estados tocados no processo de vir-a-ser e do como-pode-ser o exercício, o empenho e a aventura de reunir arte e educação. A instrumentalização da teoria aqui se faz com o intuito de contemporaneizar a vivência, tornando-a experiência compartilhável.

Dos termos refletidos por Agamben, alguns mostram-se como caminhos para a compreensão do trabalho realizado ou para a realização do irrealizável do momento em que nos propomos a reunir arte e educação. Pela prática de uma linguagem que nomeia, que inaugura e renova olhares, para além do desejo de produzir um discurso legitimador do processo, reapresenta-se o realizado. Na comunidade que vem, os termos convergem todos para a elucidação do que é singularidade. “Qualquer que seja” ou “qualquer um importa” são expressões que designam a aceitação incondicional do ser que vem. O desenvolvimento dessa noção aponta o ser *tal qual é*. Na experiência empreendida, isso implica abertura à singularidade daqueles grupos de alunos e uma compreensão maior do seu sentimento de pertencimento. A biblioteca não significava, nem deveria significar o mesmo para todos, ou

o mesmo que significava para mim (a professora). O que os vídeos mostram é uma oscilação dos alunos entre buscar corresponder a um significado que lhes é alheio e atravessar a abstração e expor o seu amor singular à biblioteca. Com a inauguração de uma relação, ou da “inteligência da inteligibilidade”, como diz Agamben, detona-se um perscrutar amoroso entre duas singularidades (AGAMBEN, 2006, p.12).

Nesse caso, essa relação que se inaugura vem a ser um exemplo das possibilidades de outras inaugurações. Amar a biblioteca, apropriar-se e aproximar-se desse lugar tornam-se atos exemplares ou se colocam no lugar de outros amores singulares por outros lugares, subentendendo-os. Assim, tal experiência não pode ser reproduzida. A velha fala de que não há receitas na educação condiz com esse princípio. A produção desses vídeos torna-se exemplar não por deter esta ou aquela propriedade, mas pelo fato de ser dita aqui. A experiência, em sua impossibilidade de ser qualificada e no sentimento de sua imprescindibilidade, ganha vida pela palavra. O que a caracteriza como exemplar é o colocar-se ao lado de si mesma como experiência singular de ir ao encontro de um lugar.

Não se trata de comunicar regras para aproximar alunos da biblioteca. Até porque não se pode dizer que a experiência foi um sucesso. Entre a possibilidade e o ato, ou entre o que é comum e o que é singular não há “sucesso cumprido de uma vez por todas, e sim uma série infinita de oscilações modais” (AGAMBEN, 2006, p. 23). A individuação de uma existência singular não acontece num ato pontual mas numa linha. O início deste trabalho pela experiência da linha torna-se mais significativo então, pois encarna a variedade de sentidos possíveis numa vivência, e também a gradação contínua desses sentidos na medida em que crescem e cedem espaço uns para os outros, apropriam-se e tornam-se impróprios uns aos outros. Essa linha trazida para a produção dos vídeos relembra, a cada passagem de uma locação para outra, que todos faziam parte de uma comunidade em constante via de singularização. A passagem da potência ao ato, da língua à palavra, do comum ao próprio realiza-se na compenetração dos polos.

O ser que se gera sobre esta linha é o “qualquer que seja” e a maneira que passa do comum ao próprio e do próprio ao comum se chama uso, ou também *ethos* (AGAMBEN, 2006, p.23) .

Assim como a singularidade se dá pelo reconhecimento do próprio de cada coisa, também pode ser compreendida como expressão de um determinado modo de ser, uma maneira. A comunidade que vem é aquela que se abre para o encontro entre a ontologia e a ética. Em

termos da educação, aponta para uma passagem entre o estudar “porque é necessário” para o “porque assim é o melhor”. Agir de uma determinada maneira é fruto tanto de uma produção genérica quanto individual, traduz tanto uma essência quanto uma existência, é tanto acidental quanto necessário. Lançando mão de ambos os polos do ser gera-se um modo singular de prática, indicativo do melhor que se pode fazer. Este ser gerado pela própria maneira de ser vem a ser um hábito. Maneiras nos geram. Usar aquilo que está ao nosso alcance, incluindo aquilo que é impróprio, não essencial, incerto, abre-nos para a possibilidade de apropriação. O fato de os alunos não necessariamente terem a biblioteca como um lugar que lhes pertence pode assim se constituir como uma maneira de usar este impróprio. A artificialidade não é para ser condenada, é para ser usada e gerar assim uma “nossa segunda e mais feliz natureza” (AGAMBEN, 2006, p.31).

Como diz Schelling, a potência de ser é cega, pois não pode não passar ao ato (*apud* AGAMBEN, 2006, p.35). Por isso, conservar a potência de não agir torna o agir mais potente. Poder ou não fazer, eis a questão que a arte coloca à educação. É possível agir a partir da percepção da inércia, do sentimento de incapacidade. É possível suplantar a obrigatoriedade. Graças à potência de não agir, o ato pode ter um fim em si mesmo e, em seu extremo, ser um ato dos atos, um ato gerador de atos. Nesse sentido, a passagem seguinte é particularmente elucidativa:

O ato perfeito da escritura não provém de uma potência de escrever, mas de uma impotência de escrever que se dirige a si mesma e, deste modo, chega assim como um ato puro (que Aristóteles chama de intelecto agente) (AGAMBEN, 2006, p.37).

Se trouxermos nesse ponto a célebre frase de Klee (“A arte não reproduz o visível mas torna visível”), poderemos compreendê-la não como a indicação de que a arte é expressão do transcendental, mas como a apresentação da arte como um modo de nos dirigir ao que não podemos. Quando a aula de arte se dirige a indivíduos adultos, a expressão da impotência é muito forte. Em geral, todos não podem e não sabem. Ética é a realização a partir do que não podemos ser; da essência, destino ou vocação biológica, histórica ou espiritual que não pode se realizar. Se tivéssemos que ser isto ou aquilo, a ética se restringiria à execução de tarefas. Tampouco isso significa que não devemos ser nada ou que podemos ser tudo. O mais próprio de cada um expressa sua potência e possibilidade. A dívida, culpa ou má consciência que desenvolvemos se referem à não realização desta singularidade. A experiência ética, portanto,

não pode ser nem tarefa, nem decisão subjetiva; é ser a própria potência, é fazer existir a própria possibilidade, expondo suas limitações; ou seja, em toda forma criada, criar seu próprio ser amorfo e em todo ato, atualizar a própria inatualidade.

## Notas

1 A discussão dessas questões adveio dos textos “Introdução à arte” (Battistoni Filho, Duílio. *Pequena História da Arte*, 1987); “Entre o Renascimento e o Barroco” (Brolezzi, Renato, texto de apresentação à exposição *Luz e sombra na arte italiana*, da Pinacoteca do Estado de São Paulo e Paço Imperial, 2006); “A pintura moderna” (Battistoni Filho, Duílio, *op.cit.*); “1963 aproximações do espírito pop 1968 – Waldemar Cordeiro, Antonio Dias, Wesley Duke Lee, Nelson Leirner, Cacilda Teixeira da Costa”, in: Costa, Cacilda Teixeira da; Ribeiro, José Augusto. *Aproximações do espírito pop 1963-1968*, MAM/SP, 2003); “Das novas figurações à arte conceitual” (Favaretto, Celso. In: *Trimensionalidade: arte brasileira do século XX*, Itaú Cultural / Cosac Naify, 1999); e “Arte contemporânea brasileira” (Parente, André e Maciel, Kátia, apresentação do livro *Arte contemporânea brasileira: textura, dicções, ficções, estratégias*, 2001). Todos estes textos foram reunidos na coletânea *Arte – linguagens*, organizada por Alayde Wanderley Mariani, setor educativo do Paço Imperial, Rio de Janeiro, s/d. Alem destes, a apresentação de questões pertinentes ao momento de introdução à arte e educação valeu-se de uma leitura coletiva, feita em sala de aula, de *A arte como reencantamento do mundo*, de Pedro Benjamin Garcia, mimeo. Nenhuma leitura foi obrigatória. Como outras leituras viriam a ser sugeridas mais adiante, cada aluno poderia escolher um dos muitos textos apresentados para ler e escrever um comentário.

## Referências

- AGAMBEN, G. *La comunidad que viene*. Trad. José Luis Villacañas, Cláudio La Rocca e Ester Quirós. Valencia: Pre-textos, 2006.
- ANDRADE, O. *Trechos escolhidos*. Rio de Janeiro: Agir, 1977.
- CAMARGO, I. *Gaveta dos guardados*. Augusto Massi (org.). São Paulo: Ed. USP, 1998. *Apud* “Arte – linguagens” Alayde Wanderley Mariani (org.). Rio de Janeiro: Paço Imperial, s/d.
- CASTRO, M. A. De. *O acontecer poético. A história literária*. Rio de Janeiro: Antares, 1982.
- DONDI, D. A. *Sintaxe da linguagem visual*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GUMBRECHT, H. U. *Produção de presença. O que o sentido não consegue transmitir*. Trad. Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2010.
- KLEE, P. “Sobre a arte moderna e outros ensaios.” Trad. Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. *Apud* “Arte – linguagens” Alayde Wanderley Mariani (org.). Rio de Janeiro: Paço Imperial, s/d.
- HEIDEGGER, M. “Construir, habitar, pensar.” In *Ensaio e Conferências*. Trad. Márcia Schuback e outros. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- RILKE, R. M. *Cartas a um jovem poeta*. Trad. Paulo Rónai. Rio de Janeiro: Globo, 1986.