



Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual – Mestrado

**ENTRE ARTISTAS, CINEASTAS E SUJEITOS DESVIANTES,
A QUESTÃO DO OLHAR EDUCADO**

Alex Rodrigo Medrado Araújo

Brasília – DF
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A663e Araújo, Alex Rodrigo Medrado.
Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes: a questão do olhar educado / Alex Rodrigo Medrado Araújo. – Brasília, DF: [s.n.], 2012.
142 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alice Fátima Martins.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, Pós-graduação em Cultura Visual, 2012.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras.

1. Cultura visual. 2. Sujeitos desviantes. 3. Dadaísmo. 4. Dogma95.
I. Martins, Alice Fátima. II. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, Pós-graduação em Cultura Visual. III. Título.

CDU 730:316.722

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual – Mestrado

**ENTRE ARTISTAS, CINEASTAS E SUJEITOS DESVIANTES,
A QUESTÃO DO OLHAR EDUCADO**

Alex Rodrigo Medrado Araújo

Dissertação apresentada à Banca examinadora do programa de Pós-Graduação em Cultura Visual – Mestrado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM CULTURA VISUAL, Linha de Pesquisa Cultura das Imagens e Processos de Mediação, sob orientação da Prof^a Dr^a Alice Fátima Martins.

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual – Mestrado

**ENTRE ARTISTAS, CINEASTAS E SUJEITOS DESVIANTES,
A QUESTÃO DO OLHAR EDUCADO**

Alex Rodrigo Medrado Araújo

Dissertação defendida e aprovada em 01 de Junho de 2012.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Alice Fátima Martins (FAV/UFG)
Orientadora e presidente da banca

Prof^a Dr^a Lilian Amaral (UNESP)
Membro externo

Prof^o Dr^o Raimundo Martins (FAV/UFG)
Membro interno

Prof^o Dr^o Erinaldo Alves do Nascimento (UFPB)
Suplente do membro externo

Prof^o Dr^o Cleomar Rocha (FAV/UFG)
Suplente do membro interno

Dedico este esforço ao eterno retorno fetal,
a ela a quem confio saudades e esperanças.
Às iniciais, e famigeradas iniciais, e aos afetos
por detrás dos entes familiares que travam seus
amores nesta tresloucada caminhada de vida:
J. A. ao cubo e pequena C., que menospreza
minha atenção. E não menos importante àquela
pessoa que reencontrei, que faz n(s)exo a
minhas palavras, meus olhares, meus silêncios,
minha dúvidas, todos obtusos (...), és tu amada
de meus vinte e sete sentidos: C.!

E aos devires dos artistas mortos e os
diletantes esquecidos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao desfazimento de minhas fronteiras, à desterritorialização, à leveza ao me deixar perdidamente apaixonado para fugir e desfazer, brincar de voar, pássaros: Gwavira Gwayá/ às inconclusas palavras não ditas e à cooperação silenciosa dos passantes, dos desviantes, dos trabalhadores e da administração da rodoviária em nome de Severiano/ as velocidades e as intensidades que esbarraram, tornaram-se campo de batalhas, os (des)ensinamentos dos professores do programa mais eloquente e inquietante, Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual (PPGCV): Raimundo, Irene, Cleomar, outros/ à destemida, e mais guerreira de todos, a salvadora dos fracos e oprimidos, a verdadeira mulher cultura visual: Alzira Martins/ aos aventureiros da imaginária estrada que percorremos juntos, especialmente aqueles que se equilibraram comigo na mesma linha sobre imagens da cultura e processos de mediação, aos amigos do mestrado, seguem alguns: Guilherme, Carina, Jordana, Tales, Mauricio, Aurisberg, Renato, Rogério, Humberto/ à esperteza da sensibilidade e da coragem de acreditar nas potencialidades de um cineasta que se diz dadá, cumprimento sua boa vontade e benevolência: Daniel Castro/ aos compradores de briga da arte na rua, sem vocês Nada Consta/ aos fraternos parceiros de sempre, que bricolam esta minha cartografia existencial ao lerem, criticarem, traduzirem, revisarem, diagramarem, performarem, comporem as várias instâncias artísticas, espirituais, materiais, fraternais, filosófais, às escapulidas aos restaurantes vegetarianos caros para confabulações e às asneiras cinematográfica que continuam latentes: Livia+Cida+Alysson * especialmente Paty Dantas/à brilhante e irradiante luz de Fernanda e aos colegas compreensivos de uma Ascom *bricoleur*/à inquieta *meninx excêntricx* pelas surpresas e pelas insurgências e ao me mascarar com um helicoidal #trolei: Ludimila Moreira/ aos montadores, coladores, ‘vigiladores’, *streamingers* e aos seus esforços e bondade de arrumações na montagem da intervenção: Bruno Costa, Fed Vazquez, Allan Medrado, Olivério Garcia/ aos dadás, aos cineastas do dogma95 e aos fugitivos que transbordam dos movimentos contraversivos/sem delongas, às palavras literais e redundantes, às (...) cortantes e ilógicas, às falhas de raciocínio, às brevidades das regras, à multiplicidade, às contraversões, às subversões, às hiperversões, às aversões, às confusões/e, é claro, aos revolucionários *coyotes* das fronteiras entre Brasília e Goiânia, sem vocês não chegaria até aqui...

Aos demais agenciamentos – de corpos e enunciados – que por hora esqueço-me de agradecer.

RESUMO

Este texto investigativo propõe uma reflexão e (des)leitura helicoidal, emaranhado de linhas que busca, nos discursos e nas imagens da vanguarda dadá e do movimento cinematográfico dogma95, elementos para a realização de uma intervenção artística na Rodoviária do Plano Piloto, em Brasília (DF). O foco do texto está voltado para as questões que perpassam a noção de olhar educado nos (des)caminhos da cultura visual, como base epistemológica, a fim de perguntar sobre os diferentes significados articulados pelos sujeitos que transitam no ambiente da intervenção, em campo. Por esta rota, as linhas fogem e transbordam das interpretações desses sujeitos que admitem uma multiplicidade de olhares conformados, inventivos e desviantes, perante as transgressões culturais nas insurgências dos movimentos acima. A pesquisa teve como (des)norteamento metodológico o *Merz na Mão*, que conta com bases teóricas e descrições históricas entre os movimentos em questão, e parte para bases práticas com entrevistas semiestruturadas, estruturadas, roteiros de perguntas por correio eletrônico, fotografias, filmagem e artefatos produzidos em campo. Essa multiplicidade de agenciamentos deslindou reflexões acerca das miríades de significados entre os olhares de interpretações conformadas para as imagens da arte e entre as conexões subjetivas e culturais dos espaços-tempos, bem como das práticas de sujeitos que configuram posturas “desviantes”.

Palavras-chave: Olhar educado. Cultura visual. Sujeitos desviantes. Dadá. Dogma95

ABSTRACT

This paper proposes an investigative reflection and (mis)reading helical tangle of lines that seeks, in the discourses and images of dadá and the avant-garde film movement dogma95 elements for performing an artistic intervention in the Rodoviária Plano Piloto in Brasília (DF). The focus of the text is aimed at the questions that underlie the notion of looking educated in the (mis)direction of visual culture, as epistemological basis in order to ask about the different meanings articulated by the individuals who pass in the environment of the intervention in the field. By this route, the lines of escape and overflow interpretations by those subjects who admit a multiplicity of perspectives shaped, inventive and deviants, before the cultural transgressions in insurgency movements above. The research had the (dis)methodological guide Merz in the Hand, which has theoretical and historical descriptions of the movements in question, and the bases for practices with structured interviews, structured scripts of questions by e-mail, photographs, film and artifacts produced in the field. This multiplicity of assemblages unraveled reflections on the myriad of meanings from the looks of interpretations conformed to art images and connections between the subjective and cultural space-times, as well as the practices of subject positions that constitute “deviant.”

Key-words: educated look. Visual culture. Deviant subjects. Dadá. Dogma95

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	7
RESUMO	8
ABSTRACT.....	9
SUMÁRIO	10
LISTA DE FIGURAS	12
LISTA DE ESQUEMAS	15
EMARANHADO INTRODUTÓRIO	16
DISSERTANDO SOBRE IMAGENS	21
LINHA MERZ NA MÃO	26
LINHA RETA DOS APORTES TEÓRICOS	29
1 Alcinha da metodologia: conhecendo o artista merz e a norma na mão	29
2 O Merz na Mão emaranha bricolamentos.....	33
3 Cartografias desejantes do pesquisador.....	36
4 A rodoviária: um lugar/espço/meio entrecruzado.....	40
<i>Camada 0: partilhas, espaço-tempo, subjetividades (coletividades)</i>	40
<i>Camada 1: estratos do passado, cultura visual e rodoviária</i>	43
<i>Camada 2: lugar/espço não simbólico e simbólico</i>	45
LINHA SINUOSA DOS APORTES PRÁTICOS MERZ NA MÃO	47
5 Redes sociais e acasos com o coletivo Nada Consta	47
6 Ready-mades emoldurados, performance, espaço de criação: geradores de dados..	52
7 Linhas fogem para a rodoviária	55
<i>Camada 0: os filmes dogma95</i>	57
<i>Camada 1: coletas de dados Merz na Mão</i>	58
i. Vídeo.....	58
ii. Fotografia.....	59
iii. Diário de campo	60
iv. Artefatos criados.....	61
8 Entrevistas, roteiros e acordos tácitos.....	62
<i>Acordos</i>	62
<i>Entrevistas e roteiros</i>	62
LINHA OLHAR EDUCADO.....	65
FORMAÇÃO DO OLHAR.....	69
O OLHAR DA DIFERENÇA	74

AS PREGNÂNCIAS DO OLHAR EDUCADO E AS PRÁTICAS ARTÍSTICAS DOS DISCURSOS E DAS POÉTICAS DO DADÁ E DO DOGMA95.....	78
INTERVENÇÃO, (INTER)VERSÕES.....	86
COTIDIANIDADES, TRÂNSITOS E DISPERSÕES	89
RASGANDO O COTIDIANO	93
O QUE VOCÊ ACHA?	95
O QUE AS IMAGENS DIZEM DE VOCÊ?	100
<i>A intervenção e o espelho de si.....</i>	<i>103</i>
<i>O espelho do mundo</i>	<i>105</i>
SUJEITOS DESVIANTES.....	108
DEVIR-BÊBADO E AS OUSADIAS...	114
DEVIR-CRIANÇA, DEVIR-LOUCO, EXPERIMENTAÇÕES.....	118
OS SUJEITOS DESVIANTES E SUAS PERTINÊNCIAS COM A CULTURA VISUAL..	127
EMARANHADO FINAL	129
REFERÊNCIAS	133
AUDIOVISUAL	141
FIGURAS.....	141

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Max Ernst.	19
Figura 2. Raoul Hausmann.	19
Figura 3. Man Ray.	19
Figura 4. The king as alive, 1999	20
Figura 5. Os idiotas, 1998	20
Figura 6. Lars Von Trier com a câmera na mão, 1998	20
Figura 7. Kurt Schwitters, Imagem das estrelas: Merz nº 25, 1920.	31
Figura 8. John Heartfield, A Berlin Saying.	38
Figura 9. Hannah Hoch Cut with the Kitchen Knife	38
Figura 10. Marcel Duchamp, L.H.O.O.Q.	38
Figura 11. Theo van Doesburg, Kleine Dadá Soirée.....	38
Figura 12. Marcel Janco, Dadá armadura militar.	38
Figura 13. Hannah Hoch, The beautiful Girl.....	38
Figura 14. Kurt Schwitters, merz 46.	38
Figura 15. Raoul Hausmann, o crítico de arte.....	38
Figura 16. Frame do filme Fuckland, Jose Luis Marques.	39
Figura 17. Frame do filme Festa em Família, Thomas Vintenberg.	39
Figura 18. Frame do filme Os idiotas, Lars von Trier.	39
Figura 19. Frame do filme Mifune, Kristan Levring.	39
Figura 20. Frame do filme Julien Donkey-boy, Korine Harmony.....	39
Figura 21. Abertura da Primeira Feira Internacional do dadá.....	42
Figura 22. Foto da Rodoviária do Plano Piloto de Brasília, 9/11/2010.	44
Figura 23. Primeira publicação da página <i>Agenciando o dadá com o dogma95</i>	48
Figura 24. Convite enviado na rede social Twitter.	48
Figura 25. Inserção na rede social Facebook.	49
Figura 26. Intervenção artística em espaço urbano.	50
Figura 27. Colagens.....	50
Figura 28. Colagens sobre foto.....	50
Figura 29. Fotos da exposição.....	50
Figura 30. Foto com cartaz dos artistas da exposição.	50
Figura 31. Artistas do coletivo de arte na rua Nada Consta.	51
Figura 32. Material gráfico da exposição Biruta, serviu como base para a intervenção.	52
Figura 33. Ready-mades emoldurados em produção.	53
Figura 34. Livia Fernandez se preparando para sua <i>performance</i> na intervenção.	53
Figura 35. Montagem do espaço livre de criação.....	55
Figura 36. Foto da rodoviária.	56
Figura 37. Foto da rodoviária.	56
Figura 38. Material de divulgação da intervenção artística na rodoviária.	56

Figura 39. Montagem da intervenção.....	57
Figura 40. Montagem da intervenção.....	57
Figura 41. Foto do visor da câmera de filmagem.....	58
Figura 42. Crianças fazendo pose com suas criações.....	59
Figura 43. Colaborador solicita foto do lado do artefato.	59
Figura 44. Marcando a hora da anotação e de alguma ação específica.....	60
Figura 45. Entrevistando colaboradora e anotando no diário.....	60
Figura 46. Gravando áudio pelo microfone ligado à câmera.	60
Figura 47. Colaborador intervindo no diário.....	60
Figura 48. Crianças utilizando o espaço livre de criação.....	61
Figura 49. Mula sem cabeça em cordel. Google Imagens.....	67
Figura 50. Mercado na Angola.....	68
Figura 51. Mercado inglês na Irlanda.....	68
Figura 52. Mercado no Iêmen.	68
Figura 53. Mercado no Iraque.	68
Figura 54. Mercado na China.....	68
Figura 55. Man Ray. <i>Cadeau</i> ,1921.....	72
Figura 56. Sobreposição de imagens de artistas dadaístas e frames de filmes do dogma95..	78
Figura 57. Foto da intervenção na rodoviária.	89
Figura 58. Passantes olham os artefatos artísticos.	91
Figura 59. Passantes desviam o olhar para os artefatos tecnológicos que compõem a intervenção.....	92
Figura 60. Passantes observam a performance da atriz Lívia Fernandez na intervenção.	94
Figura 61. Intervenção com legenda do filme projetado: “O que você achou?”.....	95
Figura 62. Jailson dando continuidade em sua análise.	96
Figura 63. Jean Dubuffet, <i>Wil to Power</i> , 1946.....	97
Figura 64. Pintura do artista goiano Moacir, residente do vilarejo de São Jorge, GO.....	97
Figura 65. Passantes na intervenção.	100
Figura 66. Colaborador escrevendo no diário de campo. Arquivo pessoal.....	100
Figura 67. Passantes na intervenção.	100
Figura 68. Intervenção artística na Rodoviária do Plano Piloto. Arquivo pessoal.....	100
Figura 69. Passantes na intervenção.	100
Figura 70. Artefato do Nada Consta.	101
Figura 71. Ready-made emoldurado.	101
Figura 72. Artefato do Nada Consta.....	101
Figura 73. Artefato do Nada Consta.....	101
Figura 74. Artefato do Nada Consta.....	101
Figura 75. Ready-mades emoldurados e suspensos. Arquivo pessoal.	101
Figura 76. Ready-mades emoldurados e suspensos: A Panela, O Guarda-chuva e A Boneca. ..	104
Figura 77. Performance de Lívia Fernandez na intervenção.....	106
Figura 78. Lucas e seus irmãos desenhando no espaço de criação.	111

Figura 79. Hércules Silva conversando sobre a intervenção.....	111
Figura 80. Erika Paula Dias pintando sobre o jornal.....	111
Figura 81. Frame da gravação. Momento de interação entre as crianças na intervenção.	113
Figura 82. Colaborador cantando para os colaboradores da montagem.....	115
Figura 83. Ready-made boneca emoldurada.	117
Figura 84. Ready-made guarda-chuva emoldurado.	117
Figura 85. Ready-made panela emoldurada.	117
Figura 86. Espaço de criação em frente à porta do elevador (esquerda).....	120
Figura 87. O primeiro contato no espaço de criação livre da intervenção.	120
Figura 88. Fotografia da intervenção com as crianças ao fundo no espaço da criação.	121
Figura 89. Frame da gravação. Lucas e sua irmã escolhendo as cores.	121
Figura 90. Frame da gravação. Artefato em sua primeira versão.....	121
Figura 91. Frame da gravação. Erika pintando sobre folha de jornal.	123
Figura 92. Pintura de Erika sobre material gráfico.....	124
Figura 93. Artefato produzido por Erika.	124
Figura 94. Os sujeitos desviantes se reúnem e produzem juntos.	124
Figura 95. Última intervenção na imagem produzida. Colagem e tinta.....	125
Figura 96. Pintura em carretéis, produção das crianças e de Erika.....	126

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1. Estrutura dissertativa.....	24
Esquema 2. Linhas da metodologia Merz na Mão.....	36
Esquema 3. Do olhar e as várias imagens sem demarcações.....	75
Esquema 4. Das imagens demarcadas por discursos e contextos.	76



Emaranhado Introdutório

“Um dadaísta está preparado para dar início a alegres experimentos até mesmo em situações onde o alterar e o ensaiar parecem estar fora de questão.”

Feyerabend, *Contra o método*, 1977

Este texto se dá entre sobressaltos dadaístas, entre acasos, experimentações, e busca colar, recortar e brincar com as imagens e seus olhares, com conceitos e lugares. Na produção deste texto, foi adotada as mesmas regras que orientam a feitura de um filme dogma95, em que o realizador retira a câmera do tripé e a coloca na mão ou nos ombros – sua luz não é artificial! Minhas palavras são tremidas e gagas, porém não se trata apenas de um anarquismo¹ em que tudo vale em uma totalidade desprezível.

Neste primeiro momento, é preciso pontuar o lugar de onde falo, quando, onde e porquê.

Para considerar o problema que motiva minha pesquisa, inicio esta breve narrativa sobre quem sou, o que me moveu e os territórios em desterritorialização nos quais caminho, notando que o processo do mestrado é um turbilhão de ideias, e o pesquisador vislumbra uma teia rizomática capaz de ampliar suas percepções de mundo, de olhares, e desestabilizar as relações de poderes e saberes normatizados.

Pelas asas da borboleta da teoria do caos, construí uma narrativa que, gradativamente, me emoldurava, expandia (des)focando meu olhar para a pesquisa. Com tempo, após a qualificação, percebi que inventar armas e colecionar maneirismos teóricos e metodológicos poderia ser arriscado neste projeto. Pouco a pouco, fui ajustando e delineando algumas posturas em relação ao objeto de campo, ao marco teórico e ao próprio foco investigativo.

Por meio dessa experiência, compreendi que meu trabalho de pesquisador estava muito próximo de meus desejos e de minha formação anterior ao programa. A partir deles, entendo ser possível realizar leituras, sociais, políticas e culturais. Deleuze e Guattari, em diversas obras, atribuem, aos indivíduos e aos coletivos, forças e intensidades que os atravessam por linhas transversais, verticais, horizontais, compondo verdadeira cartografia e situando o pesquisador/sujeito/coisa em perspectiva geográfica.

Essas linhas muitas vezes se cruzam, se interconectam e estão sujeitas a rotas arriscadas e caminhos multívagos. Com frequência, elas são demarcadas por discursos e jogos

¹ Não tenho pretensão de convidar alguma postura teórica específica para qualificar o anarquismo, seja uma, sejam várias, e podem ser contraditórias. Quando falo em anarquismo, ressalto veres sem comodismos em direção a pensar não só o sujeito como autônomo, mas em coexistências que afirmem subjetividades libertárias.

de poderes e saberes, mas às vezes é necessário criar, romper e traçar novas linhas, linhas de fuga,² arranjando aí os processos concomitantes que determinam a compreensão das práticas humanas: território, desterritorialização e reterritorialização.³

Esta escrita desejava parte principalmente da confluência entre as motivações e congruências de minhas relações sociais e culturais com os corpos, as imagens e suas conexões de regimes de signos e dos enunciados de cada interação. Trago para a pesquisa as multífaces e as subjetividades formadas a partir do agenciamento de dois movimentos distintos: o dadá e o movimento cinematográfico dogma95.⁴ Estes dois movimentos potencializam e iniciam a estrutura e a busca investigativa.

A contraversão e a jocosidade da rebeldia dadaísta me atravessaram com sua linha a-arte, antiarte, anárquica. Para os dadaístas, não havia passado nem futuro: “o que havia era a guerra, o nada; e a única coisa que restava era produzir uma antiarte (...) toda a obra de pintura ou plástica é inútil; que ela seja um monstro que faça medo aos espíritos servís” (TZARA, 1918 *apud* TELLES, 2002, p.132). São os métodos artísticos – e não as obras e os rigores de seus estilos – que importam: as colagens, os materiais prontos, os detritos, as palavras ao acaso, os recortes etc. Todos os procedimentos aparentemente equivocados corroboravam para a provocação, a negação de lógicas burguesas, tramando inusitadas, irreverentes: linhas de fuga.

As figuras 1, 2 e 3 são exemplos de imagens que formataram e construíram outras formas de olhar para as imagens da arte. Elas configuraram uma formação de sentidos incomuns, que outrora não se reconheceria como arte, sobre a névoa de minha formação. As colagens, as bricolagens, os *ready-mades*, as imagens que beiram o *nonsense* para o pensamento moderno fizeram que eu pensasse sobre a não estandarização da arte, propiciando pensar arte e vida, um todo, relativizando a concepção e a expectativa do artista como um sujeito produtor genial.

² “A linha de fuga é uma *desterritorialização*. Os franceses não sabem bem do que se trata. Evidentemente, eles fogem como todo mundo, mas acham que fugir é sair do mundo, mística ou arte, ou então que é algo covarde, porque se escapa aos compromissos e às responsabilidades. Fugir não é absolutamente renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É igualmente fazer fugir, não obrigatoriamente os outros, mas fazer fugir algo, fazer fugir um sistema como se arrebenta um tubo... Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 30)

³ Sem querer ir adiante aos conceitos que bem aprofundam Deleuze e Guattari, utilizo do recorte da breve definição, em seguida, pois o objetivo é tomar as questões de analogia para a movimentação: “Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual o sujeito se sente ‘em casa’. (...) O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios ‘originais’ se desfazem ininterruptamente” (...). A reterritorialização consistirá numa tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante.” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323).

⁴ Optei por empregar a grafia de dadá, dogma95 e cultura visual em minúsculas para desconvenacionalizar e retirar possíveis marcas de normatização tão caras às questões problematizadoras de tais conceitos.



Figura 1. Max Ernst.



Figura 2. Raoul Hausmann.



Figura 3. Man Ray.

Como produtor audiovisual, sinto-me em um espaço castrador, em um *mainstream* enredado por práticas discursivas com operações bem normatizadas sobre como proceder para conceber e realizar uma obra audiovisual. Logo que atravessado pelas linhas irreverentes e pelo viés contestador do dadá, entrei em contato com a diversidade das imagens da contemporaneidade e sua produção descentrada. Os modos de subjetivação do cinema hegemônico sempre foram presentes em meu olhar para os filmes e para a minha própria produção. Contudo, o encontro com os filmes do dogma95, uma ‘linha de fuga’ da cartografia do cinema hegemônico, me atravessou e se entrecruzou com a linha dadá. Ambos compuseram este meu mapa subjetivo de imagens e de olhar. A respeito do dogma95, Alcover critica a produção do movimento, ao provocar que:

Em suma, “tudo está à vista”; daí que a imensa maioria das exegeses (no duplo sentido do termo) que o Dogma gerou não consista mais do que paráfrases do texto-guia, uma exposição mais ou menos fundamentada de suas pretensões de acordo com os parâmetros que este (pre)fixa e, talvez, uma enumeração dos recursos recorrentes, apesar da redundância, em que se materializa mais, alternativamente, um catálogo das contravenções e incoerências, como defasagens entre a letra e a imagem, que para esses analistas merecem de forma invariável a consideração de sintomas que denotam uma impossível unidade de ação e anunciam a dispersão.⁵(ALCOVER, 2010, p. 5).

O que mais me importa, nesse movimento, é o jogo de regras e contraposições com a produção norte-americana. Porém, não deixa de ser um produto cinematográfico com uma proposta estética diferenciada. Logo, as contradições formam meu olhar para as armadilhas

⁵ “En definitiva, ‘todo esté a la vista’; de ahí que la inmensa mayoría de las exégesis (en el doble sentido) que Dogma ha generado no consistan más que en la paráfrasis del texto-guía, una exposición más o menos razonada de sus pretensiones de acuerdo con los parámetros que éste (pre)fixa y, acaso, una enumeración de los recursos recurrentes, valga la redundancia, en que se materializa – más, alternativamente, un catálogo de las contravenciones y las incoherencias, a modo de desfases entre la letra y la imagen, que para estos analistas merecen de forma invariable la consideración de síntomas que denotan una imposible unidad de acción y preludian la dispersión.”

do discurso anti-hegemônico. As figuras 4 e 5 são *frames* de filmes do movimento dogma95 e constituem exemplos dessa produção descrita. A imagem da figura 6 mostra o diretor Lars VonTrier em ação.



Figura 4. *The king as alive*, 1999



Figura 5. *Os idiotas*, 1998



Figura 6. Lars Von Trier com a câmera na mão, 1998

Os dois movimentos conjugam minhas performances e trajetórias dentro do universo arte-cinema, deixando de lado certas responsabilidades com rigores legitimados da produção imagética e trazendo questões que perpassaram à contemporaneidade: “isto é arte?”, “como é arte?” e “quando é arte?”. Estas questões engedram-se a modos de subjetivação que perpassam espaços da coexistência entre arte e vida.

Os discursos dos movimentos reivindicam posturas contra os estatutos consolidados dos territórios da arte e do cinema. Experimentei a liberdade de poder cair em contradição e caminhar entre diversidades sem a necessidade de buscar unanimidades. Concordo com a postura de Deleuze, somos entrecruzamentos, fusões e emaranhados: “não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, nós nos tornamos, contemplando-o. Tudo é visão, devir. Tornamo-nos universo” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 220).

Esse processo de subjetivação me trouxe e incentivou a ir a campo, adentrando descrições de mapas geográficos que inscrevem territórios políticos, sociais e culturais, nos quais somos trespassados por estas linhas (imagéticas). Assim:

As imagens nos constroem como sujeitos num labirinto de teias de significados que se interconectam nas dimensões sociais e simbólicas da cultura. O conhecimento, assim como a cultura, é construído a partir de múltiplas vozes, sentidos e perspectivas que refletem influências políticas, econômicas, religiosas e sociais. (MARTINS, 2007, p. 33).

A linha de pesquisa à qual me vinculo, no Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, interessa-se por processos de mediações das imagens, aprendizados e percursos educativos proporcionados pelas imagens, principalmente pelas imagens da arte.

Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992) analisam e igualam a arte ao mesmo patamar da filosofia e da ciência, ao afirmar que aquela é uma forma de pensamento que cria sensações, dando finitude ao caos. Erinaldo Nascimento (2011, p. 216) concorda com os autores quanto ao fato de que as imagens são modalidades de pensamento, acrescentando que, assim sendo, materializam-se como prática social.

Da perspectiva que adoto, um dos objetivos da arte é, com os meios materiais, “arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afeto das afecções, como passagem de um estado a um outro” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 217).

A noção de *afeto*⁶ não é única, ela é transversal. Quando Marcel Duchamp, por exemplo, expôs um mictório em uma galeria no início do século XX, inventou um afeto transgressor que ainda hoje repercute nas instituições artísticas. Ao olhar e me relacionar com esta imagem, crio outras sensações, em outro contexto, local e formação, dentro de um repertório discursivo precedente. Mas as imagens da arte são fissuras, elas racham-se a cada instante e a cada instante dão consistência a um novo emaranhado.

DISSERTANDO SOBRE IMAGENS

A pesquisa *Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado* é fruto do emaranhamento das linhas de fuga das imagens do dadá e do dogma⁹⁵. Sob perspectiva da cultura visual, parto do seguinte pressuposto para dar continuidade nesta narrativa povoada por processos de desterritorialização e reterritorialização: todo olhar é educado, educado de diferentes formas, intensidades, discursos, modos e perspectivas. Esse pressuposto é um caminho a ser percorrido, e não uma verdade final. O olhar educado é o pressuposto teórico que desenvolvo no âmbito da cultura visual, enquanto epistemologia.

O olhar educado⁷ funda a noção de que nossas interações com o mundo e nossas interações a partir de práticas discursivas são condicionadas em uma matriz da qual, muitas vezes, não podemos escapar. Em contrapartida, aproprio-me da expressão “*olhar educado*”, compreendendo-a a partir de interações, promoções de trocas e intercâmbios de experiências. A cultura visual contribui para alargar o espaço fundado de leituras de uma noção mais reducionista do olhar educado, pensando-o a partir dos escapes, das resistências, das linhas de fuga, e buscando dessacralizar noções normatizadas.

⁶ Deleuze e Guattari pensam o afeto a partir da arte, não da relação disjuntiva do sujeito e do objeto. Os afetos não estão no interior; eles são forças que nos atravessam. “O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos. (...) os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 231).

⁷ Em muitas situações acadêmicas e teóricas – o que não é o caso desta dissertação –, o termo pode ser tomado em igualdade com expressões como: olhar enquadrado, olhar formatado ou olhar condicionado etc.

A perspectiva da cultura visual em relação ao olhar educado considera “que as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos nós mesmos como sujeitos” (HERNANDEZ, 2011, p. 33).

Entendo que, no âmbito da cultura visual, estão incluídas as práticas, as representações e as mediações de significados que as imagens carregam, no momento do olhar. Este momento está entrecruzado por rastros culturais que se deixam interpenetrar. O olhar educado, nessa representação, não é fechado, mas se deixa impregnar pelo contexto sociocultural. Ele pode seguir a lógica de aprendizagem que é a mesma na qual se trava qualquer discurso da relação de poder e saber: quem estipula, quem molda, quem diz o que devemos ver e desde quando?

Por essa estrada, podemos pensar que as formações são como infinitos filtros, de diferentes intensidades e afetos. O emaranhado de imagens que nos compõe e compõe nossas relações filtram e são filtradas por diversos discursos, contextos e significados, de saberes e poderes devidamente institucionalizados e hierarquizados para compor padrões e nichos diferentes, outros com mais força e outros com menos força de voz.

A transgressão e a provocação dos movimentos, tomados como ponto de partida, são interpretados por essa verve que preza descontinuidades, rastros, vestígios, modos de subjetivação e de resistência. As imagens em seu processo de significação estão em devir e mutam-se conforme o sujeito, o espaço e os objetos. Assim, a noção de antiarte pode ser pensada como forma de educar o olhar. As atuações e as situações que entremeiam as imagens são como um campo de embate e de forças díspares. O olhar educado está justamente nesta dinâmica de detenções poéticas criadas a todo instante.

O que me interessou, primeiramente, no dadá e no dogma⁹⁵ foram seus discursos e suas propostas poéticas dissonantes em relação a seu espaço-tempo.

Então, a princípio, me indaguei se as práticas de outros artistas e cineastas contemporâneos que produzem suas imagens em referência a discursos e imagens desses dois movimentos são educados e se há ressonâncias de suas vivências, de estímulos sociais e culturais. A partir disso, meu foco investigativo se configurou na seguinte problematização: *é possível (des)naturalizar e provocar significados diferentes dos diversos olhares educados para uma situação artística específica – com as imagens referenciadas – em um local específico de cotidianidades, de trânsito e dispersão?*

Cotidianidades, trânsito e dispersão são palavras-conceito que destaco aqui, com o intuito de dar visibilidade e voz para as práticas sociais de um pensamento crítico diante das imagens e da compreensão dos significados sociais das imagens na vida cultural.

Pensar a arte-educação sob perspectiva da cultura visual como uma zona transdisciplinar, ou adisciplinar, me motivou a escolher um espaço público⁸ como lugar de aprendizagem, de saberes possíveis, e realizar intervenção artística na Rodoviária do Plano Piloto de Brasília.

⁸ Ou meio urbano, “é uma realidade que tem significados diferentes para cada indivíduo, fruto de suas experiências prévias tanto afetivas quanto sociais.” (HERNANDEZ, 2000, p. 197).

A intervenção é devir e é inserção em campo de pesquisa que faz uso da arte para provocar uma situação. Mary Jane Spink e Benedito Medrado (2010) afirmam que, no cotidiano, o sentido procede do uso que inventamos dos repertórios interpretativos historicamente construídos de que dispomos, é estratégico, além de desenredar as relações de poder constituintes das formações e das práticas discursivas.

A escolha pela intervenção artística vislumbra a promoção de significados nessa rotina povoada pela pressa e pela dispersão. Nesta proposta de interferência, além das provocações geradas fora desse contexto de espaço cotidiano, sublinho a eficácia dos estranhamentos que construíram relações políticas entre arte e a coletividade anônima que gradativamente ganhou nome, rosto, vontade e voz nesse trabalho.

Os objetivos da pesquisa entrecruzam os elementos de diferentes olhares, contextos e formações para saber quais são os significados presentes na experiência visual da intervenção artística na rodoviária. Pergunto sobre o que da experiência visual pode dizer das pessoas e como elas se relacionam, proponho criar afetividades-coletivas e transformar um não lugar, mesmo que temporariamente, em um lugar, proporcionando um posicionamento crítico em que o sujeito se insere em um processo de subjetivação e questionando as relações legitimadas de poder e conhecimento.

A metodologia de pesquisa foi tecida no imbricamento dos embates transdisciplinares e híbridos da cultura visual, com a construção da pesquisa de campo, na intervenção e na análise dos dados coletados a partir de fotos, entrevistas, filmagem, artefatos criados pelos sujeitos e de minhas impressões.

Estruturo este texto a partir da metáfora das linhas que atravessam o pesquisador, ao mesmo tempo em que atravessam os espaços da escrita. Na articulação dessas linhas capitulares, componho esta cartografia investigativa.

A primeira linha/capítulo me leva pelos caminhos metodológicos, traçando as perspectivas de encontro pessoais e artísticos das imagens do dadá com as imagens do dogma95, com artistas que praticam os discursos e imagens desses movimentos. Essa abordagem metodológica recebe a alcunha *Merz na Mão*. Nela, narro os contextos sob a lógica da cartografia, pois este começo marca minha trajetória na pesquisa, no próprio Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, e na metodologia. Essa linha se inicia como cartografia subjetiva e termina no processo da intervenção na rodoviária, passando pelos bricolamentos metodológicos. Tudo isto configura o *Merz na Mão*.

É nesta linha que ressalto a escolha do campo, como um momento de deslocalização e deslocamento das imagens, de seus contextos e das formalidades, para que haja a produção de outros significados. O local de onde falo hoje me ensinou que não valem tanto os discursos e as opiniões, mas a relevância dos significados. E os significados dos significados que se entrelaçam e se emaranham na cultura.

Os autores com quem dialogo sobre a perspectiva da cultura visual propõem mudanças no foco do olhar e do lugar de quem vê. Os estudos da cultura visual problematizam a tradição

do olhar ocidental sobre as imagens, principalmente das imagens da arte, que se dá de forma disjuntiva, ou em direção ao objeto ou ao sujeito que as produz. Sugerem, pois, o processo inverso entre ambos e entre as relações culturais, sociais, políticas etc. que os permeiam.

Na segunda linha deste texto, construo um quadro teórico calcado nas acepções de autores da cultura visual (HERNANDEZ, 2000, 2011; MARTINS, 2009; MARTINS; TOURINHO, 2011; NASCIMENTO, 2011; CHARRÉU, 2011; FILHO, 2011) para apresentar e discutir uma concepção do olhar educado na perspectiva desta visada que busca a compreensão do papel social da imagem na vida cultural. Esse aporte teórico servirá para a investigação desses agenciamentos entre o dadá, o dogma⁹⁵ e a intervenção na rodoviária.



Esquema 1. Estrutura dissertativa.

Nesse momento inicial, aponto as primeiras falas dos artistas que responderam a questionários-roteiros em tempos diferentes, após a intervenção. Ao traçá-los com a linha do olhar educado, fica mais visível compreender as lacunas entre as apropriações poéticas dos discursos e as práticas artísticas do dadá e do dogma95 e com seus modos de subjetivação de vivências, estórias e experiências outras.

Nas duas últimas linhas que se seguem, as complementaridades das falas dos sujeitos com as acepções dos olhares se cruzam e formam a cartografia investigativa.

Em *intervenção artística*, *(inter)versões*, realizo a análise discursiva dos diversos enunciados inscritos nas falas dos colaboradores, das imagens capturadas no dia da pesquisa, e busco relacionar os sentidos formados com as argumentações do olhar educado. A princípio, defendo a coautoria da escrita e o quanto as relações estão intrincadas com o cotidiano e a experiência, diferentes para cada um.

Na medida em que a narrativa vai se desenvolvendo, pontuo como as perguntas no campo direcionam e são importantes para que se desnudem os objetivos da pesquisa, bem como seu foco. Ao fim da linha, preparo a caminhada para os sujeitos desviantes, descrevendo minha impressão da importância de ampliar e discutir sobre a educação da cultura visual.

Na linha dos sujeitos desviantes, elenco os colaboradores, digamos não formais, que realizaram a interação, buscando outros artifícios para produzir significados e se mostrar na intervenção. A exemplo destes outros artifícios, a produção de artefatos e as provocações e as indagações realizadas a mim conformaram uma inversão das relações entre pesquisador e pesquisado.

Busco defender que os devires *bêbado*, *criança* e *louco* margearam por desvios nas estradas da intervenção artística da rodoviária. Suas práticas pontuam caminhos do meio, entre os discursos hegemônicos e suas insurgências. A poética de Manoel de Barros, em qualquer página de sua *poesia completa*, serve de metáfora para os sujeitos desviantes: “*Pierrô é desfigura errante,/ andarejo de arrebol./Vivendo do que desiste,/se expressa melhor em inseto*” (BARROS, 2010).

Nas (in)conclusões, afirmo que *essa viagem faz de mim um experienciador dadá com a câmera na mão, seguindo (in)tranquilo o caminho do meio, suspeitando e tracejando rotas*.

Tentei levar até algumas e não às últimas consequências o conceito da multiplicidade das várias linhas que nos seguem, nos compõe, que buscam voz a partir de nós. Este é apenas o início de tudo que está no meio, em processo constante “nada está pronto. Tudo deve ser sempre retomado do zero, do ponto de emergência caótica. Potência do eterno retorno do estado nascente” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 119).



Linha Merzina Mão

“(...) onde o fim é o começo onde escrever sobre o escrever é não escrever sobre não escrever e por isso começo descomeço pelo descomeço desconheço e me teço um livro onde tudo seja fortuito e forçoso um livro onde tudo seja não esteja seja um umbigodomundolivro um umbigodolivromundo um livro de viagem onde a viagem seja o livro o ser do livro é a viagem por isso (...)”.

Haroldo de Campos, *Galáxias*, 1984

Esta linha dá ênfase ao percurso metodológico do emaranhado do olhar educado das imagens do dadá e do dogma95 na cultura visual e entrecruza-se com as outras linhas que compõem esta pesquisa, para saber se é possível (des)naturalizar e provocar outros significados das imagens em ambientes específicos por meio de intervenção artística. O sentido do conceito de olhar educado a partir da perspectiva da cultura visual se deu devido às insurgências que transitam na diferença entre as visualidades e os sujeitos, os desvios e os significados dos locais em que percorrem os contextos e as diferentes práticas sociais. Fora/dentro, este também é o lugar de onde falo como pesquisador.

Na perspectiva da cultura visual, há proximidades das linhas que compõem a experiência estética da arte em vários locais de diferentes formas e contextos. A aprendizagem das imagens das artes não se dá só pelas vias das escolas e dos museus, visto que o conhecimento também está na experiência humana com o social; em sentido mais amplo, “o espaço dentro e fora da sala de aula de arte pode se tornar um local de currículo incorporado e performático” (TAVIN, 2011, p. 154).

Em relação às formas de racionalidade para justificar a arte na educação, Hernandez (2000) elenca uma série de discursos que se posicionam e/ou posicionaram as práticas educativas artísticas em ambientes formais de aprendizado. A afinidade do autor, da qual eu compartilho, é a racionalidade cultural que considera “a arte uma manifestação cultural e os artistas realizam representações que são mediadoras de significados em cada época e cultura” (p. 45).

Compreender os significados faz parte de uma tendência mais recente do ensino das artes, bem como as imagens que constroem narrativas, representações e práticas sociais. Incluo aqui a questão do olhar educado como um processo dessa mesma dinâmica das imagens e de seus significados na contemporaneidade.

Foi necessário que eu fizesse escolhas para relacionar o dadá e o dogma95 na Linha de Pesquisa *Culturas da Imagem e Processos de Mediação*.⁹ Optei por organizar um evento em que pudessem ser investigados os olhares para estas imagens e os significados dos significados de como os sujeitos se portam e se veem mediante a experiência artística forjada.

Estabelecer os objetos de pesquisa, o dadá e o dogma95, em uma intervenção artística é realizar processo inverso em determinado certame da cultura visual, que é levar as imagens do mundo e do cotidiano, todo arsenal de imagens produzidas pelas práticas sociais, culturais e midiáticas, para dentro dos muros escolares.

Por outro lado:

(...) é possível dizer que há diferentes modalidades de currículos que nos fazem sujeitos de um determinado tipo e não de outro. O ensino e a aprendizagem não se restringem ao contexto escolar. Ensinamos e aprendemos também fora da escola. (...) as imagens de vários tipos, quer estejam dentro, quer estejam fora do contexto escolar, podem ser vistas como modalidades de currículos, de percursos que nos fazem pensar, ver, agir e dizer de um determinado modo e não de outro. (NASCIMENTO, 2011, p. 221).

Não faria muito sentido problematizar as imagens do dadá e do dogma95 em seus lugares comuns, em seus *habitat* “naturais”, em salas fechadas para um público específico. Faria menos sentido ainda em situações de *fruição confortável* (sentado ou em pé estático). Escolhi, portanto, expandir as imagens do cinema dogma95 para um lugar público com o mesmo espírito das manifestações dadaístas nas ruas berlinenses. Esta é a posição da qual parti nesta pesquisa, tendo em conta que as construções do olhar educado se dão em todos ambientes, e o meio lugar da pesquisa não se configura “apenas como entidade física, mas também é um meio social, o que pressupõe uma série de unidades significativas culturais, simbólicas ou de representações mentais e afetivas” (HERNANDEZ, 2000, p. 198).

O lugar cultural (contexto) de onde se pronuncia cada um dos dois movimentos é distinto em relação ao que pronuncio hoje. As *imagens antiarte*, que considero provocativas a normatizações, podem também incluir-se dentro de um contexto de formações e práticas discursivas específicas aos olhares educados, podendo, pois, não serem provocativas para outros sujeitos, outros olhares. Um dos pontos importantes nesta linha é como me relacionei em um processo de significação que para o outro se dê por diferentes vias culturais.

Desse modo, o que se conecta a imagens de antiarte para a cultura visual não existe apenas nos discursos para outros sujeitos, mas em uma multiplicidade de conexões, práticas e linhas que dão lugar também a uma diversidade de significados e experiências. Então, como segunda escolha na pesquisa, aponto a busca por práticas artísticas que fazem ressonâncias diretas com os dois movimentos.

Mais adiante, convoco artistas que se autorreferenciam, ou referenciam suas produções imagéticas, de acordo com os discursos dos movimentos para conversar sobre práticas culturais,

⁹ Linha de pesquisa à qual se vincula este projeto, no Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás.

discursos e olhar educado. Desta forma, esclareço que os movimentos ressoam com práticas artísticas no olhar educado, mas que podem sofrer mudanças culturais conforme os modos de subjetivação de cada artista. Alguns desses artistas são convidados para intervir/expor/exibir na rodoviária.

Tomaz Tadeu (2004) enfatiza que o caráter produtivo do discurso se estende na noção de “representação”, e estas representações culturais não são simplesmente constituídas de signos que expressam aquelas coisas que, supostamente, representam. “Os signos que constituem as representações focalizadas pela análise cultural não se limitam a servir de marcadores para objetos que lhes são anteriores: eles criam sentidos” (p. 44).

A questão da (des)naturalização está entranhada, aqui, por diversos modos de ser da intervenção com os diferentes sujeitos normatizados pela sua trajetória e pela trama cultural que os envolve por olhares educados.

A (des)naturalização não se dá com uma ação de perspectiva capaz de mudar o olhar ou alterar rotas de determinados sujeitos e toda sua trajetória de olhar para imagens da arte. A (des)naturalização é possível a partir de uma provocação que vise suscitar outros significados, com imagens inusitadas no contexto cotidiano. Outro fator que pode ajudar a (des)naturalização é a escolha da ação motivada pela ampla passagem de sujeitos e pluralidade de vozes e, adiante, questionar e buscar empreender uma compreensão crítica.

Essa confluência de linhas vai tecendo e compondo a cartografia desta pesquisa que se dá, aqui, pela concepção dos olhares educados em intensidades, contextos, discursos diferentes no ponto de vista cultural-afetivo, com as linhas referentes aos movimentos, e a linhas do espaço de intervenção, com os procedimentos para realização da intervenção artística em si. Essa grande diversidade e emaranhamentos de posicionamentos, de confrontos e frentes diferentes para fortificar a narrativa, é embasada naquilo que Marilda Oliveira (2011) defende em relação à cultura visual, em que essa não é “partícipe dos exclusivismos e unilateralismos, ao contrário, alimenta-se da dispersão, dialoga com várias perspectivas teóricas e metodológicas já que nasceu híbrida” (p. 187).

A metodologia *Merz na Mão* é composta por duas linhas centrais e diversas outras linhas transversais. A primeira grande *linha reta dos aportes teóricos* é composta pelas quatro primeiras linhas menores que configuram os preceitos teóricos do *Merz na Mão* e das escolhas aqui realizadas e bricoladas entre imagens, conceitos, teorias e narrativas pessoais. A segunda grande linha é sinuosa e trata-se dos aportes práticos da metodologia *Merz na Mão*: formas de montagem da intervenção, coleta de dados, divulgação e utilização das redes sociais como recurso técnico da metodologia.

LINHA RETA DOS APORTES TEÓRICOS

1 Alcinha da metodologia: conhecendo o artista merz e a norma na mão

A produção dadá é marcada pela diversidade de processos, de materiais e pela descentralização dos temas, das expectativas, das normas que constituem o imaginário da época de seu aparecimento. Esta teia de agenciamentos e acontecimentos da/na arte integra criações com projetos bem distintos

entre o acaso e o “caso pensado”: colagens, pinturas, pinturas e colagens, *ready-mades*, poemas, esculturas merz, construções e instalações, fotomontagens, rayonismos etc.

No início do século XX, em meados dos anos 10, o movimento político e artístico dadaísta em Berlin teve uma frente muito performática e com ações de resistência ao fascismo e à guerra em si. Nesse cenário, e após jocosa recusa no “clube dadá” alemão, Kurt Schwitters, até então grande desejante dadá, abriu seu próprio “negócio”, alcunhando de MERZ, recorte da palavra *commerzbank* – que pode ser traduzida como “*comércio*”. Protagonizou uma espécie de movimento individual, na multiplicidade controversa do dadá. O artista não falava mais em antiarte, a-arte, morte da arte e em dadá; em vez disso, ele voltava-se única e exclusivamente para arte, sem separá-la da vida.

Merz passou a ser uma atitude criativa e um modo de vida. Por onde andasse, o artista catava detritos achados ao acaso na rua, “cada bilhete de bonde, cada envelope, anel de charuto, fitas, arames, panos de chão, tudo o que tinha sido jogado fora... tudo isso era envolvido pelo seu amor e reencontrava um lugar de honra na vida, isto é, na sua arte” (RICHTER, 1993, p. 186).

Seu conceito de obra não incluía apenas todos os tipos de arte que deviam ser reunidos na “obra de arte Merz completa”, mas Schwitters passou a se autodenominar o próprio Merz. Estava firmada a inseparabilidade entre artista e obra, entre vida e arte. O artista não se impôs campos de atuação, foi poeta, escultor, ensaísta, pintor, crítico, agitador cultural. Em cada área, ele buscava procedimentos e métodos diferentes do comum.

Os materiais com que trabalhava eram artísticos e não artísticos. Utilizava objetos desgastados, “quinquilharias”, e esses objetos eram transvalorados por meio de colagens, montagens, bricolagens. Os objetos “catados” representavam uma realidade social, constituíam uma história e revelavam o tempo da experiência.

Há, em Merz, assim como nos *ready-mades* de Duchamp, a princípio, certa subjetivação do mundo dos objetos e dos objetos do mundo, dos objetos de consumo do mundo capitalista, dando outro sentido ao prazer estético. Para o multifacetado Schwitters, “Merz é consequência. Merz significa criar relações, de preferência entre todas as coisas do mundo” (SCHWITTERS, 1924, p. 161).

Como o artista Merz, interessam-me os vários processos, as várias formas de chegar lá, e depois continuar chegando. Para proceder no campo investigativo, para coletar os dados e, sobretudo, analisá-los, importam os vários elementos “catados”: imagens fotográficas, trechos de relatos, entrevistas e ruídos, imagens de vídeo, artefatos criados...

De certo que, às vezes ao acaso, em toda pesquisa, o pesquisador se depara com dados, com situações que conjugam uma perspectiva diferente daquilo que supôs, resultando em caminhos diferentes, o que amplia as percepções do campo e ajuda na compreensão do diverso.

Nesse emaranhado investigativo, o Merz na pesquisa me possibilita maior liberdade de trânsito entre as orientações metodológicas, deixando-me mais livre para conceber a intervenção, a disposição das imagens, da forma como colete os dados, se por gravação de áudio, ou gravação de audioimagem juntos, ou anotações de diário de bordo, ou fotos etc. E também, mudar rotas

na escrita da dissertação, convidar outros artistas da contemporaneidade, criar obras para a ação, desconversar com os discursos das imagens dos movimentos, acolher as contradições, utilizar as redes sociais para divulgar e angariar colaborações, são ações que fazem parte da orientação MERZ esboçada nesta metodologia de pesquisa.



Figura 7. Kurt Schwitters, *Imagem das estrelas: Merz nº25*, 1920.

A essa noção “Merz” aproximo a noção “na Mão”, que se refere a um dos dogmas do *Voto de Castidade*¹⁰ do movimento cinematográfico dogma95.

Em 1995, um grupo de quatro cineastas dinamarqueses – Lars Von Trier, Thomas Vinterberg, Søren Kragh-Jakobsen e Kristian Levring – lançou, em uma conferência que comemorava os 100 anos da primeira projeção pública cinematográfica dos irmãos Lumière, um manifesto composto por um Voto de Castidade com dez mandamentos. Ali se anunciava a feitura de um cinema que se pretendia não ilusório e antiburguês. Pulsava uma verve assemelhada às próprias vanguardas artísticas, como o dadá de Tzara, que pleiteava espaços antiarte, anti-hegemônicos, espaços anarquistas.

Os quatro cineastas redigiram as tais regras:

As filmagens devem ser feitas em locações, o som não deve jamais ser produzido separadamente da imagem ou vice-versa, *a câmera deve ser usada na mão*, o filme deve ser em cores, são proibidos os truques fotográficos e filtros, o filme não deve conter nenhuma ação “superficial”, são vetados os deslocamentos temporais ou geográficos, são inaceitáveis os filmes de gênero, o filme final deve ser transferido para cópia em 35 mm, padrão, com formato de tela 4:3, o nome do diretor não deve figurar nos créditos. (TRIER; VINTEMBERG, 1995, grifo meu).

O dogma95, em seu manifesto e com seus filmes, busca uma relação existencialista com o real, com o espectador e com a situação fílmica. A intenção é apresentar conexões do filme como ficção com a vida como realidade e vice-versa, opondo-se “a ‘certas tendências’ do cinema atual (...). Para dogma95, o cinema não é uma ilusão, a ilusão é tudo aquilo que o filme pode ocultar atrás de si” (TRIER; VINTEMBERG, 2000, p. 6).

O rigor do projeto dogmático mostrou algumas subversões dos próprios signatários que mostraram a incapacidade de realizar seus filmes seguindo todas as regras. Há uma série de contradições que, como o dadá, são levantadas como *performance* anarquista.

¹⁰ No manifesto redigido pelos cineastas Lars Von Trier e Thomas Vinterberg, eles elaboram um conjunto de regras estabelecidas para a criação de um filme dogma95, chamado de Voto de Castidade, ironicamente relacionam seu nome a dogma religioso. A partir do cumprimento dessas “leis”, o cineasta que fora do movimento realizar o filme por meio deste conjunto de regras é certificado com um documento legitimador de inclusão neste.

Bauman (1998, p.121) sugere que a noção de vanguarda transmite uma ideia de espaço-tempo essencialmente ordenado. Para ele, há uma imobilidade nas vanguardas e nas artes proeminentes no cenário contemporâneo não justificada, em que tudo é, menos imóvel.

Mas aqui, neste projeto, como no movimento dadá, o que importa é o processo, o processo como dispositivo. Realizar o filme com a câmera na mão significa, entre outras coisas, improvisar, estabelecer uma experimentação da cena, dos planos, da composição fotográfica com a *mise-en-scène*, com a improvisação dos atores. É uma atitude que traça relação subjetiva com o próprio movimento de viver o mundo, de considerar que aquelas imagens, mesmo sendo cinema, sejam realidade, sem *tapear* o espectador. Esta aproximação entre um procedimento do dogma95 com o procedimento Merz é a simbolização da coexistência entre arte e vida. A câmera na mão serve como metáfora aqui na metodologia como busca para aproximar o pesquisador do pesquisado, das imagens da intervenção artística, dos sujeitos e das várias vozes da pesquisa, do campo investigativo, de toda a trama emaranhada que se compõe.

Para ilustrar esta prática da câmera na mão, convoco o diretor brasileiro do filme *Contra todos* (2004),¹¹ Roberto Moreira, que teve como influência estética os filmes do dogma95, e utilizou como metáfora a atmosfera do *Festa em família* (1998), dirigido por Thomas Vintemberg, um dos redatores do manifesto dogmático. Em entrevista para a *Revista Digital Cinema em Cena*, Roberto Moreira refere-se à relação do movimento com seu filme:

(...) foi importante o processo da filmagem, porque o Vintemberg deixava o câmera improvisar junto com os atores. E foi um pouco o que eu fiz com o Adrian, para que ele improvisasse. Eles iam pra um lado, ele ia para o outro, eu não ficava marcando. Só discutia depois, em termos de decupagem, o que estava faltando e pedia para ele realizar. (MOREIRA, 2007).

Com a câmera na mão, o realizador, que pode ser qualquer anônimo, passou de criador que apenas captura o acontecimento à condição de agenciador do personagem que narra e vivencia a história.

É um exercício que se faz necessário para ir a campo. Construir percepções diferentes implica ajustar focos, criar estratégias diferentes, delimitar e simultaneamente expandir as fronteiras, dialogando com saberes, enredando distinções e lidando com controvérsias, negociando a multiplicidade de vozes; assim, “poderemos ter um papel efetivo na reconstrução das ciências sociais e na alteração das trajetórias das culturas nas quais participamos” (GERGEN; GERGEN, 2006, p. 385).

Acreditando nessa heterogeneidade e multiplicidade de imprevisibilidades e tramas emaranhadas em relação a espaço, sujeitos, modo (intervenção artística) e do

¹¹ História de quatro personagens que lutam pela sobrevivência e por mudanças em suas vidas. O filme se passa em bairro periférico e estes personagens que fazem parte de um mesmo núcleo familiar estão imersos em um cotidiano de situações-limite. A estética do filme é suja e amarelada, a câmera não para de tremer e vivenciar a ruína familiar. Foi rodado em 2003 e lançado em 2004, com parceira da O2 Produções, recebeu uma série de prêmios internacionais.

posicionamento e conceito investigados, quanto mais instrumentos eu “catasse, bricolasse, colasse”, mais bem munido estaria para o momento de analisar e perceber as linhas deste emaranhado investigativo.

Então, reuni alguns atores instrumentais, tais como fotografias, observações (filmadas e anotadas), entrevistas (gravadas e anotadas), *performances* e disponibilização de objetos para criação de artefatos e me aproximei do campo com estas várias ferramentas na mão, deixando tais aparatos desfocarem, sujarem as imagens, dando espaço para ruídos imagéticos e vazão a novas *mise-en-scènes*, recortando espaços, aproximando vidas e afetos. *Na Mão*, na metodologia, significa estabelecer papéis fundantes e constituir informações para a problemática da pesquisa.

“Merz” e “na Mão” formam esta metodologia que corre riscos, cria agenciamentos perigosos entre o campo investigativo e a análise deste, e adjetiva as questões de diversidade e multiplicidade de ferramentas e procedimentos.

2 O Merz na Mão emaranha bricolamentos

Os autores Yvonna S. Lincoln e Egon G. Guba (2006) observam que a metodologia investigativa não pode ser mais tratada como conjunto de regras ou de abstrações universalmente aplicáveis. “A metodologia encontra-se inevitavelmente entrelaçada à natureza de disciplinas específicas e perspectivas específicas” (p. 170). E, como resultado dessas convergências, há uma teia rizomática de entusiasmos, de criatividade, efervescência intelectual e ação (GERGEN; GERGEN, 2006).

No emaranhado de linhas da pesquisa, as linhas subjetivas do pesquisador são as conexões e as interconexões que se chocam no percurso, provocando mudanças significativas entre o planejado e o experimentado. Neste caso, o *Merz na Mão* evidenciou e agiu com o que viu no caminho da pesquisa para mudar, ou mesmo seguindo em outra direção para compor sua obra. Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (2006) apontam que a pesquisa qualitativa é um campo de investigação intrincado com uma família complexa de conceitos, termos e suposições. Nestes termos, é possível pensar em tradições e outros métodos que começam a se entrelaçar, mesclando-se.

A metodologia *Merz na Mão* está calcada em pesquisa qualitativa que entremeia estratégias diversas da seguinte forma: estacruza as linhas cartográficas do pesquisador com as linhas da cultura visual e seus trânsitos, compondo a noção do *olhar educado*, como pressuposto teórico para problematização das imagens do dadá e do dogma95 em campo por meio das imagens dos artistas convidados. A atitude Merz se expande neste emaranhado, ao catar, recortar e colar linhas referentes ao local de campo, o modo da intervenção, as imagens da intervenção, a logística da intervenção e a forma de coleta dos dados, para então sabermos as relações entre sujeitos seus desvios e significados.

Ao colocar a câmera na Mão, eu segui, livre para improvisar com as imagens do dadá e seus referenciais e do dogma95, podendo criar objetos para a própria intervenção, bem como

me aproximando do campo, organizando, preparando e convidando sujeitos para a composição da intervenção. Para auxiliar a (des)emaranhar o *Merz na Mão*, a abordagem da bricolagem como referencial teórico ajudou a embasar as noções *Merz* e *na Mão* dos dois movimentos, por reconhecer a inventividade das maneiras de se aproximar das indagações do acontecimento pesquisado e da criatividade, na produção de conceitos e ideias sobre o mundo social.

A bricolagem opera nos caminhos da cognição e da pedagogia. Joe L. Kincheloe e Kathleen S. Berry (2007) argumentam que “o bricoleur sabe que os dados, vistos de outra perspectiva ou questionados a partir de alguém com formação distinta, podem evocar interpretações diferentes” (p. 21). Os autores fortalecem aquilo que venho buscando delinear sobre a questão do discurso nas relações de poder na trama cultural e da criação particular dos sentidos a partir de formações e práticas discursivas.

Essa abordagem reconhece as afetividades e subjetividades na produção do sentido e saberes, entendendo as formas estranhas e multidimensionais dos processos e “as muitas formas com que um fato pode ser definido; entendem que ele pode ser visto de muitas perspectivas, que lhe conferem não apenas sentidos distintos, como também estatutos ontológicos diversos” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 22).

Tal contribuição da abordagem proposta pela bricolagem intrinca-se com aquilo que são objetivos desta pesquisa, uma vez que o estabelecido aqui como pressuposto são as relações de diferentes significados dos diferentes olhares educados da intervenção pela cultura visual. Para que a intervenção crie e conjugue as problemáticas da pesquisa, entendi que me perder nas várias táticas e estratégias para alcançar o foco investigativo teve fundamental importância.

O *Merz na Mão* constitui *performance* metodológica com várias frentes instrumentais, várias bricolagens, motivos de perda, de confusão, que compõe uma multiplicidade de significados para alcançar os objetivos desta pesquisa. A verve anarquista da pedagogia proposta pelo autor Sílvio Gallo (2000, 2007, 2008) é uma motivação em buscar a multiplicidade por meio do risco. Esta metodologia tem a ver com o risco, com a falta de segurança metodológica. É uma forma de proceder que se abre metodologicamente para o possível e impensado, que se configura para o risco, para as várias linhas de fuga.

Na busca para melhor entender, analisar e verificar o foco investigativo, emprego uma variedade arriscada de práticas, pois “a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Dessa forma, afirmam Denzin e Lincoln que o pesquisador passou a ser um *bricoleur*, aprendendo a extrair conteúdos de muitas disciplinas diferentes. É “um indivíduo que confecciona colchas, ou, como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens, transformando-se em montagens” (p. 18).

Entre cultura visual e bricolagem há um atrelamento muito importante para o campo: ambas não estão, somente, voltadas ao objeto ou ao método de interpretação daquilo que vemos.

Mas há a constituição de “um espaço de relação que traça pontes no ‘vazio’, que se projeta entre o que vemos e como somos vistos por aquilo que vemos” (HERNANDEZ, 2011, p. 34). E, para tanto, os *bricoleurs*

(...) lutam para especificar as maneiras como as perspectivas são moldadas por forças sociais, culturais, políticas, ideológicas, discursivas e disciplinares. Entender as especificidades desse processo de construção ajuda os pesquisadores que utilizam múltiplas perspectivas a escolher e desenvolver essas ferramentas metodológicas, teóricas e interpretativas de que precisam para abordar as descrições do mundo que surgem a partir dele. (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 24).

Seguindo essa linha de raciocínio da bricolagem, a cultura visual, como campo de estudo transdisciplinar, interessa-se pelas imagens artísticas do passado e dos fenômenos visuais de hoje,

(...) no uso social, afetivo e político-ideológico das imagens e nas práticas culturais que emergem do uso dessas imagens. Ao adotar essa perspectiva, a cultura visual assume que a percepção é uma interpretação e, portanto, uma prática de produção de significado que dependem do ponto de vista do observador/espectador em termos de classe, gênero, etnia, crença, informação e experiência cultural.

Seus objetos de estudo e produção incluem modos de ver, sentir e imaginar através dos quais os objetos visuais são usados e entendidos. Consequentemente, as metodologias da cultura visual são híbridas, diversificadas, podendo utilizar elementos práticos e empíricos bem como abordagens teóricas e criativas. (MARTINS; TOURINHO, 2011, p. 53).

O primeiro passo dessa narrativa-metodológica *Merz na Mão*, conforme o esquema 2, foi descrever o caminho em relação às imagens que me compunham e que pudessem fazer parte da intervenção. A essa ação atribuí o subtítulo de *cartografias desejantes do pesquisador*. No segundo momento, descrevo o local da intervenção artística, o espaço da rodoviária, um (não) lugar formado e entrecruzado por diversas camadas, e discorro sobre a forma como cheguei a escolher este local para realizar a intervenção. Esta linha é composta de camadas, desde um aporte teórico que se relaciona com as intervenções do dadá, com questões da subjetividade, da partilha do sensível, de narrativas sobre minha experiência no ensino médio e pontos de perspectivas do mestrado em cultura visual.

Adiante, trato dos questionamentos entre a escolha das obras, com a cultura visual e a mudança para a intervenção com obras de artistas locais. Por fim, relato, já na linha maior dos aportes práticos, as que compõem os desdobramentos da logística, das imagens (*ready-mades* emoldurados criados por mim, da *performance* de uma colaboradora) e abordo os questionários, a coleta de dados e as entrevistas com artistas.



Esquema 2. Linhas da metodologia Merz na Mão.

3 Cartografias desejantes do pesquisador

Quando Suely Rolnik (1989) enfatiza que todo cartógrafo é um antropófago, ela aproxima as teorias *deleuzianas* e *guattarinianas* com o movimento do qual Oswald foi um dos mentores. Ela descreve que, no domínio da subjetividade, o princípio antropofágico poderia ser algo como “engolir o outro, sobretudo o outro admirado” e faz eco com as ideias de Deleuze e Guattari, em que a subjetividade “não é dada; ela é objeto de uma incansável produção que transborda o indivíduo por todos os lados” (p. 10). O que há, então, são processos de subjetivação e individuação em zonas que se conectam a fluxos de heterogeneidades, sendo o indivíduo e seus contornos resultado da subjetividade formada por agenciamentos coletivos e impessoais.

O corpo como encontro com o outro, que não necessariamente é um encontro humano, gera intensidade e forças. A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares e coletivas.

Nesse primeiro momento, desdobro-me em minha cartografia, sabendo que esta pesquisa é fruto de forças e intensidades das imagens, dos discursos e de minha formação. Esses desdobramentos são os agenciamentos, são os encontros e as conexões que vazam de mim e

ressoam na pesquisa e neste processo “de (re)conhecer os fatores de afetivação que se bricolam ao longo de nossas relações e vivências e que, para tanto, necessitam ser cartografados, como forma de serem percebidos e, por que não dizer, concretizados” (ROSAS, 2002, p. 7).

Ponto a necessidade de cartografar o que me trouxe aqui, para situar o lugar de onde falo e de onde vim, de como me relaciono com as imagens e os discursos do dadá e do dogma95 para problematizá-los nesta pesquisa, pois:

O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 33).

Na trajetória de ingresso no mestrado em cultura visual na Universidade Federal do Goiás, compus e tracei algo em base de estudos comparativos e análise do discurso entre os dois movimentos.

Anteriormente ao mestrado, em um curso de especialização em Artes Visuais, ministrado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o tema do meu trabalho foi *Diálogos engajados entre a vanguarda dadá e o movimento cinematográfico dogma95*. Este tinha o objetivo de estabelecer comparação dialógica entre os dois movimentos por meio das análises dos discursos e das imagens.

No mestrado, logo percebi que este objetivo não se sustentava na perspectiva da cultura visual e na linha de pesquisa à qual me vinculo. Talvez estivesse exercitando essa relação de alienação e opressão dos discursos imagéticos. Devo esclarecer que constato, nesta linha, a necessidade de problematizar as práticas e as experiências do ver implicadas por processos sociais e culturais de mediação e educação.

As problematizações da cultura visual funcionaram como campo de embate em todos os sentidos, incentivando confrontos em relação à diferença entre narrativas e imagens diversas, entre contextos, entre sujeitos e seus olhares; ela “alimenta-se da dispersão e da comprovação do discurso proferido em imagens, (...) usa o passado para desconfiar das interpretações correntes e provocar mudanças no presente” (NASCIMENTO, 2009, p. 72-73).

Os agenciamentos imagéticos de diferentes discursos e contextos culturais abrem-se para problematizar estudos, processos e pesquisas de interpretações normatizadas. Erinaldo Nascimento afirma que o “diferente culturalmente é crucial para estranhar o que nos parece comum ou familiar no presente; para ele, a valorização da diferença está no cerne da mudança a ser empreendida no presente” (2009, p. 73).

Nesse ponto inicial, o primeiro passo foi revisitar o passado e realizar seleção de imagens de obras do dadá desde pintura a fotomontagens e colagens, passando pelos *ready-mades*. Esta foi uma forma de buscar entender a diversidade de suas imagens, para que, mais à frente, eu pudesse me surpreender e encontrar artistas de hoje, em Brasília, que utilizam o discurso dadá e suas práticas artísticas para comporem suas imagens, e assim convidá-los para a intervenção

Abaixo seguem *frames* (figura 16 a 20) de alguns filmes do dogma95 que neste primeiro momento me concentrei em (re)assistir; em momento posterior, busquei outros cineastas.



Figura 16. Frame do filme Fuckland, Jose Luis Marques.



Figura 17. Frame do filme Festa em Família, Thomas Vinterberg.



Figura 18. Frame do filme Os idiotas, Lars von Trier.



Figura 19. Frame do filme Mifune, Kristan Levring.



Figura 20. Frame do filme Julien Donkey-boy, Korine Harmony.

Decidi que os estudos comparativos entre história, discurso e estética dos dois movimentos poderiam se cruzar com práticas sociais e seus olhares culturais. Assim, dariam-me suporte para compreender um olhar imbuído de crítica às formas (modos) de ver para a produção de sentidos e significados. Buscar entrecruzamentos entre imagens de artistas locais com as imagens dos movimentos foi um exercício para entender essa dinâmica sobre as questões de discursos e práticas tão caras à arte contemporânea.

Entendo a arte contemporânea como um caldeirão de apropriações, de hibridismos entre culturas diferentes, imagens revisitadas, interpretações e (re)significações, é válido ressaltar a reflexão de Raimundo Martins sobre a questão dos valores culturais diversos transmitidos por espaços, movimentos, olhares, vozes, silêncios:

Uma interpretação sempre é mais do que aquilo que é dito e visto e esta epistemologia de múltiplas perspectivas torna o processo de interpretação mais denso e complexo. Reproduções de obras de arte, através de diapositivos ou impressões em papel, permitem, quando muito, uma vistoria visual do que foi feito, e essas vistorias produzem interpretações divergentes do contexto histórico e social em que a obra foi produzida. (MARTINS, 2007, p. 30).

O que mais me chama atenção à crítica das interpretações suscitadas entre o olhar e as imagens e o suporte das imagens é a diferenciação nas interpretações e nos significados atribuídos. A experiência já é diversa por estar em contexto cultural distinto, e também pela materialidade da imagem dos artefatos.

Dito isso, um dos procedimentos iniciais para pensar a intervenção artística como processo desencadeador para (des)naturalizar os olhares educados dos sujeitos foi buscar atores (sujeitos criadores) afins às questões práticas e discursivas, *a priori*, dos movimentos. É claro que no momento das escolhas se apresentariam questões relativas à minha formação e subjetividades que influenciaram todo processo. Ao realizar a intervenção, bem como escolher artistas para esta, estaria exercendo um processo de singularização (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 33) e de(re)significação.

4 A rodoviária: um lugar/espço/meio entrecruzado

Camada 0: partilhas, espaço-tempo, subjetividades (coletividades)

Ao ser cortado por linhas dadás, reconheci um espírito de colisão com posicionamentos éticos, estéticos e políticos dos modos de ser da arte, do cinema, das imagens como um todo. A transgressão e a contestação dos movimentos aqui referenciados fazem parte de processos e práticas discursivas e estéticas que têm forte apelo ativista e político.

As inferências que faço à subjetividade não são gratuitas. A noção evocada apoia-se em Félix Guattari e Sueli Rolnik (1986), entendendo que a subjetividade individual “resulta de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, clínicas, culturais, tecnológicas, de mídia, etc.” (p. 34). São variantes de diversos efeitos das máquinas do sentir, do ver, do falar, do perceber.

A forma como me relacionei com o dadá e o dogma95 em suas constituições anárquicas me fez (re)pensar sobre os modos de produção da subjetividade, daquilo que inconscientemente está delimitado em minhas percepções com as imagens e seus locais. O dadá, seu engajamento político e a forma de constituir o (não) objeto artístico, rejeitou os estatutos da arte de sua época, bem como propôs uma forma de pensar/ser/fazer ou de simplesmente negar tudo isso, construindo assim outras relações subjetivas.

A seu tempo, o dogma95 voltou-se contra os modos de produção cinematográfico dominante e impôs, de modo controverso, outras normas. Contudo, não deixa de ser/estar fundado na modelização capitalística, por ser uma arte voltada para produção e consumo. O dogma95 foi uma criação de referência para modos diferentes de criar subjetividades pelos filmes.

Os dois movimentos são práticas, intervenções que utilizam espaços, imagens, não arte, não cinema comercial – porém comercial. O dadá pode ser um reflexo de um modelo político alternativo e transgressor para a arte e o sociocultural.

O dadá tão bem o fez por diversas formas e linguagens – poesias, colagens, manifestos, fotomontagens, *ready-mades*, performances –, por diversas frentes e lugares:

Mesmo abandonando a ideia de movimento, não se constituindo como um grupo organizado e com um programa estético definido, o dadaísmo inventou um estado coletivo comum aos indivíduos que a ele se juntaram, revoltando-se contra a ordem burguesa e usando todos meios possíveis. (MESQUITA, 2008, p. 70).

O dadá, em Berlin, contou com um grupo muito engajado e político. As lutas antiarte desse clube berliniano eram voltadas, principalmente, para a situação social e política da república de Weimar. O dadá na Alemanha foi permeado por ações, manifestos e performances de indignação nas ruas e em demais lugares públicos. A noção de coletividade e engajamento político do dadá talvez tenha despertado as frentes coletivas de arte, das intervenções urbanas, em que

(...) atuar coletivamente significa agir no campo da transversalidade, o que significa produzir formas de subjetividade, trabalhar com a cooperação e o predomínio de interconexões múltiplas, fluídas e mutáveis, num intenso processo de desterritorialização e reterritorialização das relações sociais. (MESQUITA, 2008, p. 98).

Seus manifestos eram lidos em atos públicos com provocações e insinuações que levavam os dadás a correrem da polícia e serem perseguidos pelo regime político. “A exposição não é apenas uma obra, ou um conjunto de obras reunidas num único espaço. É, sobretudo, uma ação de fazer-desfazer. O importante aí é poder desfazer, fazer de novo e (deixar-se) desfazer” (BAITELLO JUNIOR, 1993, p. 90). Este caráter coletivo da reunião de pessoas em prol de uma ação, de uma prática é a mesma que configura outros movimentos, intervenções e ações públicas, como na reunião dos cineastas do dogma95 e ao proferirem o manifesto em um ato público.



Figura 21. Abertura da Primeira Feira Internacional do dadá, na galeria Dr. Otto Burchard, Berlim, junho de 1920. Na ocasião, Ernst e Baargeld foram intimados a depor por fraude, sob o argumento de que haviam cobrado entrada para uma exibição de arte que manifestadamente nada tinha a ver com o assunto. Ernst replicou: “Nós dissemos bem claramente que isto é uma exibição dadá. Dadá nunca declarou ter qualquer coisa a ver com a arte. Se o público confunde as duas coisas, a culpa não é nossa”.

As ações políticas do dadá, que podem ressoar na arte contemporânea, dizem muito de uma arte que se engaja com o espaço-tempo, com o contexto e as subjetividades desse espaço-tempo.

As transformações no campo social da arte (do/no dadá) com seu devir-político busca não só questões de identidade e representação, mas de agenciamentos nas interações e nas experimentações de vida; neste contexto, infiro que há categorias e dimensões que transitam entre o político e o estético.

O conceito de *partilha do sensível* de Jacques Rancière (2005) dará conta de que a divisão do sensível está ligada a demarcações de espaços e tempos, do visível e do invisível, da palavra e do ruído, do que se define, e ao mesmo tempo ao lugar e ao que está em jogo na política como forma de experiência. Há então uma interconectividade entre o político e o estético que define, regula, deixa transbordar as relações do sensível, daquilo que vemos, sentimos, percebemos. Para o autor, a política da estética é “a maneira pela qual as práticas e as formas de visibilidade das artes intervêm na divisão do sensível e em sua reconfiguração, quando recortam espaços e tempos, sujeitos e objetos, o comum e o particular” (p. 19).

Dessa forma, uma intervenção artística me atravessa com as linhas das imagens “politizadas” dos movimentos em um espaço que me foi comum, um território. O primeiro contato com estas imagens não ultrapassou os muros da escola, nem as salas de projeção de

¹² A legenda é um recorte de Dawn Ades (1976, p. 25).

minha casa. Este é um ponto que me fez pensar sobre o lugar onde deveria realizar a intervenção artística, para que, de fato, fosse uma intervenção. Em relação a isso, LÍlian Amaral (2011) afirma que “praticar o lugar – real e imaginário, individual e coletivo, público e privado, material ou existencial – revela paisagens potenciais que instigam a experiência urbana e legitimam a intervenção e ocupação performativas como ação transformadora” (p. 3855).

De certa forma, a intervenção tem um sentido tático, para causar aquilo que busco em campo sobre os olhares educados. Michel de Certeau (1998) afirma que as táticas são procedimentos que valem pela pertinência e dão ao tempo as “circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço” (p. 102).

Camada 1: estratos do passado, cultura visual e rodoviária

Descrição da cena 1: várias cadeiras empilhadas, misturadas com pedaços grandes de troncos e gravetos de árvore, e muitos papéis e lixo, tudo junto e misturado como uma instalação em uma sala de aula.

Essa imagem foi uma criação em conjunto com meus colegas do ensino médio, como resultado de um trabalho para a disciplina de artes plásticas sobre o dadaísmo, há mais ou menos 13 anos. Foi meu primeiro agenciamento dadá. Hoje posso perceber e afirmar que ali houve uma intervenção no espaço da sala de aula; a construção foi realizada ao acaso, sem planejamento e organização. Lembro-me de dizermos que a escola estava realmente “jogada às traças”, sem uma preocupação com a organização do bem material e dos saberes ali ensinados.

Descrição da cena 2: no aparelho televisor da locadora de vídeos passa um filme com imagens tremidas de três jovens correndo nus no jardim. Mulher adentra o espaço da locadora, olha de relance e olha novamente, balança negativamente a cabeça e sai pela porta de entrada.

Quando trabalhei em uma locadora de vídeos em 2006, um colega trouxe a fita VHS do filme *Os Idiotas*¹³ e colocou no vídeo cassete para rodar. Ao ver o filme, pensei que estivesse com defeito ou desgastada por ser imagem de VHS. Tão logo meu amigo contou sobre o movimento dogma95; vimos a reação negativa de alguns clientes que estavam na locadora.

Esses relatos pontuam questões iniciais políticas referentes as minhas experiências com as imagens dos movimentos aqui estudadas, e me fizeram pensar nesta metodologia, principalmente em como seria o espaço investigativo da problematização e (des)naturalização do olhar na intervenção. Até então, os lugares da escola e da locadora me eram muito comuns, já possuíam regimes estéticos, modos de ver, construções e subjetividades amarradas.

No entanto, os textos da cultura visual legitimam uma pluralidade de imagens, vozes, sujeitos, contextos que contribuem para reflexões, ações e experimentações diversas. Imanol Aguirre (2011), por exemplo, observa que a perspectiva da cultura visual tem um germe de reposicionamento das funções da arte na sociedade, modos diferentes de relacionar arte

¹³ Dogma #2, dirigido por Lars Von Trier e exibido pela primeira vez em 1998 no festival de Cannes, conta a estória de jovens que se passam por deficientes mentais em situações públicas.

e política. O autor considera a ação política “tendente a configurar um espaço específico de emancipação e a circunscrição de uma esfera particular de experiência, na qual os sujeitos possam dispor de todas as suas capacidades” (p. 71). Aguirre se afina com os pensamentos de Rancière e atribui uma missão educativa que cabe “supor para a cultura visual não consistir tanto em evidenciar relações de poder, mas na provocação de rupturas nas configurações dos espaços e tempos do ver e do dizer” (p. 73).

Ao catar, brincar, recortar e colar, orientado pelo *Merz na Mão*, as linhas subjetivas do pesquisador se entrelaçam com minhas experiências de ir e vir do mestrado e com os demais agenciamentos de minha trajetória, aqui cartografada.

Pensando sobre tudo isso, comecei a estar mais atento ao mundo que me rodeia. Em tal narrativa metodológica *Merz na Mão*, não poderia deixar de dizer que os lugares acadêmicos e os demais lugares que pontuam minha vida não estão no mesmo trânsito de cidade. Por morar em Brasília, a 170 km de Goiânia, endereço do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, destinei parcelas importantes de meu tempo aos espaços rodoviários, que utilizo para pensar a pesquisa em si. Mesmo em Brasília, nos deslocamentos entre o trabalho e minha residência, estes espaços são tão presentes, me compõem como sujeito e afirmo possuir em uma série de subjetividades e vozes, imprevistos, acasos que me seduzem.

Entrecruzando essas informações, a Rodoviária do Plano Piloto, em Brasília, conforme figura 22, pareceu ser o melhor local para a intervenção e o espaço investigativo. A rodoviária, em meu ponto de vista, abriga uma diversidade de imagens, vozes, olhares e modos de subjetivação, todos em trânsito, ora dispersos, ora concentrados, mas imersos em várias rotinas.



Figura 22. Foto da Rodoviária do Plano Piloto de Brasília, 9/11/2010. Arquivo pessoal.

É evidente que há ali espaços de aprendizagens, expressões de conhecimentos e relações de saberes e poderes. O objetivo da linha de pesquisa da qual faço parte propõe investigar *experiência estética, significação e interpretação em contextos educativos e culturais*.¹⁴ Tal objetivo não limita o saber e o conhecimento apenas aos ambientes institucionalizados; ao contrário, dá vazão aos diversos processos de mediação das culturas imagéticas.

Camada 2: lugar/espço não simbólico e simbólico

O interesse pela rodoviária partiu então, primeiramente, da linha formada pelas experiências cartográficas do pesquisador. Pouco a pouco, foi sendo cortada pelas questões da cultura visual, linhas dadás, linhas do dogma⁹⁵.

A noção de não lugar conceituada a partir de Marc Augé (1994) foi um referencial bricolado por meio do *Merz na Mão*. Para o autor, “os não-lugares são tanto as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e bens quanto os próprios meios de transporte ou os grandes centros comerciais (...)” (p.36).

A dificuldade em pensar os deslocamentos e os trânsitos das demarcações espaciais estimulou esta pesquisa, pois os espaços não possuem fronteiras, eles são excessivos e mutantes. A rodoviária é a mesma, e não é, as pessoas que estão ali todos os dias são as mesmas, e não são, e estão em constante processo, processo descentrado.

Porém, ressalto que, neste texto dissertativo, as alcunhas da *rodoviária* ora são dados de espaço, ora de lugar. Escolhi ficar em um *intermezzo* entre as noções de lugar e espaço de Certeau (1998) e de lugar e não lugar de Augé (1994). Este texto vai catar, colar e grudar, um por cima do outro, os conceitos desenvolvidos pelos autores citados.

Para Certeau:

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência (...) um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (...). Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis (1998, p. 201).

Enquanto Augé (1994, p. 72) parte do pressuposto de que se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não lugar. O autor não parece querer realizar oposições, mas, bem como aqui neste texto, busca realizar um discurso da complementaridade por meio da diferença:

O lugar como o definimos aqui não é em absoluto o lugar que Certeau opõe ao espaço, como a figura geométrica ao movimento, a palavra calada à palavra falada ou o estado ao percurso: é o lugar do sentido inscrito e simbolizado, o lugar antropológico. Naturalmente, é preciso que esse sentido seja posto em ação, que o lugar se anime e que os percursos se efetuem, e nada proíbe falar de espaço para descrever esse movimento. Porém, esse não é nosso propósito:

¹⁴ Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhelinha.jsp?grupo=0106803G7WAXUB&seqlinha=2>>.

incluímos na noção de lugar antropológico a possibilidade dos percursos que nele se efetuam, dos discursos que nele se pronunciam e da linguagem que o caracteriza. *E a noção de espaço, como é usada hoje (para falar da conquista espacial, em termos, em suma, mais funcionais do que líricos, ou para designar o melhor ou o menos mal possível, na linguagem recente, mas já estereotipada das instituições da viagem, da hotelaria ou do lazer, dos lugares desqualificados ou pouco qualificáveis: “espaços-lazeres”, “espaços-jogos”, comparáveis a “ponto de encontro”), parece poder se aplicar de maneira útil, pelo próprio fato de sua ausência de caracterização, às superfícies não simbólicas do planeta.* (AUGÉ, 1994, p. 75-76, grifo meu).

Os transeuntes passantes seguem algumas regras desse caminhar, desse espaço que possui caminhos já demarcados, no caso da rodoviária, os pontos de embarque, desembarque, de lojas de conveniência e lanches. Porém, vejo que, na rodoviária e em outros espaços urbanos, há uma multiplicidade de rotas e trajetos em uma ordem espacial que organiza tal diversidade. O transeunte “desloca e inventa outras, pois as idas e vindas, as variações ou as improvisações da caminhada privilegiam, mudam ou deixam de lado elementos espaciais” (CERTEAU, 1998, p. 178).

O espaço da rodoviária, por exemplo, pode estabelecer uma prática dos lugares e não do lugar que o procede. Há um duplo deslocamento, do passante, das imagens que compõe a paisagem, dos quais, conforme Augé (1994, p. 79), ele só terá visões parciais, somadas de maneira confusa na memória, recomposta por meio dos relatos. Na realidade concreta do mundo de hoje, os lugares e os espaços, os lugares e os não lugares misturam-se, interpenetram-se. “A possibilidade do não-lugar nunca está ausente de qualquer lugar que seja. A volta ao lugar é o recurso de quem frequenta os não-lugares” (p. 97).

Este lugar específico (a rodoviária) não poderia ser para mim um lugar/espaço que estivesse de acordo com os discursos legitimados nos espaços simbólicos que demarcam a arte e o cinema. Ao escolher a rodoviária, pensei nela como um lugar de aprendizado diferente dos lugares comuns da arte ou do cinema narrativo. O que importa é como os sujeitos – entre artistas e não artistas – e seus olhares educados “se apropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural”, por intermédio de “processos mudos que organizam a ordenação sócio-política” (CERTEAU, 1998, p. 41).

A arte, os objetos e os meios e suas subjetividades contribuem para que os seres humanos construam sua relação-representação com os objetos de cada cultura. O espaço, o tempo, as dinâmicas culturais são construções sociais que refletem em todos os sentidos desde as instituições e os diferentes trajetos.

Nascimento (2011) chama atenção sobre a possibilidade de aprendizado e o ensino fora dos ambientes escolares formais e que há diversas modalidades curriculares que transformam o sujeito, o que o faz aprender/ser de um jeito, e não de outro. Portanto, as imagens de vários tipos, “quer estejam dentro, quer estejam fora do contexto escolar, podem ser vistas como modalidades de currículos, de percursos que nos fazem pensar, ver, agir e dizer de um determinado modo e não de outro” (p. 221).

Os agenciamentos são imprevistos e o aprendizado e os atributos das imagens culturais estão justamente na “inexistência de um meio sociocultural que tenha identidade independente de como os seres humanos se valem dos significados (...) cada um constrói sua subjetividade e sua vida mental” (HERNANDEZ, 2000, p. 52).

LINHA SINUOSA DOS APORTES PRÁTICOS MERZ NA MÃO

5 Redes sociais e acasos com o coletivo Nada Consta

Nos roteiros cinematográficos, percebemos pontos de viradas, pontos em que o herói dá a volta por cima e encontra algumas armas para encarar o vilão. As imprevisibilidades dos campos das pesquisas também podem surpreender, podem vir a ser pontos de virada.

Nesse processo, não sei ao certo a melhor maneira de pontuar cronologicamente o modo como algumas coisas foram acontecendo. Isto se aplica à decisão de convidar artistas para a intervenção. Sob a ótica do Merz na Mão, esses encontros com os acasos são como coisas achadas na rua e trazidas para compor uma obra.

Na tentativa de conhecer artistas que pudessem expor seus trabalhos na intervenção, iniciei uma busca de cooperação com intuito de criar uma rede que favorecesse tais encontros. Para tanto, utilizei as ferramentas das redes sociais e criei uma página eletrônica¹⁵ com publicações para divulgar a ação que aconteceu na rodoviária.

Na página, a intenção foi explicar de forma sucinta do que se tratava a pesquisa e convidar os artistas para composição da intervenção. Os artistas realizadores, nesta dinâmica, participariam como sujeitos colaboradores da pesquisa. Mais à frente, eu os incluí como atores nas entrevistas, perguntando sobre as problemáticas da dissertação.

Na primeira inserção na página criada, datada em 27 de maio de 2011, faço breve descrição da pesquisa: o objetivo e a problemática daquele momento, que possuem diferenças em relação às inquietações de hoje e que foram levadas a campo. Naquele momento, o problema da pesquisa estava em *saber se é possível, ainda hoje, desafiar o aprendizado do olhar educado, por meio das imagens buscadas no (e sob influência) do dadá e do dogma95*.

A página serviu como ferramenta inicialmente motivadora, um diário de bordo de minhas angústias, incertezas, acasos e encontros. Nele, realizei alguns comentários e manifestações tímidas até o dia da intervenção, e uma última publicação de divulgação informando da transmissão ao vivo da intervenção na rodoviária.

¹⁵ Criei no *blogspot* do Google o domínio “*intervenciaodadadogma95*” e o denominei de *Agenciando o dáda com o dogma95 – dissolvendo as fronteiras do olhar educado*.

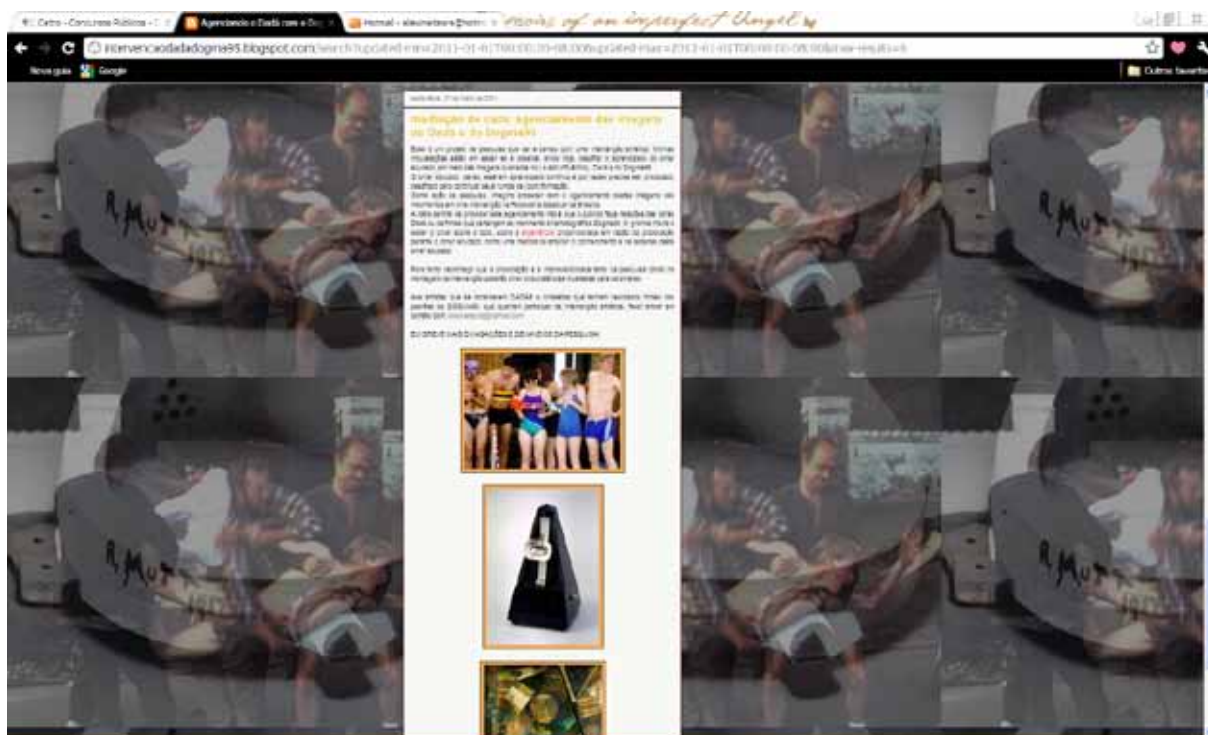


Figura 23. Primeira publicação da página *Agenciando o dadá com o dogma95 – dissolvendo as fronteiras do olhar educado*.

O sítio eletrônico foi o passo inicial do processo de divulgação nas redes sociais na internet, para o que utilizei o Facebook e o Twitter como ferramentas que me ajudaram a criar, pensar e estabelecer pontos organizacionais nesta dinâmica entrecruzada de linhas.



Figura 24. Convite enviado na rede social Twitter.

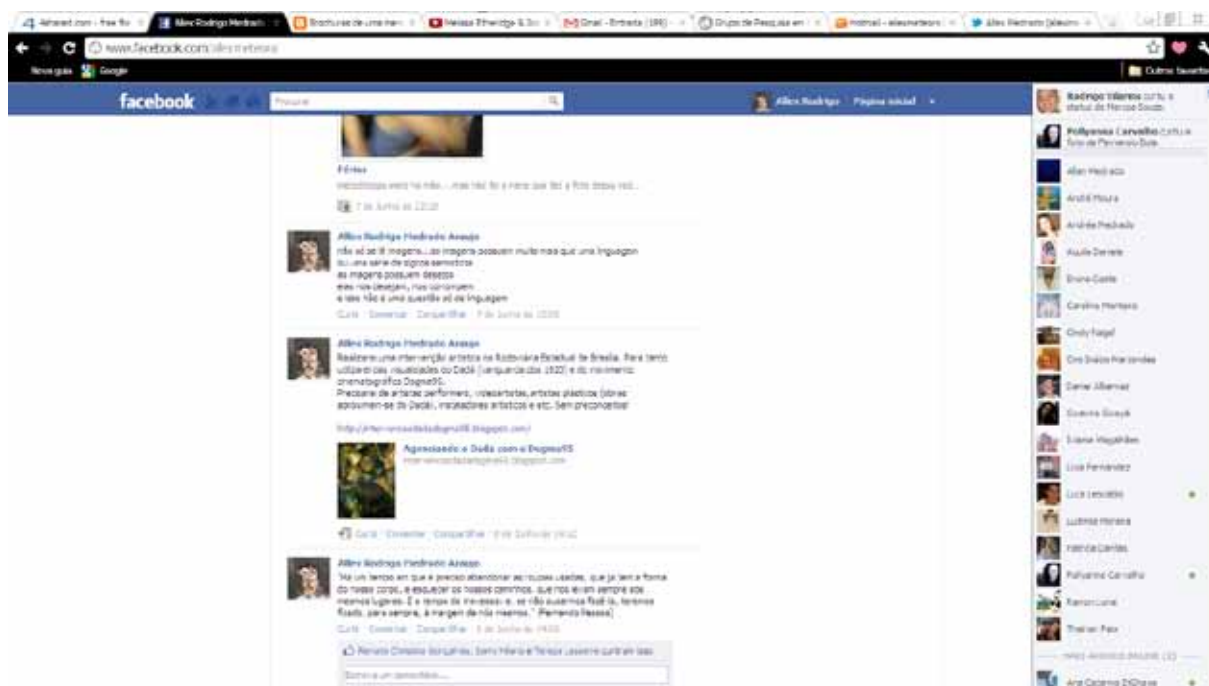


Figura 25. Inserção na rede social Facebook.

Tais interações na rede surtiram alguns efeitos produtivos no desenvolvimento da pesquisa, favorecendo pistas para pensar a estrutura da intervenção. Por exemplo, decidi me concentrar em artistas da cidade, pela facilidade de locomoção de artefatos e por dialogarem de forma mais próxima com as próprias dinâmicas da Rodoviária do Plano Piloto. Foram também levantados alguns questionamentos sobre as proximidades entre dois movimentos tão distintos como o dadá e o dogma95, e sobre a própria inquietação, problemática da pesquisa e o conceito de olhar educado.

Dada como assentada esta primeira estratégia, continuei a pesquisar sobre os artistas, focado nas questões dos aportes teóricos, sobre a rodoviária como lugar entrecruzado, sobre as partilhas e estratos do passado e sobre a questão da coletividade despertada pelas ações políticas do dadá e do dogma95. A utilização da rede de computadores foi bastante importante, principalmente ao buscar cineastas que realizam suas obras conforme as normas ou discurso do movimento dogma95, pois a produção é mais forte fora do Brasil.

Em relação ao ideário dadá, em março de 2011, durante visita ao espaço cultural Renato Russo, localizado na quadra 508 da Asa Sul, Brasília, deparei-me com várias imagens que lembraram os artefatos de colagem, bricolagem dos dadás, com objetos comuns e “dejetos” como no merz. O que mais me chamou atenção foi o caráter coletivo referido nos panfletos, e informações de cada artefato e das interferências nos espaços urbano e público, conforme figura 26, em frente ao local onde estavam sendo expostas.



Figura 26. Intervenção artística em espaço urbano.



Figura 27. Colagens.



Figura 28. Colagens sobre foto.

A exposição intitulada *FORMato* reuniu diversas obras de artistas da Capital. As imagens referidas apresentam artefatos que incluem colagens, fotomontagens, *ready-mades* e obras fora do espaço da galeria.

Após a mostra, entrei em contato com um dos coletivos que integravam a exposição,



Figura 29. Fotos da exposição.



Figura 30. Foto com cartaz dos artistas da exposição.

o coletivo Nada Consta (figura 31).¹⁶ Trata-se de um projeto de arte na rua, com intervenções em espaços urbanos – muros, paredes etc. –, que utiliza materiais recicláveis. O coletivo é liderado e proposto pelo professor da rede pública de ensino e artista Delei – Antônio Wanderlei Santos Amorim.

O coletivo Nada Consta é basicamente formado por “frequentadores” das oficinas de arte na rua ministrada aos sábados por Delei. Elas são abertas ao público em geral, a partir dos 16 anos. Delei ministra outras oficinas de arte para deficientes mentais e para alguns estudantes que participam também das oficinas/coletivo de arte na rua Nada Consta.¹⁷

Acompanhei duas saídas do coletivo aos sábados, observando e conversando sobre os processos de criação e os materiais utilizados. Estes contatos foram realizados principalmente com Delei, que se coloca na posição de educador, artista e mediador. Expliquei a pesquisa e o projeto que iria realizar com a intervenção artística na rodoviária. Tudo pareceu fazer sentido ao artista, que argumentou: “a essência da arte contemporânea, atitude artística não convencional seja pelo material, seja pela própria atitude do artista de não comercializar, todo esse caráter libertário é dadá” (AMORIM, 2011).

Conforme mencionado, o fato de se autorreferenciar, ou compartilhar do discurso e da poética dadá, foi um critério para convidar os artistas a participarem da pesquisa – tanto da intervenção, bem como das entrevistas.

Mais adiante, é possível estabelecer outros vínculos, entre os quais o fato de serem artistas que criam na rua, realizam intervenções urbanas, *performances* e possuem o espírito contestador e anárquico em relação aos lugares de onde falam. Por fim, fiz o convite formal e escolhi os artefatos por meio de outra exposição somente do coletivo Nada Consta, chamada Arte Biruta (figura 32).



Figura 31. Artistas do coletivo de arte na rua Nada Consta.

¹⁶ Formado em 2010, dissidente de outro projeto/grupo, o Histo é Arte, e que por sua vez é uma metamorfose do Operação Plástica, ativo desde 1998. Ambos têm a presença do arte-educador Delei.

¹⁷ Em conversa com Delei, ficou claro que não há muitas fronteiras entre as oficinas de arte na rua e o coletivo Nada Consta. “Por ser aberto, a gente diz que o grupo tem uma característica de passagem, a gente num chama de aluno” (AMORIM, 2011).

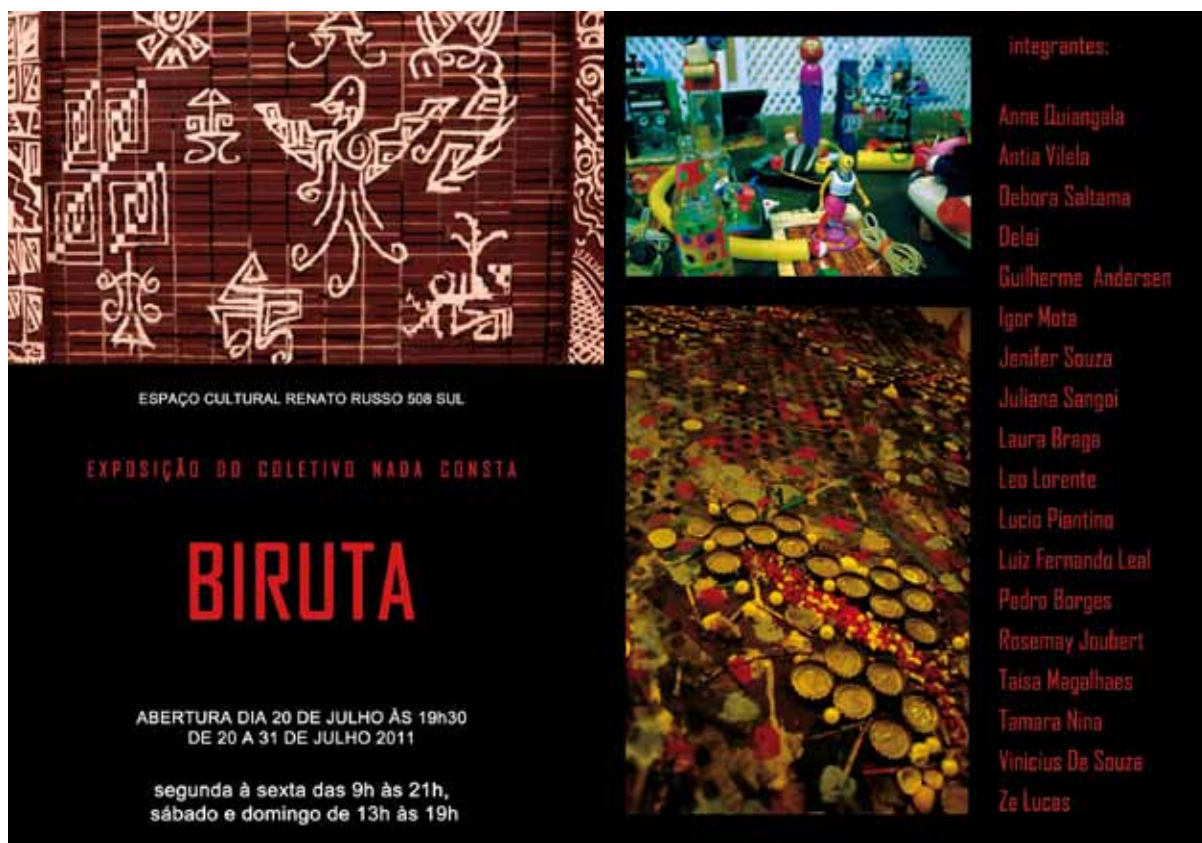


Figura 32. Material gráfico da exposição Biruta, serviu como base para a intervenção.

6 Ready-mades emoldurados, performance, espaço de criação: geradores de dados

Como exercício *Merz na Mão*, ou forma de pensar o termo *bricoleur*,¹⁸ em determinado momento assumi o risco de criar artefatos que pudessem se somar às imagens do coletivo Nada Consta, como uma postura de me fazer mais presente na pesquisa, pelo processo de criação. Sobre esta escolha, entendi que estaria assumindo riscos a mais sobre as diversas demandas que já tinha, desde organizar, catalogar imagens, exercer a escrita e dar encaminhamento a outros procedimentos. Estes artefatos (figura 33) foram realizados em grande parte motivados pelo curso realizado no Senac. Foi nessa ocasião que realizei um primeiro artefato denominado “*ready-made emoldurado*”. Como exercício de meu olhar educado para as obras duchampinianas, com mutações de objetos que cercam o cotidiano, o objetivo foi buscar criar aleatoriamente e somar aos significados que as pessoas articulariam na intervenção.

Nesse processo de criar e de estabelecer vínculos entre artistas locais, uma amiga atriz,¹⁹ Livia Fernandez, mostrou-se interessada em participar da intervenção com uma *performance* (figura 34). Assumi, também, o risco do convite como forma de potencializar o argumento dado pela própria amiga de que seus professores sempre se referem ao dadá com o movimento

¹⁸ “O *bricoleur* está apto a executar grande número de tarefas diferentes; mas, diferentemente do engenheiro, ele não subordina nenhuma delas à obtenção de matérias-primas e de ferramentas.” (LÉVI-STRAUSS, 1970, p. 38).

¹⁹ Livia Fernandez faz parte do Coletivo de Cinema Caliandra, do qual faço parte. Atriz formada pela Universidade de Brasília (UnB) com projetos e realizações nas áreas de cinema, *performance* e instalação.

de *performance* nas artes.²⁰ Ao assistir ao filme *Os idiotas*, esta também ressaltou as atuações das personagens e as situações do filme como *performances*.

Nesse ponto da pesquisa, as linhas se aproximam e se chocam, pois, quando me atrevo a criar algo que fará parte do pesquisado, a pesquisa entremeia-se cada vez mais em/sobre arte em/sobre cultura visual, os trânsitos entre prática e teoria são múltiplos.

Sandra Rey (2002, p. 123) aborda

estes *intermezzos* entre artista e pesquisador, em que a arte coexiste e está entre os processos de formação e as formações de significado. Então, quando ressalto que a pesquisa está totalmente atrelada a questões subjetivas, aos desejos do pesquisador, aqui nestas linhas há maior aproximação e as coisas se interconectam: criação e liberdade por meio de minha formação com as imagens do dadá e do dogma95, formação de significados, pesquisa daquilo que se produz, procedimentos aleatórios, bricolamentos afetivos e investigativos.



Figura 33. *Ready-mades* emoldurados em produção. Arquivo pessoal.



Figura 34. Livia Fernandez se preparando para sua *performance* na intervenção. Arquivo pessoal

A partir dessa visada, a *performance* agregou sentido à pesquisa, à medida que a própria dissertação torna-se *performance* dela mesma e que esta metodologia *Merz na Mão* pode aceitar o devir, o vir a ser processual das coisas como ferramentas metodológicas capazes de empreender sobre o campo de forma diferente para compreensão daquilo que busco como foco investigativo.

Mesmo que ignore os vínculos dos estudos comparativos entre os dois movimentos por uma poética desejante, posso me contradizer e buscar aproximações da *performance* entre ambos e a investigação, da seguinte forma:

²⁰ Autores como Connor (1992), Poirier (1971) e Goldberg (2006) referem-se em seus textos às ações dadaístas como *performance*. Sobre *performance*, Lacaz (1985) e Oiticica (1983) fazem excelentes ensaios.

- dadá – *performance*: ações públicas políticas, leitura dos manifestos;
- dogma95 – encenações performáticas do cotidiano: temas dos filmes. *Performances* estéticas do fazer filmico;
- Criação de outros significados das imagens comuns – *performances* do olhar educado; e
- *Merz na Mão* – *performance* metodológica.

A *performance* de Livia configura uma prática dos discursos dos dois movimentos e entremeia a pesquisa como mais uma fonte de dados para a análise do campo. O sentido da *performance* como “produção ativa de sentidos, e não mera repetição destes” (CONNOR, 1992, p. 114) serve como metáfora para o *Merz na Mão* como metodologia, devir-metodologia. Se a *performance* funciona como desteatralização, o *Merz na Mão* pode funcionar como “desmetodologização”, ou seja, a metodologia em si por metodologia que se faz no processo.

Em relação às questões dos desvios, da dispersão e do cotidiano dos diferentes significados dos olhares educados, surge a necessidade de práticas intervencionistas na rodoviária. Adiante falo um pouco mais sobre as estratégias criadas por esta metodologia para provocar significados e constatar se há ou não produção de outros significados nesta situação específica. Mas, *a priori*, decidi criar um espaço na intervenção em que os colaboradores da pesquisa pudessem, se assim desejassem, intervir (*performatizar*) e criar outros significados – não só pela fala, pelo diálogo da entrevista (um dos instrumentos de coleta), mas também por artefatos criados ali, naquele espaço-tempo da intervenção.

Esse mesmo espaço buscou aproximar os sujeitos colaboradores para questionamentos discutidos pela cultura visual: relações entre recepção e produção descentralizada, não cosmetizada, limites entre artistas e não artistas, arte e cotidiano.

As três ações – *ready-mades* emoldurados, *performance* e espaço livre de criação – funcionam como elementos da metodologia *Merz na Mão* para auxiliar na (des)naturalização, desvios dos olhares educados. O objetivo é acrescer alternativas para o propósito desta pesquisa, pensando nas questões pós-estruturalistas de autoria, interpretação e relações de poder.

O espaço da criação– intervir na própria intervenção – e da *performance* transformam as relações de autoria, e podemos emaranhar linhas que antes cindiam arte e cotidiano. “Os *bricoleurs* entendem que a interação dos pesquisadores com os objetos de suas investigações é sempre complicada, volátil, imprevisível e, certamente, complexa” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 17). Algumas práticas de planejamento e estratégias na pesquisa que em que se lida com questões subjetivas e imprevistas são sempre reorganizadas, rearticuladas, uma verdadeira negociata.

Nesse espaço (figura 35, montagem), disponibilizei algumas coisas catadas em casa e em outros lugares: papéis, jornais, pedaços de barbante, pincéis, carretéis, restos de tinta, cola, broches, pedaços de tecido. Coloquei todos os objetos dentro de um balde preso em uma arara de roupas de madeira, além de uma tela afixada na parte superior deste pedestal.



Figura 35. Montagem do espaço livre de criação.

Tendo em vista as questões da multiplicidade ou as intensidades que “não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito, as subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multipheidades” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.8). Essa metodologia é uma série de (bons) encontros e agenciamentos, uma cartografia de elementos que ajudam a coletar os dados, forjam e com intuito de provocar outros significados do olhar educado para as imagens da intervenção do cotidiano da rodoviária.

7 Linhas fogem para a rodoviária

A segunda etapa dos aportes práticos do *Merz na Mão* é breve descrição da montagem, bem como da relação de alguns instrumentos de coleta de dados e suas relações com as linhas posteriores tanto da linha teórica do olhar educado quanto das linhas investigativas.

Sobre a montagem, esbocei lista de providências necessárias à intervenção. Em seguida, iniciei a articulação das estratégias de coleta dos dados:

1. Confirmar artefatos com artistas.
2. Escolher os artefatos e os filmes.
3. Escolher local da rodoviária.
4. Entrar em contato com a administração da rodoviária.
5. Elaborar *ready-mades* emoldurados.
6. Criar a montagem do aparato para o espaço livre de criação.
7. Elaborar documentos/ofícios necessários.
8. Reservar transporte para deslocamento das obras.
9. Viabilizar equipamentos para projeção: projetor, caixa de som, *notebook*, câmera de filmagem, microfone, cabos, extensão etc.
10. Elaborar material gráfico para divulgação e divulgar o evento.

A Rodoviária do Plano Piloto é um lugar de passagem e trânsito que faz parte de minha rotina. Pelo exercício repetitivo de meu deslocamento através dela, consigo elaborar uma cartografia da rodoviária, principalmente dos horários em que o trânsito é maior, havendo maior fluxo de pessoas. Logo, já tinha em mente o local específico onde iria montar a intervenção (figuras 36 e 37).



Figura 36. Foto da rodoviária.



Figura 37. Foto da rodoviária.



Figura 38. Material de divulgação da intervenção artística na rodoviária.

A organização, a produção, o gerenciamento e a execução das tarefas da intervenção estruturaram-se por caráter coletivo e de participação voluntária dos colaboradores. No dia da intervenção, a equipe contou com seis pessoas. Todos ajudaram no deslocamento dos artefatos, na montagem, na desmontagem, na segurança dos equipamentos eletrônicos de projeção e na realização de *streaming*²¹ para a rede internacional de computadores.

A intervenção na rodoviária se deu no dia 30 de setembro de 2011. Foi composta por artefatos do coletivo Nada Consta, *ready-mades* emoldurados e suspensos por cordas, projeção de quatro filmes do *dogma95* na parede, *performance* de Livia Fernandez e espaço livre de criação e intervenção dos colaboradores da pesquisa. Teve duração de 12 horas, durante as quais recolhi dados por

meio de entrevistas filmadas, escritas, anotadas e obras criadas a partir de objetos e elementos levados para este fim²².

²¹ É uma forma de distribuir informação multimídia em rede (por exemplo, a internet) por meio de um pacote. Definição do Wikipédia disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Streaming>>.

²² Para conferir a intervenção, acesse: <http://www.youtube.com/watch?v=h58P48SIEuE>.

As figuras 38 e 39 ilustram a montagem da intervenção, bem como a presença de colaboradores ajudando para a realização do evento.



Figura 39. Montagem da intervenção.

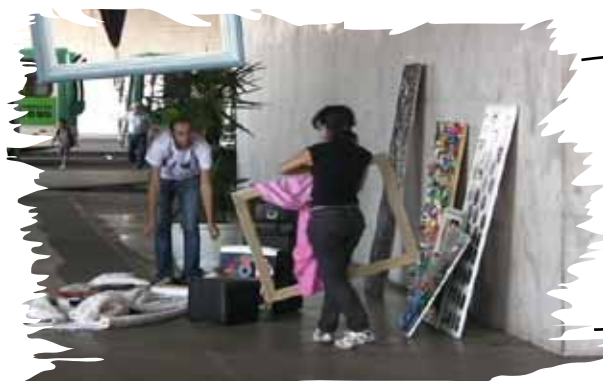


Figura 40. Montagem da intervenção.

Camada 0: os filmes dogma95

A escolha dos filmes para projeção observou alguns critérios. O primeiro critério-escolha apoia-se no fato de ser filme referencial e de autoria de um dos escritores do manifesto, no caso *Os Idiotas*, de Lars Von Trier. O segundo critério-escolha justifica-se por ser o filme realizado de acordo com os preceitos do dogma95 e com certificado²³ emitido pelos redatores do manifesto, produzido em um país fora do eixo Europa – Estados Unidos. Considerei que, preferencialmente, fosse um filme realizado na América Latina, como forma de saber que o movimento não exclui a produção dogmática em outros países. Escolhi o filme *Fuckland*, de produção Argentina, por José Luis Márques. Não consegui encontrar um filme brasileiro produzido com certificado.

O terceiro critério-escolha traz à tona a questão da banalização do fazer cinema ante as novas mídias para a internet, sob a “jurisdição dogma95”. Dessa forma, assim como o Nada Consta, em relação ao dadá, configuram-se as escolhas e as práticas artísticas que se entremeiam com os olhares educados dos produtores para as imagens do movimento dogma95. Utilizei o Youtube e o Vimeo²⁴ para encontrar vídeos curtos, listados a partir da busca com as palavras “dogme95” ou “dogma95”. As pesquisas nesses canais deu prioridade para filmes ou trechos de filmes produzidos *a maneira de* e/ou intitulados com o nome do certificado do movimento dogma95. Esta postura já é um primeiro vestígio da produção das imagens por meio do olhar educado que aprofundo na próxima linha deste texto dissertativo.

Os filmes, todos legendados, foram projetados um atrás do outro repetidamente durante as 12 horas da intervenção.

²³ O certificado é um documento conferido pelos redatores do Voto de Castidade do dogma95 aos realizadores de filmes executados conforme as regras. Em caso de aceite, os realizadores recebem o certificado e o incluem na edição do filme.

²⁴ Canais de vídeos da rede mundial de computadores; seus sítios, respectivamente, são: <www.youtube.com> e <www.vimeo.com>.

Camada 1: coletas de dados Merz na Mão

Devido às diversas frentes imagéticas que compõem o cenário interventivo construído a partir de práticas artísticas e discursivas dos movimentos dadá e dogma95, para estimular outros significados do olhar educado, optei por diferentes instrumentos de coleta de dados. Estes diferentes instrumentos configuram e acrescem as possibilidades das incertezas da experiência investigativa. Logo, pretendemos “ajustar as abordagens aos nossos interesses, inventar, sobrepor, justapor, bricolar, recortar métodos, colar técnicas, descobrir outras abordagens que deem conta do que estamos fazendo” (OLIVEIRA, 2011, p. 178). O vídeo, a fotografia, a entrevista com colaboradores no dia da intervenção, a entrevista com os colaboradores (artistas) e os artefatos criados pelos colaboradores são bricolados para as interpretações da linha investigativa com auxílio da observação, das entrevistas e da análise dos artefatos criados.

Dessa forma, houve diversidade de interpretações que conjuga os vários olhares para a intervenção, de modo que a combinação destas várias frentes permitem maior desmascaramento das realidades e da diversidade das vozes do campo. A imagem:

(...) com ou sem acompanhamento de som, oferece registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais. (...) embora a pesquisa social esteja tipicamente a serviço de complexas questões teóricas e abstratas, ela pode empregar, como dados primários, informação visual que necessita ser nem em forma de palavras escritas, nem em forma de números: a análise do impacto do tráfego no planejamento urbano, tipos de parques de diversão perigosos ou campanhas eleitorais podem, todos eles, beneficiar-se com o uso de dados visuais. (LOIZOS, 2002, p. 137).

i. Vídeo

No que concerne ao instrumento vídeo, montei estrutura de filmagem com duas câmeras, sendo que uma estava fixa para registrar toda a intervenção, a passagem dos sujeitos, a interação entre estes, o passar do tempo na intervenção e os olhares, as trocas de olhares.



Figura 41. Foto do visor da câmera de filmagem.

A câmera imóvel, etnográfica, serviu de base na observação para a descrição dos sujeitos, do ambiente e de algum evento casual. Auxiliou também na parte reflexiva, pois propiciou evidenciar dados que não apareceram nas entrevistas realizadas. “O vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente

por um único observador, enquanto ele se desenrola” (LOIZOS, 2002, p. 149). A outra câmera serviu como coletor das entrevistas; a ela foi ligado um microfone para gravação do áudio.

Em relação à primeira câmera, em que houve registro de aproximadamente dez horas, realizei análise com anotações de 25% do material, o que me ajudou a perceber os olhares de relance, brincadeiras de crianças, registro com aparelhos celulares, gestos dos colaboradores, tais como “pulos”, salvas de palmas e demais ações que configuraram subjetividades que evidenciaram a problemática da pesquisa.

ii. Fotografia

O registro da intervenção por meio da fotografia foi realizado por um dos colaboradores, Patricia Dantas, que ficou responsável por esta ação. Contudo, eu também realizei algumas imagens com meu dispositivo celular móvel. No primeiro momento, a fotografia teve caráter apenas ilustrativo para as palavras deste texto dissertativo. Há registros de todo o processo, desde a reunião dos participantes, a montagem da intervenção, as interações dos sujeitos-colaboradores, a momentos de silêncio etc.

No segundo momento, ao capturar as fotografias, percebi que havia uma diversidade de imagens com apelo poético e subjetivo muito importante. Em algumas delas, o caráter de registro e de documentação é ultrapassado pela percepção de nuances performáticas e de caráter analítico que influenciam a problemática da pesquisa.

Em alguns casos, os colaboradores (figuras 41 e 42) solicitam que sejam feitas fotos suas, fazendo pose na intervenção, ao lado dos artefatos. A partir deste fato, trago as imagens fotográficas como portadoras de informações que possibilitam análise. As fotografias, para Aguirre (2011, p. 101), são relatos que podem permitir recriações e redescritões de experiências que darão sentido às imagens.



Figura 42. Crianças fazendo pose com suas criações.



Figura 43. Colaborador solicita foto do lado do artefato.

Nas linhas *intervenção*, *(inter)versões* e *sujeitos desviantes* da investigação e análise dos dados, as fotografias caracterizam-se como ilustrações das falas de minhas observações e registros da intervenção, bem como porta-vozes dos artefatos e das imagens criados pelos colaboradores. Possuem, ainda, caráter expositivo, como portfólio dos tópicos das linhas de análise. Toda visita às imagens fotográficas, durante o processo de análise, sempre resultou em novas maneiras de pensar, ordenar e dar consistência aos relatos e à experiência da intervenção na rodoviária.

iii. Diário de campo

Aliado às câmeras e imerso no processo da intervenção artística, fui a campo com um diário. Em determinados momentos do dia, durante a intervenção, anotei algumas descrições e reflexões sobre os passantes e alguns sujeitos. O diário de campo foi utilizado como extensão da página criada para a internet, porém com força desejante maior na rodoviária, nos espaços de tempo em que não havia maior trânsito de sujeitos e interações. E novamente, assim como as imagens, este recurso imprimiu outras funções que não aquelas de narrar minhas percepções.

A priori, o diário, um caderno brochurado e velho, serviu como autorrelato das impressões sobre a experiência da intervenção na rodoviária, traçando perfis, reconduzindo significados e observando as subjetivações. Foi pensado para construir uma história do evento e compartilhá-la aqui nas linhas que fazem a análise.

Entretanto, as imprevisibilidades do campo fizeram que o diário fosse performatizado, lembrando a noção de performance esboçada anteriormente. O diário deixou de ser simples mecanismo de descrição quando alguns colaboradores mostraram-se hesitosos e distantes para gravarem a entrevista. A primeira iniciativa foi escrever o conteúdo e/ou as palavras-chave dos depoimentos desses colaboradores. Nessas entrevistas escritas, algumas passagens das falas foram (re)significadas, ao serem resumidas em palavras-chave.

Outra *performance* por parte colaboradores deu-se a partir da iniciativa de alguns de fazerem, eles próprios, os registros de suas impressões. Neste ponto, o diário passou a ser um “espaço” coletivo de observações e dos desvios dos olhares educados. O diário assumiu,



Figura 44. Marcando a hora da anotação e de alguma ação específica.



Figura 45. Entrevistando colaboradora e anotando no diário.



Figura 46. Gravando áudio pelo microfone ligado à câmera.



Figura 47. Colaborador intervindo no diário.

então, três diferentes formas de anotação. Para que não houvesse ruídos na hora da análise, dividi o caderno em três partes: **a) anotações/observações do campo** (figura 44); **b) entrevistas anotadas** (figura 45); e **c) diário sob intervenção do colaborador** (figura 47).

iv. Artefatos criados

O espaço livre de criação, que é um dos elementos desta metodologia como espaço de criação, alcançou alguns resultados muito importantes para a linha investigativa e para outras comprovações da pesquisa. Logo, os objetos criados neste espaço tornaram-se mais um instrumento de coleta de dados, ou seria o próprio dado, uma informação diferente que não a imagem fotográfica ou em movimento e a fala em si do colaborador em relação à intervenção.

Os objetos criados nesse espaço legitimam-se como dado a ser interpretado, pois representam a construção de significados a respeito da intervenção. Da mesma maneira que artistas compõem suas práticas artísticas por meio dos discursos e das imagens do dadá e do dogma95, reinterpretando e instaurando-se como sujeitos, identidades e subjetividades, os artefatos, pois, são práticas advindas da interpretação da intervenção.

Tal dado foi crucial nesse ponto da pesquisa, em que os olhares educados tomaram rumos diferentes ao intervir e criar na própria intervenção. Se pela perspectiva da cultura visual, a criação de imagens e artefatos configuram práticas sociais e construções sociais e culturais a partir de outras imagens, esta ação deflagrada pelos colaboradores (des)enredou particularidades diversas do foco investigativo.

A criação de artefato na intervenção foi um dado analisado e interpretado nas dinâmicas das linhas que compõe este emaranhado.

O espaço livre de criação e os artefatos produzidos constituíram uma maneira por meio da qual alguns colaboradores puderam interpretar a intervenção, frente às perguntas a eles dirigidas. Ao serem abordadas para que pudessem dizer algo sobre a intervenção, as crianças

foram o exemplo de não saber ao certo o que dizer, mesmo sendo uma pergunta sobre elas próprias. Posicionei-me dizendo que elas podiam se manifestar em relação à intervenção por meio de um artefato criado por elas.

Para Hernandez (2000), toda interpretação é uma representação, por meio de símbolos, de uma concepção de algo. Esta é um procedimento quase automático no diálogo.



Figura 48. Crianças utilizando o espaço livre de criação

Nesta pesquisa, na interação com alguns sujeitos – as crianças, por exemplo –, assumi atitude mais silenciosa, de observação. Os objetos produzidos foram incorporados aos demais dados coletados e analisados (*linha dos sujeitos desviantes*) no processo de tecer questionamentos e interpretações referentes ao problema da pesquisa. As fotografias dos artefatos criados pelos sujeitos desviantes visualizam ações e práticas no espaço.

8 Entrevistas, roteiros e acordos tácitos

Acordos

Entendo que, para chegar ao ponto crucial desta pesquisa, não é possível separar as relações existentes entre artista-pesquisador-demaís-sujeitos, pois o cruzamento das diversas interpretações geraram o dinamismo entre os sujeitos e a imagem sociocultural da intervenção. A compreensão dos diversos significados parte das múltiplas interpretações, dos comentários, das ações, dos olhares e, inclusive, dos silêncios.

As ações da metodologia *Merz na Mão* fizeram que eu estivesse em alguns momentos com os colaboradores da pesquisa em situações de risco ético. Isso por conta da diversidade de situações imprevistas e inesperadas, e principalmente do trânsito, dos olhares ágeis e das falas deixadas no ar, por mim catadas e anotadas.

Considerando as imprevisibilidades do território da rodoviária, valho-me dos acordos tácitos como postura ética desviante dos procedimentos-padrão, não como posicionamento crítico e pensado anteriormente, mas devido à dinâmica do campo.

Em relação às fotografias posadas dos sujeitos desviantes, afirmo que houve, no caso das crianças que ali estavam durante o dia inteiro, sob o olhar vigilante das mães, um consentimento tácito, um acordo consensual entre as crianças, seus responsáveis e o pesquisador.

Quanto às entrevistas, particularmente as realizadas com microfone, adotei o padrão utilizado no ambiente jornalístico, segundo o qual a autorização para o uso das falas está trelada ao consentimento em dar a entrevista. Pois se entende que o sujeito não é obrigado a participar da entrevista.

Com cada colaborador, foi estabelecido um acordo tácito diferente. Alguns preferiram gravar só voz; outros escolheram realizar suas próprias anotações. Mas, na maior parte dos casos, as falas eram muito rápidas, observações que acompanhavam a agilidade e a dinâmica da vida cotidiana de cada um. Então, eu perguntava o nome e pedia permissão para incluir o comentário nos registros da pesquisa. Não houve nenhuma resposta negativa quanto a essa forma de ação.

Entrevistas e roteiros

Para abordar o olhar educado a partir da cultura visual, formulei algumas questões, delineando o campo da pesquisa. Percebi então que haveria algumas etapas além da intervenção, e a inclusão de outros colaboradores, como foi o caso dos artistas que se expuseram na intervenção e outros colaboradores (produtores) cujas práticas artísticas ressoam ecos movimentos em pauta.

Portanto, estendi-me em três frentes: a) entrevistas com os colaboradores da rodoviária; b) entrevistas com Delei, que tiveram recorte em questões pedagógicas e artísticas – em relação à produção do coletivo; e c) entrevistas, por meio de questionário, enviadas por *e-mail*, para dois cineastas: uma britânica que realizou seu filme nos padrões oficiais do dogma95, obtendo certificação; e outro brasileiro que se afina com o discurso do movimento.

A primeira frente tem o caráter principal na pesquisa, pois nela se configuram os objetivos e o foco investigativo deste texto acerca do olhar educado nas perspectivas da cultura visual sobre as imagens e os discursos do dadá e do dogma95 na intervenção. A fim de intentar compreensão crítica, as imagens postas de diversas formas na intervenção tiveram questionamentos calcados na problematização sobre o que tais imagens dizem das pessoas e do mundo em que vivem.

Nas entrevistas feitas na rodoviária, o objetivo foi saber como as pessoas se relacionavam com a intervenção e em que as imagens diziam algo delas e a partir dali como se viam no mundo. Para este objetivo, parti do mesmo pressuposto da crítica das relações de construções e invenções de interpretações e olhares para o que se vê que Fernando Hernandez utilizou, por meio de Laplanche:

(...) o objeto e seu produtor lançam um enigma ao espectador-leitor, que este tem de decifrar, com ajuda das disciplinas do olhar (que a disciplinam): a história da arte (a iconografia), a semiótica, a psicanálise, o perceptualismo formalista. Desta maneira, a escola ou o museu se articulam como lugares simbólicos que ensinam a disciplinar o olhar (para ver ‘bem’ o que ‘deve’ ser visto) e que outorgam, como moeda de câmbio e recompensa à submissão disciplinar, o gozo derivado de decifrar o ‘enigma’ associado ao poder ‘ver’ além da superfície do que se vê. (HERNANDEZ, 2011, p. 35).

Assim, a atitude das perguntas tem a mesma preocupação de provocar possíveis situações de significações diferentes do olhar educado para uma situação artística, qual seja descentrar o olhar do objeto de sua profunda atração para considerar aquilo que se vê como um espelho, que diz muito de si e de sua formação sociocultural e subjetiva.

A rodoviária como lugar investigativo, como já referido, foi um lugar que pôde mudar alguns focos dos olhares de alguns sujeitos. Os sujeitos detêm forças e espectros de poder que negociam e resistem a significados dominantes, além de inventar outros significados. Tentei lidar com o que o sujeito sente ao se relacionar com as imagens, como ele se posiciona ao falar dele, e não sobre as imagens em si. O que elas podem significar

(...) são as conexões entre produções culturais e a compreensão que cada pessoa, os diferentes grupos (culturais, sociais, etc.) elaboram. Trata-se, em suma, de ir além de “o quê” (são coisas, as experiências, as versões) e começar-se a estabelecer os “porquês” dessas representações, o que as tornou possíveis, aquilo que mostram e o que excluem, os valores que consagram, etc. (HERNANDEZ, 2000, p. 49).

Nas outras duas frentes de perguntas, a interação deu-se de forma distinta. O colaborador Delei exerce duas funções diferentes que puderam dar pistas sobre as questões do olhar educado:

ele é artista em um grupo e arte-educador de oficinas que articulam o próprio coletivo Nada Consta. A interação com Delei foi presencial e gravada, a partir de um roteiro de perguntas.

Os questionamentos estavam mais direcionados para questões da produção do artefato (imagem) e do ensino de arte, na busca de compreender se já há intenção em educar o olhar do artista-produtor. O roteiro foi estruturado da seguinte forma:

1. Questões referentes a seu modo de produção, como ele se vê em suas obras pessoais e coletivas, se há alguma afinidade com algum projeto artístico.
2. Questões referentes aos discursos do movimento dadá e do dogma95 com implicações culturais e sociais.
3. Como se deu seu processo de formação do olhar, qual a importância e o papel do professor na formação do olhar do educando-artista e seu lugar crítico na sociedade.

Com os cineastas, entre os embates de imagens, discursos e narrativas, busquei como se constitui sua prática artística a partir do discurso e das imagens do movimento dogma95.²⁵ O roteiro de perguntas enviado estava voltado para compreender as influências do dogma95 em suas práticas artísticas; no segundo instante, para questões outras que permeavam essas mesmas práticas, a fim de analisar pontos subjetivos e socioculturais destas mesmas práticas.

²⁵ A abordagem foi feita por meio de questionário enviado por mensagem eletrônica a uma lista de cineastas que criaram seus filmes e obtiveram o certificado do dogma95. Aos realizadores que responderam, encaminhei o questionário explicando do que se tratava a pesquisa. Obtive o preenchimento de um questionário completo com uma diretora norte-americana, com a qual mantive contato.

The background features a series of horizontal lines, some straight and some wavy, creating a textured effect. Overlaid on these are several large, irregular, organic shapes that resemble hand-drawn outlines or ink blots. The text 'Linha Olhar Educador' is centered within one of these shapes.

Linha Olhar Educador

Quando abro meus olhos vejo um arsenal de imagens. O mesmo acontece quando fecho meus olhos: minha imaginação e meus pensamentos são também bombardeados com potência equivalente ao que ocorre quando estou com os olhos abertos. Percebo coisas que aprendi a catalogar e separar: isto são pessoas, isto são móveis, isto é natureza, animais, isto é tela de TV, isto é um filme, isto é alguém falando no ouvido de outro alguém, isto é arte, aquilo não o é.

Em um vídeo realizado pelo Núcleo Independente de Criação Galeria Experiência,²⁶ o professor Clóvis Barros conversa sobre as percepções e as construções a respeito da experiência da vida. Argumenta ele que, a cada instante, o mundo se apresenta a nós por meio de certa janela, por meio de certa imagem. Mais que isso, mostra-se de diferentes formas para diferentes sujeitos. O que sabemos sobre o mundo seria, para ele, apenas recortes.²⁷ Assim, cada sujeito recortaria aquilo que julga conhecer do mundo. Ele provoca reflexões perguntando como sabemos se, de fato, estamos no mesmo espaço-tempo, se consideramos que cada sujeito vê, sente e percebe o que está o seu redor de diferentes e singulares maneiras.

A cada piscar de olhos, mudam-se as percepções do mundo. Podemos perceber e ver algo diferente da mesma janela, na mesma imagem, por mais parecido que tudo seja. O professor acena para a existência de uma espécie tirania²⁸ que pressiona no sentido de colonizar e

²⁶ Núcleo de criação formado por amigos que vieram de diferentes áreas: fotografia, jornalismo, publicidade e rádio e TV.

²⁷ Muitos autores acreditam que tudo seja questão de/do recorte. Barthes, no início, via o mundo como um grande texto. O cineasta e escritor Pasolini refere-se à mesa de montagem do cinema em sua relação com a morte e a vida: “É assim absolutamente necessário morrer, porque enquanto estamos vivos falta-nos sentido, e a linguagem da nossa vida (...) é intraduzível: um caos de possibilidades, uma busca de relações e de significados sem solução de continuidade (...) A montagem trabalha deste modo sobre os materiais do filme (que é constituído de fragmentos, longuíssimos ou infinitesimais, de um grande número, como vimos, de planos-sequência e de planos subjetivos infinitos) tal como a morte opera sobre a vida” (PASOLINI, 1982, p. 196).

²⁸ Talvez possamos lembrar e relacionar Barthes (1980, p. 12) quando este afirma que “A língua, como desempenho de toda a linguagem, não é reacionária, nem progressista; ela é simplesmente fascista, pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer”.

estabelecer modos comuns de pensamento, visões mais ou menos homogêneas das coisas com que interagimos.

Como sei que cada coisa é aquela coisa? Como sei que aquela coisa pode ser vista de forma diferente? O que sinto sobre o que vejo pode ser demarcado por um discurso anterior, qualquer um que seja?

Talvez o olhar da criança seja menos contaminado e influenciado pelas tramas sociais, culturais, político-econômicas e de todas as estruturas que movem a vida em sociedade. O modo como vemos depende de como fomos educados por nossa família, nossos professores, imagens que vemos na televisão, imagens projetadas no cinema, na publicidade, nos museus, nos supermercados, no trabalho e nas mais diversas formas de se relacionar com as imagens do mundo e das pessoas.

Há imagens que vejo de modo diferente em diferentes lugares. Posso me relacionar com a mesma imagem (figura 48) de diferentes formas em diferentes lugares e em diferentes tempos.



Figura 49. Mula sem cabeça em cordel. Google Imagens.

Na primeira vez em que vi a imagem desenhada de um cavalo sem cabeça, quando criança, me perguntei como ele conseguia andar sem a cabeça, pois não tinha olhos. Ficava curioso por saber se dentro da gente tinha fogo também. Afinal, que “monstro era aquele”? De certo que hoje me relaciono de forma muito diferente e normalizada com essa imagem, tanto

pelo conhecimento e pelos espaços lúdicos que nossa cultura nos proporciona com essas figuras míticas do folclore brasileiro quanto pela própria idade. Imagino que outros sujeitos – crianças e adultos – de outras culturas possam se relacionar de forma distinta de como hoje me relaciono ou quando era criança.

Porém, há outras imagens (figuras 50 a 54) que podem ser encontradas em um número muito maior de contextos e ambientes dos cenários contemporâneos. As situações-imagens partilham um ordenamento em nosso modo de ser, agir e ver. Esses constructos são sociais e facilitam nossa vida e nossas relações, diferenciando-se, às vezes, em aspectos de cada cultura. Essa normatização, por exemplo, refere-se a modos de promover a educação sobre o que se deva consumir, ver, pensar, agir, fazendo perdurar no decurso do tempo.



Figura 50. Mercado na Angola.



Figura 51. Mercado inglês na Irlanda



Figura 52. Mercado no Iêmen.



Figura 53. Mercado no Iraque.



Figura 54. Mercado na China.

As imagens dos supermercados, por exemplo, a disposição de seus produtos nas prateleiras, os ordenamentos e as categorizações formam um universo mais ou menos regular em vários contextos. Em algumas culturas, quando não há empresas multinacionais hegemônicas, observam-se mudanças e adaptações. Em alguns países, não há um local fechado; os produtos são vendidos em ruas, em que as vendas e as condições assumem dinâmicas culturais diferentes. Mas os produtos estão quase sempre em prateleiras, expostos da melhor forma para atrair os olhares e os desejos. As crianças, levadas pelos adultos, frequentam esses ambientes cheios de imagens de coisas para consumo. Nestes lugares, por exemplo, já se promove formação, educação do olhar para as imagens dos supermercados.²⁹

Nas salas de projeção, nas galerias, nas lojas de conveniência, nos restaurantes, nas escolas, “todo conjunto de imagens articula um discurso, apresenta e problematiza questões, constituindo redes de argumentações em favor de determinados posicionamentos ideológicos, políticos, estéticos, sociais”, observa Alice Fátima Martins (2007, p.116). Toda a diversidade de imagens, desde as artes às imagens do supermercado, responde, ao mesmo tempo, às lógicas hegemônicas e às produções imagéticas marginais e diferenciadas que criam outros modos de subjetivação, subversões, tensões e tomam posições por meio de práticas sociais.

²⁹ Como já descrito nos aportes teóricos da linha Merz na Mão, Augé infere que: “Sem a ilusão monumental, aos olhos dos vivos, a história não passaria de uma abstração. O espaço social é repleto de monumentos não diretamente funcionais”. (AUGE, 1994, p. 57).

Tal concepção do ato de ver pode fornecer pistas interessantes para as discussões sobre as relações entre as imagens, a cultura e os sujeitos. Neste texto, busco demarcar algumas referências para um conceito de análise das questões de pesquisa propostas, admitindo a multiplicidade possível de abordagens que ele possa sugerir. Não pretendo abordar o processo mecânico e físico da percepção da realidade, das imagens do mundo. O recorte aqui realizado perpassa a construção de significado para o *olhar educado* em relação ao marco teórico sob a perspectiva da cultura visual.

A questão do olhar educado – o que é o *olhar educado*? – é uma peripécia de (bri)colagem, corte e recorte, que segue a mesma lógica *Merz na Mão*, e sua abordagem relaciona-se com a perspectiva da cultura visual como um campo de passagem, de trânsito, um campo de estudo que delibera promiscuidades entre tantos outros saberes.

No marco teórico, além dos autores que transitam nas searas da cultura visual, dialogam autores de outros campos. De sobressalto, para iniciar, Charréu (2011) chama atenção para o fato de que a cultura visual como campo de estudo engloba quase sempre os objetos visuais e nossa forma de olhá-los, incluindo a larga produção das imagens do mundo na contemporaneidade, as imagens da cultura e, sendo assim, abriga de modo mais amplo um número maior de “formas” de olhar. O sujeito nesta perspectiva torna-se *sujeito cultural*, que se mostra, se porta e é, por meio das dinâmicas objetivas e subjetivas do emaranhado cultural – emaranhado encharcado de significados e símbolos.

Aprender com imagens envolve dinâmica de construção social no marco espaço-temporal e na cultura, ressoando nas instituições, nas mídias sociais e comunicacionais, nas imagens artísticas e, principalmente, nos sujeitos sociais.

Berger (1999, p.11) considera que “nunca olhamos para uma coisa apenas; estamos sempre olhando para a relação entre as coisas e nós mesmos”. A maneira como olhamos para as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos. E, assim, podemos saber que estamos em constante processo de aprendizado e mudanças. Desde crianças, aprendemos com as situações, com as interações sociais e com a solidão também.

A perspectiva da cultura visual propicia, a respeito do *olhar educado*, pensar nas estratégias de interpretação das imagens, em um olhar voltado para as relações culturais, nos encontros sociais (pensando em Vygotsky) e nos encontros com ideias, acontecimentos, entidades, movimentos (pensando em Deleuze), a partir de como o sujeito se vê e se relaciona com a produção das imagens contemporâneas.

FORMAÇÃO DO OLHAR

Fernando Hernandez (2000) afirma que a arte, como parte da cultura visual, exerce papel de mediadora cultural; neste caso, apoiado em Lev S. Vygotsky no tocante à formação social da mente, entende que a mediação pressupõe o signo possuidor de significado. As relações do homem com o mundo são, assim, mediadas, entre outros, por signos e símbolos da arte,

da linguagem, das imagens, das emoções. Há, entre estes, graus de interação também para efetivação da mediação. O principal recorte desta pesquisa é apontar para alguns discursos e práticas das imagens da arte, mais especificamente dos movimentos dadá e dogma⁹⁵.

Buscando estabelecer relações metafóricas entre a cultura visual e as noções de desenvolvimento e a aprendizagem,³⁰ para pensar o olhar educado, encontro na definição da *zona de desenvolvimento proximal*, de Vygotsky (1999), um campo profícuo de questões e possibilidades.

Vygotsky formula o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* calcado em suas pesquisas com crianças. Ele constata que, quando envolvidas em aprendizagens, formais ou não, são capazes de assimilar problemas e/ou solucioná-los, lançando mão de estruturas cognitivas prévias de que já dispõem. Quando conseguem resolver os problemas sem contar com a orientação de algum adulto ou de outra criança que “saiba mais”, o autor sugere que elas estão operando na faixa do *desenvolvimento real*; mas, quando a criança demanda a interferência de outrem para realizar a tarefa, para o autor ela está operando na faixa de *desenvolvimento potencial*. Entre essas duas instâncias, há faixa que ele chama de *zona de desenvolvimento proximal*, que é justamente a diferença entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, que são interdependentes.

O processo da aprendizagem, devidamente organizado, resulta no desenvolvimento mental. Estas organizações são muito importantes para a educação, pois legitima a importância dos ambientes formais de educação. Vygotsky ressalta que a *zona de desenvolvimento proximal* é um espaço de acontecimentos e aprendizagens, e o “aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”(p.117-178).

O autor estabeleceu essa noção para ressaltar questões relativas a habilidades cognitivas para solucionar problemas e para estabelecer, de certa forma, graus de instrução das crianças. Neste estudo, o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* cumprirá o papel de nortear metaforicamente a postura mediadora da cultura visual no tocante ao olhar educado, como zona de aprendizagens, embates, questionamentos e desconfianças.

Não é o propósito discutir, tampouco buscar aproximações ou distanciamentos em relação à abordagem dialética histórico-cultural do pesquisador russo, sobretudo por considerar que não há uma hierarquia fixa entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, mas que eles se organizam de modo dinâmico em teias rizomáticas em direção ao devir.

Trago à baila, do conjunto metafórico, a noção deleuziana de *devir*, em que há uma formulação mais complexa, a supor que o devir não é histórico-cultural nem uma transformação do tempo em uma *zona de desenvolvimento proximal*. O devir não corresponde a relações, tampouco a regressões e progressões, o devir não se faz na imaginação: ele está ou é o processo; devir é a

³⁰ Para Vygotsky (2002), *desenvolvimento e aprendizagem* são dois processos diferentes, mas complementares entre si. Embora caminhem juntos, não são paralelos. Ele adotou a perspectiva sociocultural para orientar seu pensamento.

consistência do real “à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 8). Não se trata de coisificar e objetificar formas, mas de dissolvê-las; não é imitação, identificação, não estrutura, não organiza, não produz.

Complementando o pensamento de Vygotsky, Deleuze argumenta que aprender tem mais a ver com a invenção do problema a resolver que sua solução propriamente dita. Para o filósofo, são os signos que dão os problemas, e aprender está basicamente relacionado aos signos, o que acarreta uma relação entre pessoas, objetos, seres como fontes que precisam ser interpretados. De acordo com suas palavras (2003, p. 4), “tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos”. Nessa perspectiva, aprender tem também a ver com a interpretação dos sentidos:

Aprender é interpretar e interpretar é explicar ou explicitar o signo enunciando o sentido, ou a essência, que nele estava oculto ou latente. Deste modo, a correlação signo-sentido significa que o signo é o enrolamento, o envolvimento, a implicação do sentido, e o sentido é o desenrolamento, o desenvolvimento, a explicação do signo. O sentido, ou a essência, vive enrolado no signo, no que nos força a pensar, e só é pensado quando somos coagidos ou forçados. (MACHADO, 2009, p.197).

Em relação ao sentido, vale ressaltar que o olhar pode procurar o sentido dos signos daquilo que vê, e, neste caso, a metáfora da *zona de desenvolvimento proximal* mescla-se com a noção deleuziana de *devenir* na aprendizagem. As imagens medeiam, pela cultura, um sentido que está nessa zona. Porém, ao interpretar o signo da imagem, o sujeito não apreende o sentido do objeto, ou da imagem daquilo que se vê. Na verdade ele forma ou constrói (interpreta) um sentido; por conseguinte, o significado, com a ajuda dos *constructos* culturais legitimados, ou *constructos* culturais *em devenir*.

Para esclarecer este princípio, Louis Hjelmslev, abordando a diferença e as semelhanças da língua, observa que, sobre o conteúdo sonoro nas diferentes línguas e o conteúdo da matéria sonora quanto do sentido são anteriores aos conteúdos dos significados:

O sentido que se organiza pertence àquilo que é comum a todas as línguas e, portanto, às suas semelhanças; mas isto é ilusão, pois ele assume sua forma de maneira específica em cada língua; não existe formação universal, mas apenas um princípio universal de formação. O sentido, em si mesmo, é informe, isto é, não está submetido, em si mesmo, a uma formação, mas suscetível de uma formação qualquer. Se há limites aqui, eles estão na formação e não no sentido. É por isso que o sentido é, em si mesmo, inacessível ao conhecimento, uma vez que a condição de todo conhecimento é uma análise, seja qual for sua natureza. Portanto, o sentido só pode ser reconhecido através de uma formação, sem a qual ele não tem existência científica. (1975, p. 79).

Ou seja, da mesma forma podemos imaginar que as imagens do mundo, das representações visuais por intermédio da arte, do cinema, dos grafites, das pichações podem ser revestidas pela linguagem ou não. Por hora, pensemos que este revestimento busca um olhar além dos significados na direção de um sentido ainda não formado. Como mediadora da noção do olhar educado, a cultura visual dá sustentação e direcionamentos em que o olhar busca

um sentido naquilo que vê, mas é necessária uma formação prévia para dar o sentido. Essa formação vem por meio de regras, normas, convenções sobre o discurso das imagens, o sentido dos signos e símbolos das imagens, construindo assim o significado como tal.

Diante do exposto, sugiro que todo olhar é educado em perspectivas e zonas de diferentes devires, pois estão em processo contínuo de aprendizagem. As camadas e os substratos da cultura se diferenciam em força, intensidade nas tramas que intervêm no olhar. A diferença é para as formações do aprendizado e principalmente da cultura e das imagens produzidas em tal cultura.

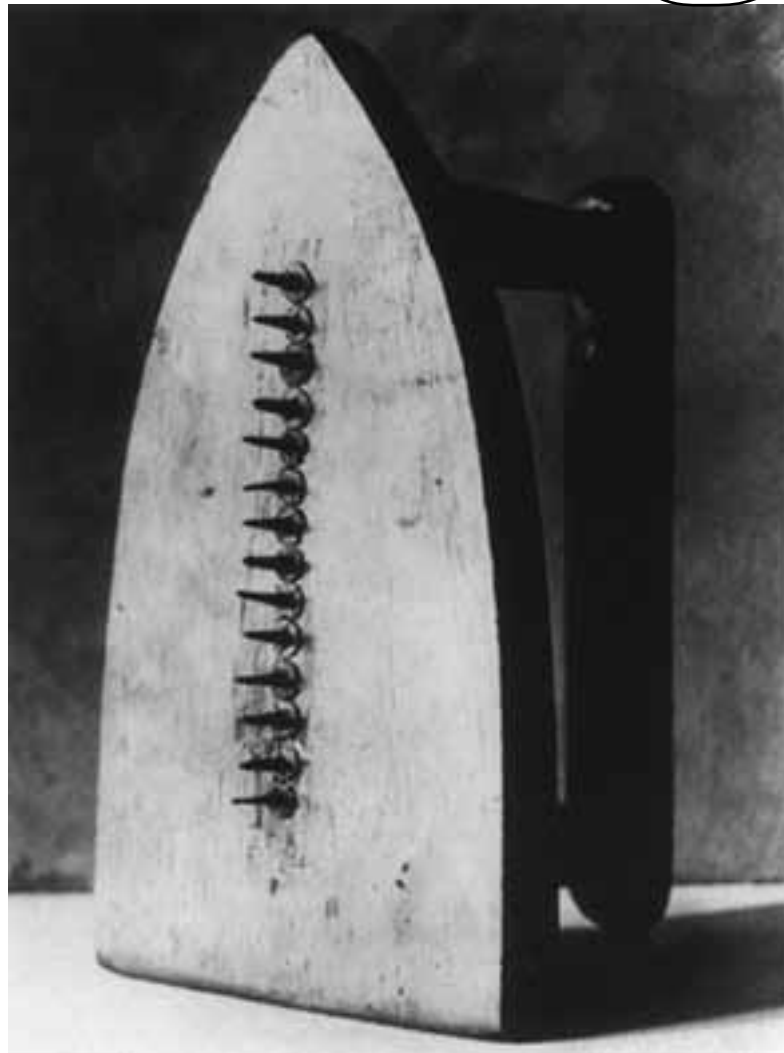


Figura 55. Man Ray. *Cadeau*, 1921.

Ao olhar uma imagem que em primeiro instante não opera nenhuma formação de sentido, mas de estranhamento, como posso me relacionar com esta imagem senão pela não experiência e pelo *nonsense*?

Mas não é o sentido que não existe. Ele existe como potência, devir. O que não há é uma formação prévia, estabelecida culturalmente, como conhecimento do sujeito. Quando se fala então em *sem sentido* (*nonsense*) artístico, fala-se de uma formação de sentido que não é comum a todos. Porém, a arte contemporânea constrói um espaço incessante para estes

deslocamentos de sentidos e valores, revestida por estas reverberações de estatutos e práticas insurgentes da arte moderna. O acontecimento entre imagens força o sujeito, por meio das práticas discursivas e sociais, a buscar outros significados para ‘poder’ interpretar e experienciar conforme seus modos de subjetivação. Desta forma, o sujeito liga-se ao conhecimento e ao aprendizado, na relação entre pensamento e signos.

Educar o olhar é aprender com os signos e formar significados interpretando e experienciando as imagens. As construções de sentido se dão, em uma alternativa de leitura, nas instâncias das relações emaranhadas dos sujeitos e da cultura. Portanto, na cultura visual, como campo de estudo transdisciplinar, a atenção se volta aos fenômenos visuais da contemporaneidade “no uso social, afetivo e político-ideológico das imagens e nas práticas culturais que emergem do uso dessas imagens” (MARTINS; TOURINHO, 2011, p. 53). Para tais autores, a perspectiva da cultura visual assume a percepção como uma interpretação, ou seja, prática de produção de significado que dependerá do ponto de vista do sujeito em termos de classe, gênero, etnia, crença, informação e experiências culturais.

Nessa metáfora da *zona de desenvolvimento proximal em devir*, a cultura visual funciona como mediadora das aprendizagens do olhar educado e sua formação diversa e constante. O sujeito primeiramente age, ao olhar, pela cultura que o cerca. Porém, seria ingênuo afirmar que o olhar se educa apenas pela cultura e pela imanência de algumas normas e regras hegemônicas das diversas instituições – escolares, midiáticas, políticas, etc.

A questão da cultura aqui não é entendida de forma reducionista, supondo-a universal. Trata-se de grande emaranhado transplantado para a face discursiva da cultura. Os sujeitos não operam sua vivência apenas pelas tramas da cultura, nem pelo sentido mais vasto do termo cultura, afinal “sempre há no interior da cultura aquilo que a desconcerta, que a deturpa em discursos violentos ou absurdos, ou deposita dentro dela um resíduo de pura ausência de significado” (EAGLETON, 2005, p. 153).

Em seu livro *A ideia da cultura*, Eagleton ressalta as várias versões e aspectos que envolvem a trama da cultura. Ao falar das diversas culturas existentes, afirma que cada uma dessas abordagens culturais dá feitiço a uma forma distinta de individualidade: “pertencer a uma cultura significa ser parte de um contexto que é inerentemente ilimitado e aberto” (p. 138-139).

Se o ser aprende a formar o sentido a partir de uma imagem, conforme as relações de saber e poder de cada cultura, ele educa seu olhar segundo uma série de discursos, significados e convenções que estão legitimados, muito embora as legitimações sejam e podem ser (re)significadas.

Mas o olhar educa-se constantemente. Conforme os discursos e os signos, a cada momento, o sujeito forma sentidos específicos que dizem mais dele e de seu contexto. Deste modo, o signo é selvagem e é provocador; provoca e cria situações subjetivas. O sujeito assume posturas e utiliza seus referenciais, suas construções informativas, seus costumes e conhecimentos “para estruturar e dar sentido às coisas que visualiza, valorizando-as diferentemente, negociando seus significados de acordo com o contexto, sua trajetória cultural e seus interesses” (MARTINS; TOURINHO, 2011, p. 55).

O OLHAR DA DIFERENÇA

Nem sempre o que vemos é o que realmente é em si. O que é pode se diluir e se desdobrar em sentidos *fugidios*. A experiência de olhar diz muito mais de nós do que do mundo. Há uma recursividade: nós construímos o mundo e ele nos constrói. Parece razoável dizer que aquilo que percebemos do mundo percebemos em nós, em nosso corpo, em nosso olhar. “A imagem é luz, luz que reflete um suposto mundo que nunca teremos certeza se existe mesmo. E assim, quando o vemos, vamos descobrindo muito a nosso respeito; por isso, o mundo, seja ele qual for, acaba sendo nosso espelho” (BARROS, 2010).

Retorno, pois, à posição da subjetividade. Entendo, como Suely Rolnik, que a questão da subjetividade é mais uma maneira de um modo de ser que abarca pensar, relacionar-se, ver etc. Ela trata de um dentro e de um fora na subjetividade que não são estanques, mas contemplam-se. Isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que são indissociáveis, são também inconciliáveis. “O fora é uma permanente agitação de forças que acaba desfazendo a dobra e seu dentro, diluindo a figura atual da subjetividade até que outra se profile” (1989, p. 3).

O olhar educado, em processo na *zona de desenvolvimento proximal em devir*, é um lugar de um *Fora, Errante*³¹ que se torna heterogêneo e díspare nos encontros do sujeito com as imagens. Os encontros que formam o sujeito, mesmo sem seu consentimento, são encontros divergentes, dissonantes, produzem diferença e choques. Assim, a subjetividade pode ser definida como modalidade de inflexão das forças do Fora, por meio da qual se cria um interior:

(...) que encerra dentro de si nada mais que o Fora, com suas partículas desaceleradas segundo um ritmo próprio e uma velocidade específica. A subjetividade não será uma interioridade fechada sobre si mesma e contraposta à margem que lhe é exterior, feito uma cápsula hermética flutuando num Fora indeterminado. (...) Assim, o sujeito é aquele que reflete, que espelha, que devolve o que sobre si projeta o Fora, e aquele que curva sobre si as forças que lhe vêm do Fora. (PELBART, 1989, p. 135-136).

Suely Rolnik pressupõe, em seu ensaio, algo bastante pertinente para este estudo, ao afirmar que não há subjetividade sem uma “cartografia cultural” que lhe sirva de guia e que também não há cultura sem certo modo de subjetivação a qual funcione segundo seu perfil. Diria que essa postura se entrelaça com a noção de visualidade (HERNANDEZ, 2011; NASCIMENTO, 2011; MARTINS, 2009). Para Hernandez, a noção de visualidade ressalta o sentido cultural de todo olhar, ao mesmo tempo em que subjetiva a operação cultural do olhar; já Nascimento aborda essa noção como regimes ou modos de ver, pensar e agir de determinada maneira, e não outra; por fim, Martins chama atenção para os processos de sedução, rejeição e cooptação a partir de imagens ou experiência visuais.

³¹ Peter Pál Pelbart (1989) impregnado pelas acepções de Deleuze e Foucault sobre a noção de “Fora” de Maurice Blanchot (1984, 1987, 1997) definirá que “O *Foras*” infinitamente mais longínquo que qualquer exterior (talvez por isso mais próximo que qualquer um deles) é o não estratificado, o sem-forma, o reino do devir e das forças, aquele “espaço anterior” de onde surgem os próprios diagramas.” (PELBART, 1989, p. 133).

Assim, fica mais evidente que as imagens dos supermercados, dos cinemas, dos museus, das criações folclóricas e de toda uma cartografia de imagens culturais, fazem parte dessas visualidades ou construções culturais do universo objetivo e subjetivo. Este repertório é demandado então, novamente, por uma trama entre sujeito, cultura e sentidos que apontam os olhares para os fluxos das imagens da cultura contemporânea (esquema 3). No interstício desse processo, reconheço minhas diferenças como sujeito e a diferença do que é visto, sabendo que há um olhar de quem pode representar aquilo, de quem tem o poder de simular, inventar, imaginar, e outros olhares que não têm poder e conhecimento daquilo.



Esquema 3. Do olhar e as várias imagens sem demarcações.

Apostando em uma postura foucaultiana, a produção, a interpretação e a veiculação das imagens estão marcadas pelas relações de saber e poder, e são efetivadas por questões práticas do universo cultural e social que traduzem regularidades e normas do contexto destas mesmas relações de poder e saber. Nascimento (2011) define que “as imagens, como uma dispersão e materialização do discurso, são modalidades de prática discursiva e não-discursiva, resultando das relações de saber e poder” (2011, p.216).

Ao olhar para as imagens, reverberam nos sujeitos os discursos anteriores de formação e conhecimento imersos na cultura. Mesmo assim, há, no sujeito, espaços de aprendizado que, como *zona de desenvolvimento proximal em devir*, haverão de nele incuti-lo espaços da diferença, da opressão, da resistência, da não autoria, de uma compreensão crítica para aquilo

Os sujeitos e seus olhares se formam neste conjunto sociocultural, entre coerções advindas das relações de saber e poder. Os olhares então se educam pelas efetivações de certos discursos e práticas discursivas e culturais, sejam ou não hegemônicos. Hernandez (2011) concorda com tal ideia e alerta para que não nos enganemos, acreditando que vemos o que o queremos ver, pois, ao contrário, vemos e experimentamos, no mais das vezes, o que nos faz e nos “convida a ver”.

Há uma preocupação em buscar produzir significados a partir do que já nos foi ensinado. Assim, “o que nos leva a explorar as fontes das quais se nutre não apenas nossa maneira olhar/ver, mas significados que fazemos nossos, e que formam parte de outros relatos e referências culturais” (HERNANDEZ, 2011, p. 34). Essa trama entre a cultura, o sujeito e os sentidos, que se forma na relação com a imagem e com processos educativos, se dá em instâncias e intensidades diferentes, em multiplicidades de significados. O que importa é estabelecer relações culturais e críticas com as imagens proliferadas, atualizadas e objetificadas. E, nesta dinâmica, a subjetividade busca entender criticamente o que estas imagens dizem de si, quais são os sentimentos desta relação, e não só buscar entender o que quer dizer, ou significar, mas abrir para a experiência em si. Neste passo, a cultura visual caminha em um plano de linhas bastante rizomático, pois ela incorpora e “antropofagiza” as imagens desde belas-artes, imagens midiáticas, imagens próprias de culturas e costumes, imagens eletrônicas, imagens híbridas da arte contemporânea e de toda uma quilometragem de imagens ao longo da história das visualidades que utilizamos e utilizaremos. Esta abordagem busca compreender, como ferramenta e estratégia desta pesquisa, e deflagrar ações a respeito do olhar educado capaz de problematizar as imagens a sua volta.

Considera-se que o olhar é sempre educado, seja entre normas hegemônicas, seja entre normas contra-hegemônicas, seja nas normas marginais; por isso, o interesse em circunscrever o olhar educado na mediação da cultura visual, como metáfora da *zona de desenvolvimento proximal em devir*, e estratégia para abordar as intensidades, as forças nesta complexa e contínua relação de formações.

Nós, os sujeitos, desviamos nossos caminhos em vários momentos, quando conseguimos nos apropriar ao mesmo tempo, desviar de situações diferentes, de determinadas imposições na situação do olhar. Há situações em que certos sujeitos conseguem ser mais desviantes que outros, por não estarem tão imersos nos jogos de saber e poder em que as imagens estão localizadas. Os sujeitos desviantes não percebem as demarcações das práticas discursivas e culturais e se relacionam principalmente pela via da subjetividade. As formações de sentido desviam-se dos *constructos* dos significados demarcados e instituídos.

AS PREGNÂNCIAS DO OLHAR EDUCADO E AS PRÁTICAS ARTÍSTICAS DOS DISCURSOS E DAS POÉTICAS DO DADÁ E DO DOGMA95



Figura 56. Sobreposição de imagens de artistas dadaístas e frames de filmes do dogma95.

O dadá, ou vanguarda dadaísta, teve seu início em Zurique por volta dos anos 15 e 16 do século XX. Não há como estabelecer data ou local preciso. A historiografia não produziu em consenso um marco inicial do movimento. De fato, o início da grande Primeira Guerra Mundial constitui um marco inicial deste movimento, assim como outros à época. O local também não é consensual, visto que o movimento dadá teve ressonâncias em vários lugares da Europa e nos Estados Unidos. Mas, como o dadaísta Richter (1993) comenta em seu documento, ali em Zurique, na Suíça, havia tensa neutralidade que possibilitava aos artistas se reunirem para deflagrar o “movimento”. Houve, no dadá, grande sentimento de indignação e revolta perante a guerra e a sociedade. Os atos políticos e artísticos do dadá estavam voltados para forçar o público a questionar as tradições, as formas artísticas, a linguagem etc.

O historiador da arte Giulio Carlo Argam (1992), em relação ao movimento dadá, afirma que a conflagração da Primeira Guerra Mundial colocou em crise toda uma cultura internacional, afetando inclusive as imagens da arte. Para ele, “a própria arte deixa de ser um modo de produzir valor, repudia qualquer lógica, é *nonsense*, faz-se (se e quando se faz) segundo as leis do acaso.(...) Ela documenta um processo mental” (p. 353).

Na contemporaneidade, no âmbito da produção cinematográfica, particularmente em 1995, cineastas dinamarqueses redigiram o que então se convencionou chamar de *dogma95*. Lars Von Trier e Thomas Vinterberg realizaram uma leitura de mais um manifesto do cinema,³² em uma conferência comemorativa do centenário das projeções dos irmãos Lumière. Já no primeiro instante, o manifesto trouxe grande polêmica por seu caráter anti-hollywood, por sua aversão ao cinema “cosmetizado” e por ditar regras para o modo de produção de um filme *dogma95*. Algumas publicações³³ têm relacionado o caráter pastiche pós-moderno do movimento, ao buscar elementos de consonância com a *Nouvelle Vague*, o *neo-realismo*, outros movimentos do cinema e da arte e até mesmo com o manifesto comunista:

Ao longo da história do cinema, radicais e reacionários tanto utilizam de manifestos de cinema para comprovar sua estética “chave” política e objetivos. Na verdade, manifestos de cinema são práticas tão antigas quanto o próprio cinema. Em 1910 e 1920, os futuristas italianos, franceses dadaístas e surrealistas e os expressionistas alemães produziam todos manifestos que declaravam sua política, estética e princípios filosóficos. Na maioria dos casos, estes textos foram chamados de revolucionários – uma revolução da consciência, das hierarquias políticas e de práticas estéticas, em que todos lutam juntos numa tentativa radical de redefinir o cinema e a cultura em que existiu. (MACKENZIE, 2000, p. 159-160).³⁴

O crítico Scott Mackenzie (2003, p. 53) ironiza e chama atenção para o apelo publicitário do movimento *dogma95* a partir de seu manifesto, comparando-o à mesma atitude de outros realizadores em momentos diferentes culturalmente, espacialmente e historicamente. É como se fosse uma estratégia política e estética para suas imagens. O manifesto dogmático aponta para modelos e modos de produção e estetização de uma visualidade do cinema diferente da legitimada.

Os dois movimentos, portanto, produziram práticas discursivas marcadas por sentidos de ruptura e transformações às matrizes canônicas, cada um a seu tempo e em seu microuniverso cultural e artístico: cinema, vídeo, artes plásticas, poesia, música, pintura. As características subversivas aos discursos hegemônicos narram suas posturas e pregnâncias e reafirmam as potencialidades de suas imagens.

Para Nascimento (2011), o confronto entre imagens diferentes ajuda muito a entender como determinado problema ou tema está sendo visto no presente. Ele chama atenção para o fato de que a cultura visual oportuniza o embate entre diferentes narrativas e imagens. Nos processos de produção, circulação e recepção das imagens, também podem ser associados a uma busca de

³² Na história do cinema, é notável a presença de movimentos cinematográficos com manifestos e cartas que buscam distinções, por exemplo o cinema e o manifesto de Vertov na década 20 do século passado, o cinema novo de Glauber Rocha com seus textos *Estética da fome* e *Estética do sonho*.

³³ Hjort; MacKenzie (2003), Kau (2000) e Kelly (2000)..

³⁴ “Throughout the history of the cinema, radicals and reactionaries alike have used the film manifesto as a means of stating their key aesthetic and political goals. Indeed, film manifestos are almost as old as the cinema itself. By the early 1910s and 1920s, Italian Futurists, French, Dadaists and Surrealists and German Expressionists were all producing manifestos, stating their political, aesthetic and philosophical principles. In most cases, these texts were calls to revolution – a revolution of consciousness, of political hierarchies and of aesthetic practices, which all bled together in an attempt to radically redefine the cinema and the culture in which it existed.”

liberdade ou à criação de ações que confrontem normatizações e normalizações. O autor explica que essas reações se dão quando nas produções e nas análises das imagens potencializam a desconfiança do que somos e do que viemos a ser, pelos processos de dessubjetivação:

A dessubjetivação consiste numa abertura para possibilidade diferentes de subjetivação, para outras maneiras de vermos a nós próprios e a nossas práticas. Envolve também a desconfiança de algumas verdades historicamente construídas. A liberdade, em suma, caracteriza-se por uma insubordinação constitutiva à opressão ilegítima e imoral do poder ou às regras e convenções tradicionalíssimas e que não admitem qualquer possibilidade de questionamento. (NASCIMENTO, 2011, p. 217).

Nessa perspectiva, as práticas discursivas buscam sentido nas relações culturais. Não há somente interesse em historicizar e contextualizar as imagens dos movimentos para que o sujeito se inteire. Há, neste meio, espaços para desvelar o que não foi dito, não foi visualizado nos espaços temporais, entre o atual e o virtual, entre o visível e o invisível. Seria uma forma de estreitar a experiência imagética e lançar mão de outros olhares educados, homogeneizando e controlando em uma perspectiva apenas.

A partir do que já foi defendido, busquei detectar, por meio de questionários, elementos das relações socioculturais e das subjetividades nas práticas de artistas contemporâneos impregnados pelos modos de subjetivação dos movimentos supracitados e de significados permeados por outros repertórios e questões ligadas a suas realidades locais e subjetivas.

As entrevistas com os artistas serviram para pontuar e costurar as linhas que fogem para a intervenção artística na rodoviária. Uma maneira de compreender como se dá essa dinâmica do olhar educado perante a cultura visual foi utilizar da estratégia de perguntar as relações das imagens que produzem com aquilo que as imagens e os discursos dos movimentos dizem de si.

O cineasta brasileiro Rodrigo Luiz Martins é realizador independente em Brasília e, embora não tenha feito genuinamente um filme dogma95 – ou seja, um filme que obtenha o certificado conferido pelo movimento –, diz se afinar com suas práticas, (inter)conectando-se com outras imagens pertinentes a sua cultura:

Assisti a muitos filmes quando criança, filmes infantis da Xuxa e dos Trapalhões; tenho boas lembranças dessas produções exibidas nas férias, tanto na TV quanto nos cinemas. São uma referência para mim até hoje. Depois já adolescente, comecei a pesquisar produções menores, produções nacionais de gênero – mesmo não sabendo esse termo –, não encontrava referências na TV e no cinema de filmes dos gêneros que gostava, como suspense e terror, até mesmo outros gêneros eram difíceis de ser encontrado para minha faixa etária. Na verdade, hoje identifico esse movimento do dogma95 como algo marcante para chamar atenção para a qualidade de produções de baixo orçamento; eles se destacaram na mídia e acho que indiretamente ajudaram a visibilidade em festivais de alguns filmes que tinham aspecto parecido de produção. Eu me identifico com a maneira autoral de produzir audiovisual com o equipamento que tiver, usando isso em benefício da narrativa. (MARTINS, 2011).

Seguindo o exemplo de narrativa do colaborador Martins, sobre sua formação do olhar e suas práticas com envolvimento do discurso e filmes dogma95, registrei falas de cineastas que

obtiveram certificados dogma95. A cineasta Anja Laumann realizou o Dogma #36, *Amateur dramatics*. Ela se orientou pela mesma facilidade de realizar um produto audiovisual e também de poder encarar as regras por viés mais filosófico, criando inclusive outras regras complementares.³⁵ Sua prática, embora orientada pelas prerrogativas do dogma95, é ressignificada por questões subjetivas e contextos que fazem parte da vida da cineasta e do local de onde produz:

*A razão pela qual realizei um filme como este era porque eu estava olhando as regras do dogma95 de uma perspectiva mais filosófica. A filmagem deveria ser um acontecimento, e não um processo de um filme onde as coisas são criadas superficialmente. (...) Mais isto porque minhas crenças são de uma pessoa centrada na perspectiva existencialista/humanista. Para mim, é essencial ver tudo de uma maneira mais positiva e realística e tentar ser o mais verdadeira em todas as partes da minha vida. (LAUMANN, 2012).*³⁶

Lars Von Trier, em entrevista, afirma que “uma coisa interessante é observar as várias interpretações das regras – talvez outras escolhas atribuídas serão importantes de fazer por alguns aspectos novos” (TRIER, 1999). Para o cineasta, um perfeito filme-dogma nunca foi feito e talvez nunca o seja, pois o que importa é a liberdade das interpretações do manifesto e do Voto de Castidade; ambos funcionam como ferramentas de livre utilização, conforme a realidade de produção do cineasta.

Da mesma maneira, “o artista novo protesta: ele não pinta mais, mas cria diretamente na pedra, na madeira, no ferro, no estanho, nas rochas, os organismos locomotivos que podem ser movimentados de todos os lados pelo vento límpido da sensação momentânea.” (TZARA, 1918 *apud* TELLES, 2002, p.140). Em relação a esta diversidade e multiplicidade provocativa da produção dadá, o arte-educador do coletivo Nada Consta, Delei, afirma que:

O dadá, por certo, tem no germe dele uma atualização, uma capacidade de aceitação. Então, hoje você tem uma arte que usa de materiais recicláveis de uma forma que você está flertando, com aquela máxima deles lá da arte-vida, da arte e a subversão do sagrado, das técnicas puras. (AMORIM, 2011).

As instruções e as maneiras inusitadas, sem alguma lógica aparente, foram adotadas pelos dadaístas, como Tzara, Schwitters, Duchamp e outros tantos artistas que aspiraram a integrar o movimento e se tornaram estimulantes por “deixar sua marca no processo artístico das décadas seguintes. Os dadaístas eram menos inventores do que recicladores de materiais (quotidianos) existentes, aos quais davam então a sua forma estética” (ELGER, 2010, p. 13):

No nosso caso, somos um curso formal em um espaço informal. Não é um curso para formar artistas nem pretende assim, criar uma fórmula tão controlada; ao contrário, propõe-se uma liberdade, uma autoexpressão. (AMORIM, 2011).

³⁵ *Amateur dramatics* é o filme realizado dentro dos padrões do dogma95 e sob orientação de outro conjunto de regras criado pela diretora Anja Laumann em 2004 e lançado em 2005, sob o codinome Dogma #36. Para verificar outras informações, consultar <<http://www.dogme05.com/>>.

³⁶ “Part of the reason why I did the film like this was because I was looking at the rules from a philosophical perspective. I think it should be shot as a happening and not a film process where things are created on a superficial level. (...) But this is because my belief system is from a person centered, existential/humanistic approach. To me it is essential to see everything from a positive and realistic outlook and to try to be truthful in all aspects of my life.”

Embora os olhares destes artistas tenham formações de sentido a partir dos discursos e das imagens do dadá e do dogma95, suas práticas podem refletir produção de significados estabelecida pelo cotidiano e pelas tramas culturais que os cercam. Se há então essa contextualização, afirmo que há indícios de um pensamento crítico das imagens e de sua produção. Nesse sentido, a perspectiva da cultura visual entrelaça-se como mediadora do olhar educado, como zona em que se cria um olhar crítico, ou situações de desconfiança, de suspeitas.

Ao falarem, por exemplo, de questões de acessibilidade, apontamos usos e desusos das imagens digitais como portadoras de processos de inclusão, ao mesmo tempo em que configuram outras relações de poder e saber que a tecnologia permite. Mas, sobre a relação com o cinema industrial de Hollywood, as narrativas dos filmes digitais portam-se com atitude subversivas e reorientando a produção para nova lógica das imagens digitais “democráticas”, dando voz ao realizador amador.

O discurso priorizado no contexto do dadá e do dogma95 se dá pelas vias antiarte e anti-hegemônicas; porém, é uma forma também de educar, pelas anomias. Logo, por meio desta formação para o que o sujeito julga como *anti*, é necessário priorizar como ele se vê nessa relação, pois a ação do olhar nunca estará em lacunas de vazios culturais; ele “sempre acontece em contexto, e o contexto orienta, influencia e/ou transforma o que vemos. Ver é – deve ser – um processo ativo e criativo” (MARTINS; TOURINHO, 2001, p. 53).

Eu estava interessada no diálogo entre o formato de seus filmes com meu próprio. Eu senti que isso iria me ensinar algo valioso. As coisas foram se desvendando entre a diversão e o enigma. Eu também senti que estava aderindo a um cinema underground, um cinema revolucionário. O formato prestou-se para que as pessoas pudessem trabalhar com as novas tecnologias. Para mim, o fato de nós podermos usar as câmeras pequenas quase como os músicos usam seus instrumentos pareceu-me uma experiência valiosa. O fato de poder ser utilizado um som “ruim” e uma iluminação “ruim” foi fantástico. (LAUMANN, 2012).³⁷

Estas narrativas compõem uma miríade de olhares ora normatizados, ora buscando sua postura ao olhar criticamente, e procuram estabelecer relações com as ações socioculturais que o cercam. O exercício da rodoviária funciona assim, ao colocar o sujeito como portador e criador de significados. Para isso, as imagens podem dizer algo dele. Há subjetividades que o situam nas relações de disjunções da arte e da vida social. O arte-educador Delei afirma que, em relação à arte, existirão outros canais que regem a atitude artística não convencional:

(...) a rua é um canal direto, não se precisa mais da galeria. A parede da rua já é um suporte para seu trabalho. A pessoa que está passando é seu público, o participante; ou não, porque pode não estar na rota dele ou nem dá atenção naquela hora. Porém, decai na questão da não convencionalidade; acho que já tem muito do espírito do dadá. (AMORIM, 2011).

³⁷ “I was interested in forming a conversation between his format and my own. I felt it would teach me something valuable. And it was just so much fun unravelling the riddle. I also felt it would adhere to underground cinema, cinematic revolutionaries and so on. The format lent itself to people who want to work with new technology. For me the fact that we could use small cameras almost like a musician uses his instrument seemed a valuable experience. The fact that ‘bad’ sound could be used and ‘bad’ lighting also was great.”

Os movimentos assumem práticas discursivas e culturais que provocam a visão das imagens consideradas normatizadas, imagens da arte que vislumbram contemplação sem apelo crítico. Os movimentos exercitam atitudes críticas e repensam outras formas de visualidades. A abordagem da cultura visual enfatiza a importância de questionar as relações de saber e poder no confronto das imagens, perguntando sobre quais interpretações podemos produzir nessa troca, quais são os saberes que se validam nessa dinâmica, como as imagens se mostram, o que elas dizem de mim, como me relaciono com o que penso e vejo, quem se destaca nesse processo, quem é excluído.

Nascimento (2011) ressalta ainda que não podemos ser deslocados de nossa subjetividade, uma vez que o significado não esteja fixo no significante. O significado, portanto, “é marcado pela polissemia de vozes e de interpretação, sem desconsiderar, evidentemente, a pista para construção do sentido desencadeada pela maneira como as imagens foram construídas e estão sendo mostradas” (p. 223).

Em alguns contextos artísticos, as práticas discursivas e não discursivas guerreiam entre si na construção de significados culturais que podem tangenciar para lugares não visíveis e não ditos, desencadeando marginalidades nas imagens da arte, e também opressão. A esse respeito, Deleuze alega que seu coletivo produz imagens:

(...) de uma forma não muito cuidadosa, tosca, e geram opiniões do tipo malfeito, inacabado. Então, há multiplicidade de opinião de fora para dentro. Mas nos colocamos em uma posição que estamos fazendo arte pública e participando de um momento que a cidade vive. A gente pensa que é uma resposta a um tipo de cultura, a um tipo de vida que levamos. (AMORIM, 2011).

É muito comum então a pergunta se aquilo é uma obra artística, como e quando é. Mas quem dita o que é ou não algo, o que é bom ou ruim, o que é arte, ou o que é arte boa ou ruim? E quem faz estas perguntas, em qual espaço-tempo? Se compreendermos que as relações de poder configuram e regulam nossas construções da realidade e interpretações desta e que essas mesmas relações mortificam discursos de dominação e eliminam outras vozes, saberemos que as imagens dizem muito mais de nós e de nosso meio sociocultural.

“Hoje em dia há uma tormenta tecnológica e seu resultado será a democratização final do cinema. Pela primeira vez, qualquer um pode fazer um filme” (TRIER; VINTEMBERG, 2000, p. 6). Em seus manifestos, tanto o dadá como o dogma95 orientam as atenções para as questões da não autoria, tão caras aos discursos pós-modernos e pós-estruturalistas, que podemos perceber hoje desfazer-se dos limites entre arte-vida.

Ao analisar as falas dos artistas entrevistados, percebi que seus olhares educados para as imagens que se dizem contra-hegemônicas, ou imagens normatizadas tanto da arte quanto do cinema, conferem discursos de acessibilidade, de estatutos que não se preocupam com os caminhos das normas e dos cânones tradicionais. Há uma busca em problematizar a “democratização” do fazer e das relações de produção, veiculação e fruição.

Victorio Filho (2011) afirma que os jogos de força vêm se depauperando à medida que a validade dos intercâmbios entre fruição e criação estética avança para além dos territórios

da arte outorgada. Devido à diversidade e à heterogeneidade das intensidades das práticas da cultura e do social, enervam-se emaranhados culturais de fontes e produtos estéticos que ganham força, voz e visibilidade. Para o autor:

As obras de agora resultam de práticas e recorrem a materiais, procedimentos, suportes e meios inusitados em abusada sintonia e proximidade com fazeres e saberes cotidianos, os sujeitos comuns, os que não pretendem ser artista, graças à disponibilidade e ao fácil acesso à tecnologia sofisticada e de cada vez mais fácil manejo, revelam-se artífices e mestres das imagens visuais. (FILHO, 2011, p. 197).

Tal discurso sobre a prática artística talvez esteja entremeado por palavras e imagens do dadá e do dogma⁹⁵ e reverbera sobre a arte-vida, a coexistência e a proclamação do rompimento das fronteiras entre o artista – como sujeito sacro –, a obra e o fruidor.

Sobre essa constatação, convoco a reflexão de Leonardo Charréu (2011) sobre as influências e a formação de olhar das imagens de outros tempos:

Poderá assim a arte de outros tempos ser utilizada e reinterpretada no presente para sublinhar e denunciar a imanência ou a persistência das (mesmas) práticas pouco condizentes com a condição humana? Quem educa segundo princípios críticos da cultura visual acredita que sim. Nesta prática, o presente está em contínuo escrutínio e é o que mais afeta, positiva e negativamente, o quotidiano das pessoas que está sob o seu enfoque, do que a aquisição de um conhecimento artístico enciclopédico de nomes e biografias de artistas, obras, datas de realização ou iconografias (CHARRÉU, 2011, p. 119).

Uma educação da cultura visual não se fundamenta apenas em normas e construções educacionais para ver as imagens e os artefatos da arte, mas problematiza, espia e desconfia do universo subjetivo do aprendizado, do conhecimento e da formação de quem vê. As imagens possuem este espaço da diferença e uma multiplicidade de potencialidades do processo de construção de significados. As imagens dão lugar à invenção de si e do mundo. A cultura visual medeia a aprendizagem inventiva calcada no pensamento da diferença e da experiência (problematização e especulação).

Essa educação é livre no sentido em que, em vez de buscar entender o que significa a arte, por exemplo, e o que está por trás dela e de quem a criou, caminha para as relações destas imagens com a afetividade dos sujeitos, seus modos de se perceber nas imagens. Dessa maneira, é possível entender que a vida pessoal se entremeia e perde-se nas imagens da arte e nas visualidades contemporâneas.

As imagens fragmentam-se em diferentes estratos de estranhamento visuais que orientam para olhares educados com formações muito distintas. Se algumas imagens são precedidas pelo conhecimento do discurso e do contexto cultural da criação da imagem, tem-se já construídos na mente um sentido da imagem, um olhar educado, que pode estar blindado para outras interpretações.

Porém, há experiências visuais que não são do universo familiar do sujeito e provocarão outras formações de sentido, sem exigir nenhum conhecimento prévio. Assim, o olhar sobre

estas imagens operará e se ligará àquilo que já está normalizado por práticas culturais, hábitos e convenções.

Raimundo Martins e Irene Tourinho (2011) chamam atenção para um olhar diferenciado, um olhar crítico, “olhar que aprofunda e até mesmo personaliza nossa visão e nossa relação com o mundo” (p. 61). Os autores estão tratando da compreensão crítica, de uma atitude crítica e criativa no papel de resistir às padronizações.

O olhar crítico esboçado pelos autores não deixa de ser outro olhar educado, pautado por crítica e questionamentos ao ato ver. É um olhar educado para desconfiar e suspeitar das imagens que formam o mundo e suas interpretações.

O olhar educado para as imagens da arte resulta de uma relação de instâncias que coexistem entre contextos culturais e sociais, espaço e tempo das dinâmicas que movimentam o mundo, das circunstâncias e dos contextos, por exemplo, das imagens do dadá e do dogma95.

Nessas instâncias, reivindico a metáfora da *zona de desenvolvimento proximal em devir*. Indagado sobre sua postura como educador, o arte-educador Delei diz que ensina o que sabe, pela formação que teve, porém ressalva que: “(...) teve uma época aqui que as meninas queriam falar sobre o gótico, eram todos góticos; então, a gente ia junto saber o que era essa arte. Eu parto do sentido de que todo mundo tem uma coisa pra comunicar e vamos junto buscar” (AMORIM, 2011). E onde está a natureza crítica do olhar do educador ao proporcionar esta abertura para que haja outros olhares para imagens desconhecidas? O educador discorre sobre o papel da educação na formação do olhar e sugere que “(...) um papel importante do educador é a adequação do local em que ele vive, porque o olhar não está isolado; ele está intrincado com seu dia a dia” (AMORIM, 2011).

Portanto, o olhar crítico não deixa de ser um olhar educado: educado para que o sujeito saiba e intervenha naquilo que vê, intervenha com seus questionamentos, sinta e entenda o que as imagens dizem da trajetória dele e do lugar em que ele se posiciona em relação àquelas imagens.

As imagens são como espelhos, são formas de pensamento, são práticas sociais que podem dizer algo do sujeito nesta trama sociocultural, em intensidade e forças diferentes, mesmo que em algumas situações podem simplesmente não refletir nada.



Intervenção, (Inter)Versões

As imagens insurgentes das práticas discursivas e artísticas do dadá e do dogma95 incitam inquietações que me constituem como pesquisador. O cruzamento de seus discursos e imagens com as imagens do coletivo Nada Consta traçam uma inserção de campo que performa outra versão de suas práticas. Trata-se então de problematizar a interpretação das práticas dos dois movimentos e averiguar quais as outras possíveis interpretações e versões por meio da intervenção artística. A cultura visual provoca e dá ênfase a significados e suas resignificações que se relacionam com o local de onde falo, de uma cultura e época diferentes das origens dos próprios movimentos e convidam outros artistas com projeto de mesma orientação.

O que ficou? Penso que o discurso dos dois movimentos foram traduzidos em práticas outras: práticas discursivas dos artistas e práticas sociais advindas dos fluxos ao longo do dia da intervenção.

Na linha que antecede tal narrativa, abordei o processo de interferências no olhar educado com mediações da cultura visual. Metaforicamente, esta mediação se dá em uma *zona de desenvolvimento proximal em devir*, que faz sentido na relação do saber e da aprendizagem em transversalidade.

Argumento que não somente o olhar educado se transforma, mas a própria cultura visual como mediadora desse processo, pois “à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 8).

Uma das primeiras constatações, no processo, foi que os acontecimentos não existem separadamente, mas estão inseridos neste mundo de vários caminhos em multiplicidades e intensidades que vão se entrecruzando.

Assim, não há como realizar análise sem se complicar e complexificar. Imersa nisso está a vontade de catar, colar, brincar, feito *Merz na Mão* com as várias possibilidades de análise, da escolha do campo, dos artistas e suas imagens, bem como dos sujeitos colaboradores e de suas múltiplas visões e versões para a coisa-devir; é um convite para perder-se. Há nisso uma

natureza multilógica.³⁸ Ao ensaiar algumas interpretações deste processo, deixo traços da tradição hermenêutica, pois concordo que “o objeto de nossas investigações é, ele mesmo, um território pré-interpretado” (THOMPSON, 2007. p. 358). Conforme esse pensamento, que considera o campo-objeto da investigação como também um campo-sujeito, o campo-sujeito-objeto é também capaz de compreender, refletir e agir, fundamentado nessa compreensão e reflexão.

Ao me perder entre as primeiras e diversas versões dos relatos dos sujeitos colaboradores, das fotos da intervenção e entre minhas próprias observações, começo a perceber que os caminhos são realmente diferentes e acontecem em intensidades e em durações distintas. Os sujeitos, aqui nesta linha, são coautores. Ajudaram a construir outros significados a respeito, inclusive, das relações entre os movimentos, os artistas convidados, a intervenção em que ambos estão imersos nas relações culturais, sociais, políticas, ideológicas etc.

Nós estávamos, ali, atentos, dispersos com preocupações e práticas distintas. Enquanto anotava falas rápidas, as curiosidades e os olhares lançados, outros se aproximavam do espaço interventivo, e alguns só reagiam ao serem indagados. Houve também aqueles que simplesmente passavam e/ou registravam imagens em seus dispositivos móveis. É claro que buscar reconstruir as diversas maneiras como as imagens foram interpretadas, compreendidas e experienciadas já se torna outro processo interpretativo.

Em relação à experiência e à interpretação da experiência, John Dewey (2010, p.351) propõe que somos apresentados a um mundo além deste mundo. Nele, entramos em contato com a “realidade” mais profunda do mundo com que nos relacionamos e recortamos em nossas experiências comuns. Ressalta, ainda, que, no caso da obra de arte, esta atua aprofundando e elevando a uma clareza maior a sensação de um todo indefinido e abrangente que acompanha toda a experiência normal. Esse todo é sentido como uma expansão de nós mesmos. Na intervenção, algumas falas identificam essa noção: “Achei maravilha, elas falam da minha alma” (DIAS, 2011b).

Os relatos, as imagens em movimento, as fotografias na rodoviária constituíram experiências estéticas. Mesmo que a atenção fosse dispersa, mesmo quando o passo fosse largo e o olhar espiasse com *rabo de olho*. “A experiência estética – em seu sentido estrito – é vista como inerentemente ligada à experiência de criar” (DEWEY, 2010, p. 129). Essa afirmativa pode, talvez, resumir o pensamento deweyano, que caracteriza a experiência com uma produção de conhecimento envolvendo atividades intelectuais, práticas e emoções; tudo isto para que o indivíduo reconheça, intitule e sinta a experiência.

Para Deleuze e Guattari (1992), a arte, como forma de pensamento ou de criação, recorta o caos e lhe dá consistências por meio das sensações, mesmo na contemplação. Esta é uma forma de criar, mistério da criação passiva, sensação.

Na primeira vez que sentei com meu caderno de anotações, observei a agilidade de alguns em virar o pescoço, observar enquanto continuavam seu trajeto. Descrevi, nas folhas

³⁸ Kincheloe e Berry (2007, p. 120) ressaltam que sobre esta natureza o pesquisador deve estar atento a muitos conceitos ao mesmo tempo, tendo de lidar com a complexidade e seus inter-relacionamentos em mutação.

do diário, que talvez essa experiência apressada equivalesse às interações com as imagens que vemos passando, quando estamos dentro de ônibus, vagões do metrô; ou às imagens corriqueiras da internet, que passam a cada acionamento das teclas. Contudo, alguns transeuntes diminuía a velocidade de seus passos, franziam a testa, fitavam e retornavam ao trajeto, como se experimentassem algum estranhamento.

Ao analisar as imagens capturadas pela câmera fixa, fui levado a supor que a agilidade da experiência dos passantes pode não se resumir à sua consecução, mas também se estende ao processo e às incertezas que habitam os acontecimentos artísticos na continuidade do pensamento de cada um que atravessa o caldeirão dos acontecimentos cotidianos.

COTIDIANIDADES, TRÂNSITOS E DISPERSÕES



Figura 57. Foto da intervenção na rodoviária. Arquivo pessoal.

Quando finalizamos a montagem das imagens no espaço público da rodoviária do Plano Piloto (figura 57), imaginei que estive realizando algo realmente incomum, capaz de causar grande comoção e reunião, motivo de estranhamento. Cheguei mesmo a vincular meu olhar à antiarte, atribuindo-lhe caráter genioso e impactante. Talvez estivesse resvalando de volta à posição de culto da arte. No fundo, sabia que as práticas poéticas e interventivas na rua são práticas que fazem parte do cotidiano.

É importante ressaltar que a cultura visual, como campo, “rompe com sistemas estabelecidos de interpretações na expectativa de construir novos significados para as obras de

arte” (MARTINS, 2007, p.34) e dilui muitas fronteiras demarcadas na arte e na educação. “Gerar cenários de dissenso que permitam reconfigurar outro regime de percepção e de significação; modificar o mapa do possível e impossível e a designação das capacidades e das incapacidades” (AGUIRRE, 2011, p. 91): esse foi o sentido que a intervenção, como inserção em campo e instrumento de questionamentos assentado na cultura visual, pôde possibilitar.

Um dos pontos de expansão de fronteiras apontados aqui está em sua possibilidade de ocupar espaços públicos urbanos com imagens artísticas que digam algo e gerem modos de subjetivação.

Destrinchando e focando um pouco a problemática da pesquisa, para as questões de cotidiano, dispersão e transitoriedade, parto do pressuposto de que são possíveis outros significados, que vão além da arte, quando a cultura visual dilacera os significados impostos nestes espaços. Descobri como é importante que, no processo entre o ser e as imagens, estejam pautadas relações de espelho recursivas, ou seja, de lá para cá e o contrário.

Nessa escrita multilógica, com as várias vozes compartilhadas, os vários sujeitos se apresentam por diferentes formas de estar e atuar na rodoviária. A noção de cotidiano assume diferentes versões e visões das imagens que o rodeiam. Ela depende de como o sujeito se vê, se porta naquele tempo e lugar.

Para tanto, organizo uma categorização das funções dos colaboradores na pesquisa, tão somente para facilitar a compreensão. Penso que organizar os sujeitos em grupos possa esboçar melhor o que pretendo argumentar, sobretudo em relação à problemática da pesquisa das imagens e a construção do cotidiano. As características destacadas a respeito dos sujeitos não funcionam no espaço da rodoviária – e, de resto, em nenhum outro espaço –, pois, ao mesmo tempo em que os trabalhadores da rodoviária podem passar à condição de sujeitos passantes, alguns passantes podem ser trabalhadores e até moradores. Assim como a noção de lugar e não lugar de Augé (1994) são fluidas, entrecruzam-se os mesmos sujeitos que agem conforme uma dinâmica de agenciamentos.

Antes de proceder à descrição dos personagens, é importante notar que o conceito de “cotidiano somente como aquilo que ocorre no dia a dia dos sujeitos/comunidades pode restringir excessivamente as possibilidades de práticas da Educação da cultura visual” (DIAS, 2011a, p. 24). Esse “diário” e o “habitual”, transformados em cotidiano, exercem uma multiplicidade de interesses para esta pesquisa, se a pensarmos como espaço-temporal que dá pistas às performances sociais da cultura de cada um.

O cotidiano, ali na rodoviária, é trespassado, inventado e performatizado por sujeitos que transformam e fazem da rodoviária um lugar e um não lugar ao mesmo tempo. Assim, categorizo, apenas para ilustrar, que participaram da intervenção passantes, moradores, trabalhadores da rodoviária e todos nós outros que deflagramos o processo.

Nesse exercício, busco sistematizar a questão da pluralidade de vozes, porque entendi, ali na intervenção, que as imagens podem ser “analisadas” separadamente dos modos de subjetivação pelos quais elas são produzidas e recebidas pelos sujeitos em sua rotina, atribuindo-lhes significados e integrando-as a sua vida. Também há modos de subjetivação

coletivos, na forma de troca de experiências. Logo, negligenciar esses modos de subjetivação cotidianos é desprezar o campo como “um campo-sujeito em que as formas simbólicas são pré-interpretadas pelos sujeitos que constituem esse campo” (THOMPSON, 2007, p. 364).

No caso dos trabalhadores da rodoviária – motoristas, cobradores, faxineiros, vendedores formais e não formais, policiais e outros ligados à administração da rodoviária –, estes olham, interagem, aproximam-se, perguntam e narram o acontecimento. Com eles, percebi que a intervenção artística na rodoviária não se trata exatamente de algo incomum: “(...) mais do que fazer arte, fazemos imagens no ato de imaginar e é a elas que recorremos na edição dos nossos cotidianos” (FILHO, 2011, p. 205).

Conforme foi possível observar por meio dos registros em vídeo, o trânsito de pessoas e as conversas entre os trabalhadores que apontavam elementos da intervenção, riam e gesticulavam ocorreu todo o tempo. Entre os motoristas de ônibus, por exemplo, é unânime a opinião sobre a importância de se ter algo como aquilo na rodoviária: *“É muito importante ter arte aqui na rodoviária, porque todo mundo tem que ter acesso à arte. Tipo projetar os filmes igual está ali é diferente, não sei o que significa, mas é importante está aqui pra todo mundo ter acesso e ver”* (RICARDO, 2011).

As experiências dos transeuntes e passantes mesclam-se com toda a rotina por eles cumprida: ônibus, atraso, emprego, debilidade de saúde e tantas outras ocorrências. Quase todos desviam o olhar dessa rotina em direção às imagens, ao espaço-tempo da intervenção, seja para as imagens ali instaladas, seja mesmo para os aparatos tecnológicos que também fizeram parte da intervenção, conforme as figuras 58 e 59.



Figura 58. Passantes olham os artefatos artísticos.



Figura 59. Passantes desviam o olhar para os artefatos tecnológicos que compõem a intervenção.

Para esses, não há como estabelecer critérios de análise substanciais sobre como a intervenção produziu significados em relação ao que falamos na linha do olhar educado, sobre a formação de sentido e interpretação destes. “É preciso ainda descobrir, sob o ruído das ações, essas sensações criadoras interiores ou essas contemplações silenciosas, que testemunham a favor de um cérebro” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 273-274).

Atenho-me às interações que resultaram nalgum objeto, e às falas e aos gestos. E, a partir destas interações e das perguntas realizadas, verifico as (inter)versões da intervenção. Os contatos foram realizados pelas diversas dinâmicas, decorrentes de minha iniciativa de questionar o colaborador e o contrário também, quando era eu o abordado e questionado.

Pontuo, por exemplo, a fala de Elidesso Lucas, estudante e artesão, e da também estudante Laís Oliver, com 24 e 20 anos, respectivamente. Os dois, em momentos distintos, me perguntaram se eu era o “artista” que estava expondo aquelas “obras”. Antes que eu pudesse explicar sobre a pesquisa, eles parabenizaram-me e ressaltaram que se surpreenderam, pois era muito raro ver arte naquele espaço: “A cultura visual³⁹ tem que ser aberta mesmo ao povo, que nem aqui na rodoviária pra população ver as artes mesmo” (LUCAS, 2011); “eu achei bem criativo, porque é do nosso dia a dia e está aqui onde estamos todo dia” (OLIVER, 2011).

Nesse primeiro momento, o que transpareceu é que o espaço da rodoviária também pode configurar um espaço de trocas, lutas de construção, (re)construção e reconhecimento identitários. A arte nesse espaço marca essa luta, como forma de se ter as imagens que constroem,

³⁹ Entendo que Elidesso quis dizer sobre *cultura visual* o fluxo de imagens da contemporaneidade e não tenha orientação epistemológica, que vem sendo o eixo desta pesquisa.

formam linhas identitárias que nos representam e nos dão voz; além disso, dão suporte para pensar que “*disponibilizar os materiais, as coisas como ali, como as crianças criando ao mesmo tempo da exposição, é mostrar que a arte não depende de máquinas, de dom, que é só saber se expressar*” (CONRADO, 2011).

Alguns dos jovens, na maioria estudantes, indagavam-se, brincavam um com o outro e faziam gestos apontando para colegas, entre risos. Em relação aos modos de ver, “a juventude faz uso da bricolagem, no cotidiano, como uma tentativa autônoma de construir e reapresentar sua percepção destas performances culturais” (DIAS, 2011a, p. 25).

RASGANDO O COTIDIANO

Os vários olhares educados se portam de maneira bem distinta em relação à intervenção. Muitas pessoas olham para a intervenção tentando lidar com todas as imagens, decifrando-lhes algum sentido: a *performance* da atriz, as imagens do coletivo Nada Consta, as projeções dos filmes, os *ready-mades* emoldurados e suspensos.

Por outro lado, há sujeitos que se conectam, identificam seu espaço cotidiano com objetos e imagens específicas da intervenção, segmentam o olhar e constroem narrativas e indagações de que se cercam todos os dias.

Foi possível confirmar que os significados não estão rendidos e/ou cerceados por um discurso anterior, de um lado, às imagens da intervenção artística – como se já houvesse uma verdade e eu estivesse ali para dela falar –, nem, de outro lado, aos personagens da pesquisa: mas está justamente nas relações, nos processos que fazem o interstício. Nós, sujeitos da pesquisa, ao sermos questionados, ao nos ouvirmos falar, vamos criando os significados, conforme os vários sentidos que são tecidos.

Os diferentes significados dados às interpretações da mesma experiência estética constituem momentos de passagem entre as histórias pessoais – quando ditas ou quando observados por mim – e a produção de imagens e discursos da mídia e da cultura local.

Minha percepção sobre o processo de significação ficou mais assentada na aproximação para o diálogo e a entrevista, e pelas práticas poéticas dos sujeitos desviantes, sendo estes colaboradores que se mostraram mais abertos à experiência.

Voltando-me diretamente a problemática desse emaranhado e do agora percebido, considero importante ressaltar dois pontos observados nos relatos, nas imagens e nas anotações realizadas pelos sujeitos que me ajudaram a ver. Esses pontos decorrem de impressões que tive ao realizar as entrevistas, cujas perguntas geravam reações diferentes, mas sinalizavam a questão da produção de significados e (re)apropriações de interpretações. São estas as perguntas:

- 1. O que você acha? – Os sujeitos falam por meio de discursos moldados.**
- 2. E o que elas (as imagens, a intervenção) dizem de você? – Os sujeitos problematizam a imagem de acordo com sua realidade, perspectivas sociais, culturais.**

A análise da diferença das respostas entre essas duas perguntas provocaram rompimentos com sistemas estabelecidos de interpretações na expectativa de construir novos significados para as obras de arte. Quando pergunto o que acham, os colaboradores ressaltaram, em suas respostas, traços referentes a certa genialidade do artista, e também uma distância entre o objeto de arte e ele, como público, reafirmando uma disjunção entre objeto e sujeito. Não comparece, em suas falas, o processo.

Quando perguntei o que aquelas imagens dizem de cada um, emergem nas respostas traços de um posicionamento mais crítico. As pessoas parecem conseguir se ver e problematizar os elementos a sua volta, narrando momentos de sua vida e questionando interpretações históricas.

Essa segunda pergunta desencadeia um processo de mudança, ou deflagra um posicionamento mais crítico, pois o sujeito, com seu olhar educado, articula a diluição de fronteiras que lhe foram antes moldadas para a percepção das imagens de forma geral, transbordantes de tantos outros conhecimentos, experiências e significados sociais e culturais que eles veem nas imagens.

Rogério Luz (2010), em um ensaio sobre as instalações *Desvarios* (MACIEL, 2010) e *Reverso* (FATORELLI, 2010), afirma que não há resposta padrão sobre quais expectativas uma experiência estética solicita, que sujeito ela produz e que processos de subjetivação uma instalação pode colocar em marcha, por exemplo.

Na intervenção artística na rodoviária, compreendi que cada sujeito se torna “outro” na experiência estética, e é esta posição que justifica a *zona de desenvolvimento proximal em devir*. A intervenção artística na rodoviária pôde contribuir para a manifestação do outro nestes



Figura 60. Passantes observam a *performance* da atriz Lívia Fernandez na intervenção.

momentos em que o sujeito se porta de modo crítico, posiciona-se e interfere naquilo que vê, refletindo sobre um modo de ver anterior ao questionamento.

Início o percurso dos pontos com uma imagem da diversidade de olhares, suas representações identitárias, suas contemplações e as possíveis, e também impossíveis, formações de significados da intervenção.



Figura 61. Intervenção com legenda do filme projetado: “O que você achou?”

O QUE VOCÊ ACHA?

Escolhi essa fotografia para abrir o presente tópico de análise, pois, ironicamente, é uma síntese das reflexões aqui pautadas. Ela reúne elementos do agenciamento, inclusive a pergunta: *O que você achou?*, na voz de um dos personagens do filme *Os idiotas* (1998), que estava sendo projetado.

Tal pergunta representa certame mitológico da imagem, principalmente das imagens da arte. Ela está marcada por uma tradição do olhar ocidental, de herança europeia, com um foco que desperta a vontade de possuir o que é visto. Para tanto, é necessário decifrar, reconhecer significados universais, intuitivos.

O que acha? Essa pergunta tangenciou uma diversidade de percepções por parte dos sujeitos, seja pelo viés da relação representação/evidência (MARTINS, 2007) com uma busca daquilo que o “gênio artista” quis dizer/representar, seja pelo viés de argumentos armados de verdade e conduzidos por seus olhares educados e disciplinados por campos tais como a história da arte, a semiótica, a psicanálise, o perceptualismo formalista (HERNANDEZ, 2011).

Sob o segundo viés, aponto as percepções principalmente de estudantes universitários de Artes Plásticas que, ao serem indagados, tentaram estabelecer um pensamento no qual se notam rastros das disciplinas do olhar:

(...) uma imagem ao mesmo tempo de um objeto comum, na forma de instalação, claro! (falando das molduras).

Acho que tudo isto remete o lado da comunicação e o aspecto visual não deixa de ser visual ao mesmo tempo.

Por exemplo, tem muita colagem, trabalha com aquela coisa da oficina do lúdico, de arte para deficientes mentais. Talvez seja uma corrente da Arte bruta, sabe? Você pode ver que a composição aleatória de colagem dos elementos de objetos com cores vivas tem muito a ver com os movimentos de arte abstrata também. (JAILSON, 2011).

A fala de Jailson, estudante de Artes Plásticas da Faculdade Dulcina de Moraes (figura 62), despertou minha atenção devido ao distanciamento da intimidade que as imagens podem provocar. A descrição sistemática da intervenção assentada em seu conhecimento prévio de história da arte, quando cita a corrente da arte bruta e do abstracionismo, talvez revele algum sentimento de aprisionamento para lidar com os sentidos culturais e sociais da imagem, ao passo que seu discurso lhe confere um aporte à exaltação de uma fala calcada por um significado legitimado e único.



Figura 62. Jailson dando continuidade em sua análise. Arquivo pessoal.

A postura de Jailson reflete a orientação de uma educação da arte promovida em algumas instituições que dão prosseguimento ao mesmo estatuto artístico em que:

Conteúdos como “Comunicação”, “Espaço”, “Estrutura”, “Forma” e “Luz-cor” são os *elementos-chave de uma intencionalidade educativa que tinha finalidade o exercício de uma habilidade formal*, numa crença semiótica, hoje com pouco sentido, segundo a qual a arte não seria mais do que exclusivamente uma forma de linguagem, *mediadora de coisas externas ao indivíduo, que a tinha que entesourar (musealizar)* sempre que alguma obra atingisse um grau de perfeccionismo validado pela História, Teoria e Crítica “tradicionais” da Arte. (CHARRÉU, 2011, p. 118, grifos meus).

Há quase uma interpretação religiosa dos estatutos das disciplinas do olhar. Não percebi, na fala de Jailson, que tenha havido um desejo “de negociar e/ou resistir a significados dominantes, bem como de criar seus próprios significados” (DUNCUN, 2011, p. 21).



Figura 63. Jean Dubuffet, *Wil to Power*, 1946



Figura 64. Pintura do artista goiano Moacir, residente do vilarejo de São Jorge, GO.

Jailson parece ter se esforçado para decifrar a intervenção, buscando as legitimações de análises semióticas e da história da arte e as relações de poderes desse discurso legitimador. As figuras 63 e 64 ilustram momentos e artistas ligados à arte bruta.⁴⁰ A via escolhida pelo colaborador pode ter sido a de formular uma interpretação normatizada. É nesta perspectiva que as disciplinas do olhar podem cercear a criação de outros significados. No entanto, vejo que não há exclusão neste aparente impasse, apenas uma maneira de pensar em devir-disciplinas que pode vir a ser agenciado com outros saberes e com as próprias subjetividades do sujeito, no/do espaço-tempo.

⁴⁰ Muitos autores têm atribuído à arte bruta aquela produção de não artistas, de artefatos criados por internos de hospitais psiquiátricos ou quaisquer outros sujeitos que não se vinculam e não têm acesso a vertentes legítimas da história da arte e suas expressões artísticas. O termo foi cunhado pelo artista Dubuffet em 1945, que o estendeu ainda à produção por crianças, médiuns, prisioneiros etc. Ver mais em Dempsey (2003).

A experiência é interrompida/oprimida pelo *status* de uma verdade essencial do que é estudado nas instituições de ensino de arte. Por este olhar, a intervenção e qualquer outra expressão e manifestação artística já terá endereçado um discurso e uma análise que configuram um caminho único e um verdadeiro significado universal, nos catálogos destas disciplinas.

Quando o indaguei sobre “o que aquelas imagens diziam dele?”, respondeu com um sorriso e uma negativa. A esta pergunta, atribuí uma dupla função:

1. Provocar essa sensação de que se podem produzir outros significados no olhar educado, a partir de suas próprias narrativas.
2. “Favorecer a mudança de posicionamento dos sujeitos de maneira que passassem a constituir-se de receptores ou leitores a visualizadores críticos” (HERNANDEZ, 2011, p. 38).

Retomando o que já foi abordado na linha do olhar educado, vemos o mundo por meio de:

(...) filtros produzidos pelas nossas histórias/trajetórias pessoais e pela cultura. Noções de cor, forma, textura, gesto, movimento, volume, luz, distância etc., ou seja, o modo como reconhecemos e usamos tais especificidades é mediado por relações e categorias construídas, resultante de nossa imersão no mundo da cultura. (MARTINS; TOURINHO, 2011, p. 60).

Tanto é que, mesmo quando indagado sobre o que achava e sobre como aquela intervenção podia dizer algo dele, ou o que ele via dele na intervenção, outro colaborador pôde dizer quase que o mesmo de Jailson em relação à abstração, porém estabeleceu algumas relações de cores com questões subjetivas, de sua trajetória, seus afetos:

É uma mostra de arte para esclarecer um tipo específico de arte, que eu acho que tem a ver com abstração. Tem a ver com não saber o que é uma coisa, coisas diferentes que levam a uma reflexão de algo que não está ali. Por exemplo, *o branco do tapete com as obras em cima e misturadas me deixa pensar sobre a confusão das coisas na minha vida, ao mesmo tempo sobre a pureza do branco, tudo junto sabe?* (ARAÚJO, 2011, grifo meu).

Os cursos, sejam eles livres (não formais), sejam regulares, da educação formal projetam elementos que apontam para certa padronização em ver e criar as imagens. Por exemplo, mesmo que não assuma os ideários de um curso formal em artes, o artista-educador Delei, quando perguntado se defende algum projeto ao ensinar e criar, respondeu que o conteúdo não é “*uma bandeira*”, mas a história da arte é “*básica*” na hora de ensinar e criar com seus educandos: “*De natureza assim da própria questão do fazer artístico, acho que deve levar a uma profissionalização em que a história da arte é básica pra isso; seria um projeto de disseminação dos conteúdos da história da arte geral universal*” (AMORIM, 2011).

Que se esclareça: não defendo, aqui, uma antiescolarização, ou o rompimento com disciplinas do olhar. Mas considero que o ensino em coletividade, tratando de temas da história da arte, por exemplo, deve, cada vez mais, propiciar revisões críticas calcadas por questões sociais, culturais próximas ao cotidiano de cada sujeito. Desta forma, concordo que o posicionamento de engajar-se “analiticamente com o que vemos é outro passo para desenvolver

uma compreensão crítica” (MARTINS; TOURINHO, 2011, p. 61), no aguardo de gerar outros significados e provocações para as imagens.

Quando uma pessoa me perguntou se estava certa em sua resposta do que aquelas imagens significavam, eu disse que não sabia, pois ali não tinha uma resposta, um enigma a decifrar. Em uma das conversas, perguntei o que aquelas imagens diziam dela, naquele momento, e Alessandro (2011), atendente de um dos quiosques da rodoviária, responde: “*Me diz de evolução de alguma coisa, por exemplo, os CDs e a TV utilizados de outra forma. Acredito que seja arte, né? Eu acho.*”

Em meu diário de anotações, brinco ao supor que, para os usuários daquele espaço, qualquer coisa de diferente poderia se tornar arte. Mas a questão não é essa, de fato, pois no momento em que os passantes, os trabalhadores da rodoviária, os colaboradores da pesquisa e os moradores daquele “espaço em intervenção” detectam nas imagens e referenciam simplesmente arte, elas não estão desviando, ou melhor, desnaturalizando seu olhar. Neste sentido:

A arte de criar em um lugar onde não tinha arte. (...) projetar os filmes igual está ali é diferente, não sei o que significa, mas é importante tá aqui pra todo mundo ter acesso. (BATISTA, 2011). A arte tem que está em movimento, como aqui, tem que ser itinerante, onde o povo está. Ela é cultura e cultura popular. (ASSIS, 2011). Gosto de cultura e artesanato, de paisagens. Gostei daqueles desenhos, acho bonito, tem um monte de significados, mas eu não sei falar. (FREITAS, 2011).

Há, assim, em suas falas, desejos, vozes que reivindicam um lugar de luta em relação à noção legitimada e colonizadora de alguns processos de ensino das disciplinas do olhar para uma arte legitimada pelas elites.

Mas a arte é também libertadora, transformadora. A intervenção artística, antes das perguntas, configurou o que Aguirre entende sobre a noção de “subjetivação estética”, de Rancière (2005). Para Imanol Aguirre é necessário, como ato educativo, que os indivíduos se sintam capazes ou impelidos de usar sua imaginação, “pois o pior não é o desconhecimento das condições particulares de exclusão, mas a incapacidade de se pôr em marcha para conhecê-las” (2011, p. 96). “*A princípio, a exposição não me diz nada, mas achei interessante o fato de ela estar na rodoviária, um lugar acessível pra pessoas de diferentes lugares e classes sociais, é o aspecto da expressão que achei mais interessante*” (NATASHA, 2011).

Momentos antes da entrevista, observou-se uma preparação do terreno sensível “para a mudança, uma primeira *deslocalização*, consistindo em se colocar em um espaço que não exclua nenhuma possibilidade” (AGUIRRE, 2011, p. 96, grifo meu).

Logo após serem questionadas sobre o que as imagens dizem de si, sua percepção mudou e sua análise também, uma vez que, ao lhes interrogar, aponto para o universo do íntimo, em seu modo de subjetivação, em seu devir-olhar educado. Isso configurou uma ação que pretendeu abrir espaços de visibilidade e identidade.

O QUE AS IMAGENS DIZEM DE VOCÊ?



Figura 65. Passantes na intervenção. Arquivo pessoal.



Figura 66. Colaborador escrevendo no diário de campo. Arquivo pessoal.



Figura 67. Passantes na intervenção. Arquivo pessoal.



Figura 68. Intervenção artística na Rodoviária do Plano Piloto. Arquivo pessoal.



Figura 69. Passantes na intervenção. Arquivo pessoal.



Figura 70. Artefato do Nada Consta. Arquivo pessoal.



Figura 71. Ready-made emoldurado. Arquivo pessoal.



Figura 72. Artefato do Nada Consta.



Figura 73. Artefato do Nada Consta.



Figura 74. Artefato do Nada Consta.



Figura 75. Ready-mades emoldurados e suspensos. Arquivo pessoal.

A partir desta segunda pergunta, busquei entender o que foge e o que escapa entre as lacunas da experiência da intervenção na rodoviária e as versões que surgem das falas dos colaboradores. Quando perguntei para o primeiro passante sobre o que ele achava de tudo aquilo, a resposta veio automática, de prontidão: “*este aqui é um trabalho de arte muito importante, muito lindo, obrigado*” (FREITAS, 2011).

E assim foi, subsequentemente, com outras pessoas, mesmo que os colaboradores reconhecessem aquilo como arte e não soubessem “o que significava”, estes apontaram para um lugar-comum, para o lugar do mero reconhecimento deweyano (2010). Vejo esta voz como a voz da inatividade, da zona de conforto que está naquele lugar (espaço-tempo) em que a intervenção “se passou”, aquilo a que nosso olhar educado está acostumado sobre uma noção universal de arte.

No tópico anterior, sobre a primeira pergunta, argumentei que esse lugar-comum é o lugar em que as imagens da intervenção postulam a afirmação universal “isto é arte”. Mas, como esbocei na linha do olhar educado, muito do que vemos pode estar relacionado como em um espelho.

Retornando a problemática da pesquisa, discuto *se é possível (des)naturalizar e provocar significados diferentes dos diversos olhares educados*. O que busquei foram as relações, o processo entre o sujeito, o objeto, para que o modo pelo qual interfere (a intervenção na rodoviária) não seja apenas arte, mas para que esses olhares educados possam transpor-se para as vivências culturais, sociais e demais modos de subjetivação, criando outros significados que não estão ali impressos.

Ao indagar sobre o que aquelas imagens, ali dispostas, daquela forma, naquela situação, “dizem de você?”, ou “o que de você há nela?”, pude perceber tal questão do processo, da *zona de desenvolvimento proximal em devir* agindo no olhar educado. Notei, na maioria das pessoas com quem conversei, certo receio, ou mesmo certa demora para responder. Um olhar “pensativo”. A voz do sujeito, ao olhar, caminha para o nomadismo,⁴¹ ou seja, há um instante muito complexo entre o corpo, a intervenção artística em um trajeto para o pensamento, que dará significado diferente àquela experiência.

Convoco a assertiva de que o sujeito é “alterado”, é um “outro”, mesmo que só naquele instante; seu olhar é trôpego, é errante, deixando aquela zona de conforto do “achar”. Então, o olhar torna-se diferenciado, gera diferentes significados. Tourinho e Martins (2011) afirmam que esse olhar que foge ao conforto é um olhar crítico e que o engajamento com o que vemos é um passo para a compreensão crítica. A atitude analítica e reflexiva “nos habilita a extrair, dialogar e processar informações, criando outras formas de ver e construir significados” (p. 61).

Logo, as palavras em relação à intervenção artística não só potencializaram a experiência estética, mas integraram e articularam o pensamento que vai além, ou, como já

⁴¹ Sobre o *nômade*, Deleuze e Guattari esmiúçam essa postura em seus platôs, dizendo que: “Entre um e outro, todos os gêneros do real e do verdadeiro encontram seu lugar num espaço mental estriado, do duplo ponto de vista do Ser e do Sujeito, sob a direção de um ‘método universal’. Desde logo, é fácil caracterizar o pensamento nômade que recusa uma tal imagem e procede de outra maneira. É que ele não recorre a um sujeito pensante universal, mas, ao contrário, invoca uma raça singular; e não se funda numa totalidade englobante, mas, ao contrário, desenrola-se num meio sem horizonte, como espaço liso, estepe, deserto ou mar.” (1997, p. 49).

havia referido sobre as intensidades e os afetos que se tornam diferentes a cada instante, em lugares e tempos específicos. Constato, a seguir, as várias (inter)versões a partir da intervenção artística como espelho de si e espelho do mundo, ou vice-versa, de forma recursiva.

A intervenção e o espelho de si

Uma senhora, ao ver os artefatos suspensos, me perguntou se era dia da doméstica. Para ela, ali estavam três imagens que representam a identidade da doméstica: “Por um acaso é dia das domésticas? Porque tem panela, menino e guarda-chuva ali pendurado, e o dia a dia das mulheres é este”.

Nesse caso, não indaguei sobre o que estas imagens diziam de si, porque acredito que a abordagem feita por ela já transbordou posicionamentos. No exercício de pensar sobre si a partir das imagens, os vários sentidos formados marcam fortes referências às desigualdades sociais de raça, gênero, classe, no cenário social contemporâneo. Há tensão lacunar, e não disjuntiva, no olhar educado, entre as construções imagéticas externas e os processos mentais internos.

Para Bauman (2011), é o próprio sujeito que tem de criar sua própria identidade; ela não é herdada: “(...) você tem que passar sua vida, de fato, redefinindo sua identidade”. O autor nota que os estilos de vida são bons para uns enquanto para outros não o são, além do que as formas de vida atraentes e tentadoras mudam muitas vezes. Tal (inter)versão sobre as imagens das domésticas foi a forma familiar que a colaboradora buscou em seu repertório imagético, a partir das dinâmicas próprias de seus referenciais identitários.

Se houve algum processo de identificação, de espelho com os *ready-mades*, a passante pode não ter experienciado algum estranhamento visual que lhe fizesse repensar sobre interpretações conformadas destas imagens, construindo pensamentos e posturas críticas a respeito destas interpretações. Ou seja, porque, neste caso, as painéis, as bonecas pautam, para aquela colaboradora, discursos dessa categoria de trabalho?

A colaboradora Luana Kely, 30 anos, merendeira, hesitou no início, mas finalmente expressou grande interesse em saber do que se tratava aquele evento. Antes de falar que era uma pesquisa, eu perguntei a ela o que achava. Ela respondeu que era “legal” e “interessante”, mas não entendia nada. Continuamos conversando. A certa altura, perguntei se havia algo ali que dizia alguma coisa dela, de sua vida. Ela deu um riso de canto de boca, envergonhada e disse que não. No entanto, ao notar os *ready-mades* emoldurados suspensos, ela olhou, fitou, pensou e disse que:

(...) aqueles ali contam muito da minha vida de uns anos atrás. Eu passei muita dificuldade para comer e alimentar meus filhos, a vida foi muito difícil, era um aperto mesmo, sabe? Criar meus filhos, dar de comer, educar, casa, comida. Mas hoje é diferente, hoje já tenho mais condição, não é mais isto aí.
(KELY, 2011).

Ao relatar sua história, naquele momento, Luana, ampliou as possibilidades de seu olhar educado, portando-se como um nômade, este que “não tem pontos, trajetos, nem terra, embora evidentemente ele os tenha” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 53). Ao ver os objetos artísticos como espelho, as relações processuais entre sujeito e manifestações artísticas transitam no caminho

da compreensão, e não das imagens como estímulos visuais apenas. Tourinho e Martins (2011) deduzem que um olhar crítico “nos ajuda a desenvolver uma atitude analítica, reflexiva, que aguça nossa compreensão sobre o quê, porque e as condições em que estamos vendo” (2011, p. 61).

Por essa perspectiva, Hernandez (2000) aponta que “o que se persegue é o ensino do estabelecimento de conexões entre as produções culturais e a compreensão que cada pessoa, os diferentes grupos (culturais, sociais, etc.) elaboram” (p. 49).

Os relatos, a partir de seus modos de subjetivação, vão além do que são as coisas para estabelecer o porquê das representações visuais e quais são os valores sociais, culturais ali permeados, pontos de resistência a discursos gerais e opressores.

Por exemplo, um dos motoristas que trabalha na rodoviária, ao se relacionar com as mesmas imagens (figura 76) apontadas pela merendeira Luana Kely, foi muito enfático e irônico. Afirmou que aquelas imagens, não diziam nada dele. No entanto, contraditoriamente, alinhava sentidos que deixavam rastros de sua própria existência: *“Não me diz nada, é meio sem sentido, porque o guarda-chuva diz que vem aí chuva; a boneca, que tá chegando o dia das crianças; e ninguém tem dinheiro pra comprar nada. E a panela? A panela pode ser esse vazio, né?”* (INÁCIO, 2011).



Figura 76. *Ready-mades* emoldurados e suspensos: A Panela, O Guarda-chuva e A Boneca.

Mesmo configurando uma experiência que relaciona sentidos comuns a significados, há muito das subjetividades que compõem espaços de resistência aos significados dominantes, bem como refletem posturas identitárias. A fala do motorista cria essa margem de afeto entre as imagens, os sentidos e as emoções. Pergunto-me qual seria o sentido de vazio que o motorista atribui à panela? Seria a falta de sentido das dificuldades das relações em sociedade? Das

dificuldades de viver? Ou simplesmente é a noção do *nonsense* em que não há uma formação de sentido comum para o motorista?

O espelho do mundo

As narrativas de campo não se restringem apenas às acepções das representações sobre si mesmas, mas também contribui com representações sobre o mundo, sobre os processos culturais e o papel social da arte, buscando modos de pensá-los criticamente.

O contato com as questões de embate da própria cultura visual me fizeram perceber que os lugares estão permeados de imagens, cujas fronteiras e demarcações não são tão claras. Os trânsitos das imagens são intensos, diversos, são devires. As imagens da contemporaneidade estão em devires, e as relações do tempo coexistem e transpõem-se nos processos de subjetivação e individuação. Retomo a fala de Guattari e Rolnik (1986, p. 31/33) de que as subjetividades estão nos espaços políticos, midiáticos, econômicos, sociais e culturais e o indivíduo está nesta “encruzilhada” dos vários componentes das subjetividades.

Em comparação com a pesquisa de Ricardo Reis (2007), a arte pública pode cumprir papel educativo ao elucidar questões como: há relação quotidiana com nossos gestos e rotinas; encoraja o diálogo entre os cidadãos; estimula o pensamento e a imaginação; define espaços únicos e específicos, estabelecendo relações entre o observador, a obra e o contexto; expressa diversas qualidades, crenças e valores de diferentes culturas e artistas, ensinando-nos sobre nosso passado, nosso presente e nosso futuro; é física e intelectualmente acessível a toda a sociedade; proporciona a intersecção de diferentes campos de estudo e permite ao observador estabelecer seu próprio ponto de vista; e foca a atenção em construir sua própria narrativa.

Esses apontamentos de Reis confabulam com a abordagem da cultura visual sobre o olhar educado e em relação à intervenção artística na rodoviária. Khelving Henrique, estudante universitário, 20 anos, foi um dos colaboradores que atuaram diretamente no caderno de anotações. Não soube explicar ao certo por que duas imagens específicas lhe chamaram atenção – a primeira a do artefato produzido com tampinha (figura 70) e a segunda a da “falsa mulher” (figura 72) –, e foi enfático ao afirmar: “(...) *para ser bonita, a mulher não precisa de uma máscara; basta ser quem é*” (HENRIQUE, 2011).

Na dinâmica da intervenção, foi curioso notar que alguns passantes, trabalhadores, na interpelação sobre o que as imagens falavam deles, se aprumavam para considerações que alertam a importância para a sociedade e a cultura, e para o que ela pôde transparecer: “*Isto aí me diz muito, que eu poderia reciclar mais, pensar de forma diferente as coisas como estão no mundo, né? Me sinto em sintonia, porque o lixo é algo que produzo*” (ASSIS, 2011).

Dessa maneira, sem tentar estigmatizar e categorizar a intervenção artística na rodoviária, a arte pública pode provocar as questões que tomei como foco investigativo. No caso dos dadaístas, e do próprio Kurt Schwitters, com suas práticas improvisadas e adaptadas, criam eles mesmos processos de subjetivação, ao realizarem pela informalidade estética e performativa ações no/com público, no espaço público que desafiam as noções de originalidade e de autoria das “obras de arte”.

As imagens dos artefatos do coletivo Nada Consta, que a meu ver refletem posturas Merz, não configuram produção mediada pelos convencionalismos artísticos e de representação. As imagens expõem ideias e compõem experiências de transformações sociais e pensamentos engajados com a realidade de uma produção de subjetividade voltada para um ativismo artístico em relação à reciclagem da materialidade, ou da arte como mediadora das relações entre o sujeito, o espaço em que este vive e as transformações ambientais, por exemplo. Delei disse que o critério do coletivo/oficina de arte na rua é criar com o material achado ou disponível. Trata-se de uma postura afinada com a do artista Merz.

Nota-se o processo de configuração de uma diversidade de leituras e agenciamentos possíveis e situações abertas.

São peças jogadas fora, dispensadas, brinquedos, tudo é cultura, faz parte da cultura, não podemos menosprezar. Também faço isso lá em casa. Faço arranjo, casinha de João-de-Barro, faço apetrechos, como é o nome, é... suporte de arte. Os vizinhos tudo gosta. (RICARDO, 2011).

Nos trajetos percorridos na linha da cultura visual, várias são as hipóteses e os propósitos desta “área” de abordagem. Uma delas é problematizada por Tourinho e Martins (2011, p. 57) sobre “inserir e incorporar no fazer artísticos a discussão do lugar/espço das imagens – qualquer imagem ou artefato artístico – e seu potencial educativo na experiência humana”. O estudante e educador ambiental Roger Conrado bem descreve essas ações, refletindo um caráter crítico e com apelo pedagógico:

(...) muito legal, pois mostra a contraposição da arte manual com a técnica e os objetos industriais. Uma forma de transformar o artista e a essência material capitalista. A autonomia humana de fazer arte. Fica difícil dizer, pois o que eu acho já trago das minhas experiências e eu não sei se é isso que pode significar. Mas por exemplo disponibilizar os materiais, as coisas como ali, como as crianças criando ao mesmo tempo da exposição, é mostrar que a arte não depende de máquinas, de dom, que é só saber se expressar. Muitas coisas na nossa sociedade deveriam ser assim, abertas, transparentes, outras. (CONRADO, 2011).

André Taussig, iluminador técnico, aproximou-se, em silêncio, e fixou o olhar para a performance da atriz. Em determinado momento, sem que eu o indagasse, disse que se sentia como ela, preso ao mundo “cibernético” e não mais livre fora dele, devido a falhas e má gerências do governo: “(...) e o que a gente vai fazer? Se ligar na rede. Estamos sendo enraizados pelo mundo, somos plantas via net.” (TAUSSIG, 2011).

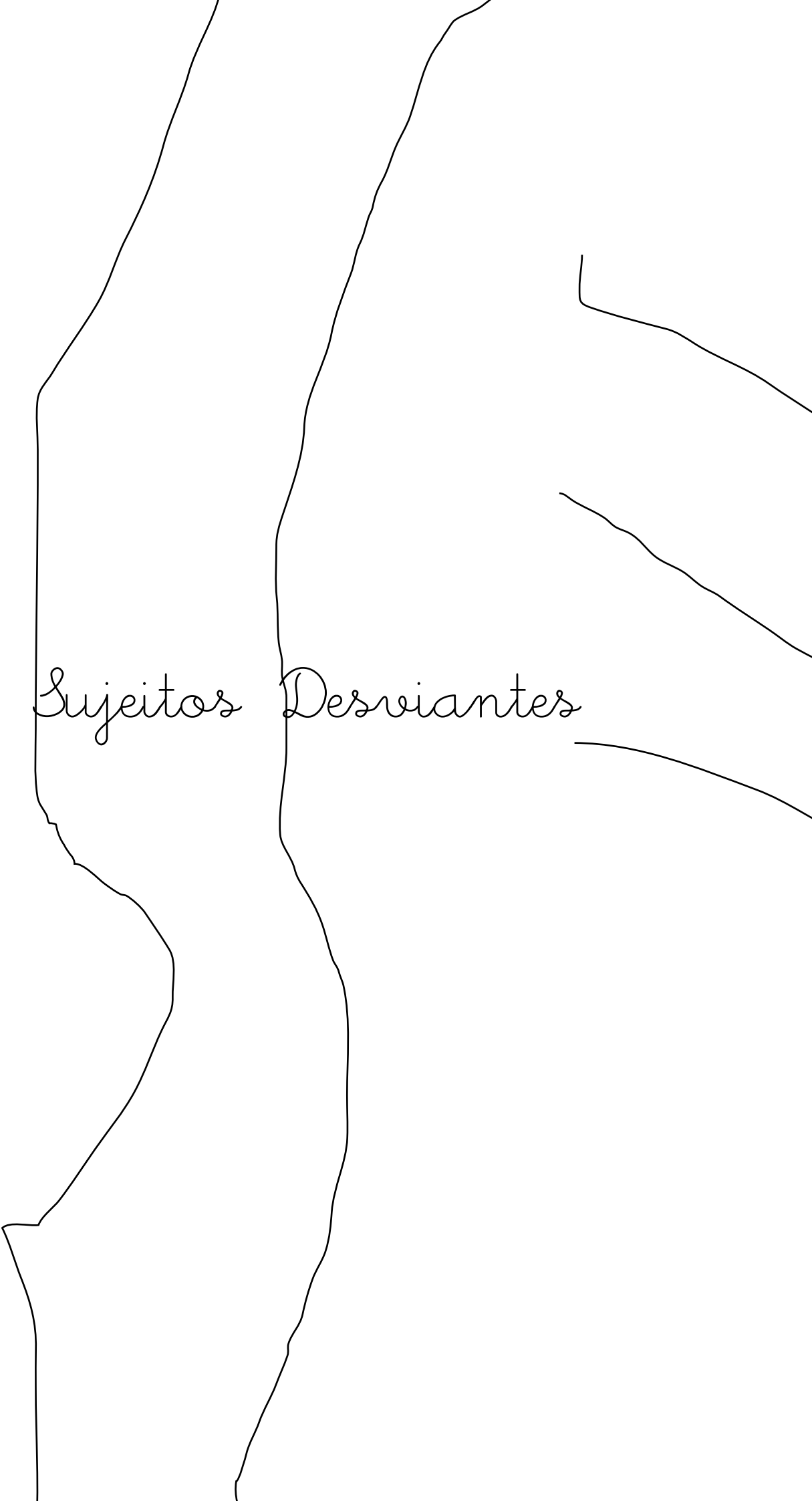


Figura 77. Performance de Livia Fernandez na intervenção.

Sua fala pode ser analisada à luz de Hernandez (2000), no tocante ao papel da interpretação na construção de significados, e à problematização da noção de uma identidade fechada. O autor propõe analisar os discursos em torno da arte, por exemplo, nas diferentes épocas, culturas, grupos e tramas sociais como via interessante na pesquisa para refletir sobre nós e de nossa consciência de mundo.

Em alguns momentos, quando o sujeito tornou-se crítico ao olhar e ao ser indagado sobre o que as imagens diziam de si, as interpretações configuraram significados bem diversos, outros significados. “Interpretar significa prestar atenção às diferentes versões dos fenômenos, questionando suas origens e as forças (os poderes) que criaram tais interpretações” (p. 108).

Nesse sentido, o olhar educado é mediado pelas intensas dinâmicas das imagens da cultura, as imagens produzidas em todas as esferas: midiáticas, artes, literatura, cinema. O olhar educado aprende no contexto da cultura de imagens produzidas nesta *zona de desenvolvimento proximal*, que está em *devir*, sendo sempre processual, nunca unânime.



Sujeitos Desviantes

O cruzamento entre as linhas *olhar educado* e *intervenção artística*, *(inter)versões* possibilitou ver o nó entre as construções de mundo, os repertórios visuais dos sujeitos, apontando para o fato de que o olhar educado é permeado constantemente pelas intensidades e forças dessas imagens na constituição do olhar. O entrelaçamento destas linhas inventou outra linha, que talvez não se cruze sem se entrelaçar com as demais deste texto investigativo.

Nas linhas que compõe o *Merz na Mão*, ao descrever o procedimento da criação de um espaço livre de intervenção na intervenção, assumi o risco de reconhecer este espaço como produtor de dados e informações pertinentes para a pesquisa.

Alguns colaboradores utilizaram este espaço dando outros significados à experiência da intervenção, fazendo uso da produção de artefatos e transviando os protocolos das perguntas estipuladas por mim. Certos sujeitos traçaram, sobre o olhar educado da intervenção, outras linhas. Linhas que fogem e possibilitam desterritorialidades e reterritorialidades em relação à força das imagens e dos discursos iniciais dos movimentos citados, construindo outro território com suas possibilidades e potencialidades.

Tal linha é a sinuosa, é reta e é, mais que isso, a verdadeira linha de fuga deste texto. Pois se desvia das outras, anda torta, fragmenta-se, encontra os dadás, os cineastas do dogma, os artistas, e os vê, e os ignora também. Com a permissão da licença poética, as linhas escritas aqui me escapam e surpreendem, são feitas de versos, de poesias, de imagens, de acasos, de crianças, de loucos e de bêbados.

Os colaboradores que dão voz a esta linha de fuga são/foram desviantes naquele momento específico em que imagens de filmes eram projetadas na parede, artefatos expostos no chão do espaço rodoviário e com objetos de uso cotidiano, emoldurados e suspensos por cordas. E porque eles desviam? Pois são também escorregadiços... Com eles, não estabeleci objetivamente e racionalmente um diálogo, por meio da linguagem. Quando suponho o ter conseguido, talvez tenha sido enganado. Aos poucos, percebi que perder o controle de algo

preestabelecido por motivações e perguntas voltadas estrategicamente para o foco investigativo me levou para diferentes rumos complementares e inventivos que traçaram formas outras da problemática, assim, reporto-me às considerações de Simone Paulon e Roberta Romagnoli que:

(...) ao procurar captar o processo de dessubjetivação em sua dimensão de produção, processo de pesquisa e pesquisador são arrancados de qualquer estabilidade pré-suposta: seja do conhecimento instituído, seja da identidade do pesquisador. Neste movimento em que conhecimento e ação se co-produzem novas realidades, novas perguntas e novas subjetividades vão se constituindo. Afinal, pensar é inventar. (2010, p. 95).

Os sujeitos desviantes materializam minhas surpresas durante a intervenção na rodoviária. Importa dizer que esses sujeitos são colaboradores formados de limiares, de visibilidades e invisibilidades, mais que isso: de meios. Porém, friso a importância de chamá-los de desviantes sem que haja – mesmo que haja – posturas preconcebidas de identidades de sujeitos que arranjam seu modo de existir nas condições de crianças, loucos e bêbados.

Para a análise de dados imprevistos, e para sustentar o codinome “desviante”, convido para a conversa o poeta Manoel de Barros (2010, p. 219, grifo meu), que aos 13 anos pensava ser um sujeito escaleno que não gostava da beleza das frases, mas da doença delas. O padre da região lhe confortou:

Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nada...

Você não é bugre? Veja que bugres só pega por *desvios*, *não anda em estradas* – pois é nos *desvios* que encontra as melhores surpresas e os *ariticuns maduros*.

Há que apenas saber errar bem o seu idioma.

Deixando-me levar pela poesia de Barros, desvelo os sujeitos desviantes da intervenção artística na rodoviária.

Se há uma linha com polos disjuntivos, com binômios entre o que penso ser de poderes investidos de normas impostas de um lado, e suas insurgências de outro, para estes sujeitos tais configurações sociais se aplicam, ao mesmo tempo em que não se aplicam. Eles caminham muito bem pelas estradas, mas preferem os desvios, justamente os espaços do meio, nem lá e nem cá, ali nos desvios e nos desvios dos desvios.

Quando me refiro a bêbados, loucos e crianças (figuras 78 a 80), devo ressaltar que, durante as 12 horas de exposição, estes colaboradores não formaram o somatório de todas as crianças, nem de todos os indivíduos bêbados, ou com alguma característica que qualifique o estado de loucura. Estes colaboradores que descrevo e investigo aqui nesta linha foram alguns poucos sujeitos específicos que iam e voltavam, estavam por ali na rodoviária. A formação destes sujeitos não escapa à sociedade, e os indivíduos que a formam. São características do devir, um estado e um componente das diversas camadas das identidades e das formações contemporâneas.



Figura 78. Lucas e seus irmãos desenhando no espaço de criação.



Figura 79. Hércules Silva conversando sobre a intervenção.



Figura 80. Erika Paula Dias pintando sobre o jornal.

Lucas e suas duas irmãs integram os sujeitos desviantes crianças; Hércules Silva e outro colaborador anônimo portam traços ébrios, porém não confiro a estes colaboradores identidades permanentes de alcoólicos/dependentes, apenas um estado de ser momentâneo. Por último, Erika Paula Dias, que, de acordo com um funcionário da administração, é um homem recém-saído de uma instituição carcerária e frequentou o Agapap.⁴² Os sujeitos desviantes não representaram os colaboradores que transitavam e/ou dispersavam-se por seus outros afazeres cotidianos. Ao contrário: em minoria, desviavam-se deles, desenhando outros percursos.

Os sujeitos desviantes estavam muito próximos da intervenção e de seus devires-identidades. Sua permanência e trânsito eram diferentes dos da maioria dos colaboradores e demais passantes da rodoviária. Eles representaram as margens⁴³ desses outros passantes e colaboradores do “sistema intervenção artística”, ou seja, não representavam a “normalidade” das identidades da maioria dos colaboradores que interagiram em campo.

Esse mosaico de interações e desdobramentos

⁴² Antiga abreviação para fazer referência ao Hospital Psiquiátrico São Vicente de Paula, instituição manicomial localizada na cidade-satélite de Taguatinga, em Brasília.

⁴³ Ênfase a margem da intervenção na rodoviária, pois na contemporaneidade os bêbados e os loucos, por exemplo, podem não mais constituir margens, uma vez que há modos de subjetivação que conformam a legitimidade de estar bêbado, ou torna-se “louco”.

artísticos, *performances* e devires nos locais públicos, nos locais reservados, constrói essa cidade que é tudo. Ao explicar o termo *cidade-tudo*, Victorio Filho (2011) trata das relações entre os mundos local e global, caracterizados, ao mesmo tempo, por descentralizações e centralidades móveis, além de serem portadores de limites “gelatinosos”. O autor afirma que sujeição, aviltamento, maravilhamento, gozo e dor são igualmente elementos constitutivos da *cidade-tudo*, e que “os homens, as mulheres e suas diversas culturas, com seus abrigos identitários, linhas de fuga e seus sistemas de clausura, exclusão e pertencimento lhe habitam e atravessam, com seus corpos encarnados e simbólicos, visuais e afetivos” (p. 193).

Os devires bêbados, loucos e crianças formataram outros aspectos das estratégias de minha abordagem tanto com as entrevistas quanto na observação. No caso de Lucas e seus irmãos e de Erika, a comunicação e a produção de outros significados para a intervenção se deu basicamente pela interação no espaço de criação livre. Ao passo que com Hércules e com o outro colaborador não identificado, aprendi por meio dos ruídos em nossa interlocução, que provocaram estabelecimentos de relações significativas para a intervenção e no processo da pesquisa em si.

Com o tempo, percebi que podia aprender com eles outras formas de comunicação e de percepção das imagens proponentes da intervenção e sobre mim neste processo investigativo. Eles configuraram, em relação à intervenção e aos significados, um devir-revolucionário ao controle que eu estipulava – ou pretendia exercer –, por meio das estratégias das perguntas sobre olhar e olhar para si mesmo, como um espelho.

A princípio, o espaço, em que qualquer sujeito pudesse produzir um artefato, foi pensado como uma maneira de questionar as relações entre produção, produtor e fruidor. Contudo, na experiência da rodoviária, o espaço, além de um segmento da ferramenta metodológica, apresentou brechas que permitiram a inventividade de perguntas, de significados, e formou esta linha de fuga, propositada pela interação desses sujeitos desviantes. De alguma forma, burlou meus objetivos e estratégias. Paulon e Romagnoli (2010) chamam atenção para outras forças que implicam a desnaturalização daquilo que se pretende pesquisar e conhecer pelas sugestões do pesquisador, pelas contingências e acontecimentos.

Na linha investigativa anterior, pude constatar que as estratégias metodológicas, calcadas em duas perguntas, funcionaram para a distinção de um significado geral da intervenção como arte e de significados outros permeados por narrativas e repertórios de imagens de cada colaborador, conforme suas subjetividades, ao estabeleceram relações com a intervenção. Aqui, nesta linha, percebi que o processo de perguntas e respostas foi uma instância primeira, e que a invenção de artefatos por alguns dos sujeitos consolidava outra instância de criação de dados. Assim, neste caso, foi “preciso um desvio da fala. Criar foi sempre coisa distinta de comunicar. O importante talvez venha a ser criar vacúolos de não-comunicação, interruptores, para escapar ao controle” (DELEUZE, 1992, p. 217).

O desejo e a efetividade dos afetos traçaram complementaridades entre a pesquisa e os sujeitos, como forma de obter intensidades que se aproximam entre os discursos do dadá e do dogma95, como normas efetivas do portar-se sujeito. Portanto, traço, neste emaranhado,

as práticas dos artistas, pensando na intervenção como um devir-revolucionário pouco comum à rodoviária, e foco nos sujeitos desviantes para esta situação/acontecimento dentro da pesquisa que, também,

(...) consiste em reencontrar conexões, encontros, apoios, bloqueios, jogos de força, estratégias, etc. que, em dado momento formaram o que, em seguida, funcionará como evidência, universalidade, necessidade. Acontecimentalizar corresponde à desmultiplicação causal que, por sua vez, consiste em analisar o acontecimento segundo os processos múltiplos que o constituem. Constituir um poliedro de inteligibilidade, cujo número de faces não se encontra previamente definido e nunca pode ser legitimamente concluído. Decomposição interna e relações de inteligibilidade caminham juntas. (FONSECA, 2006, p. 12).

Os sujeitos desviantes, em suas performances, demarcaram outros modos de ver e de ser. O espaço livre de criação tornou-se esse lugar de promoção de trocas e construções de significados e experiências na intervenção e compôs modos de existência dessa relação entre sujeito e imagem. Esse espaço foi transfigurado pela ocupação de outros interesses e expectativas, forjando novas associações entre arte e indivíduo.

Para esses sujeitos desviantes, a intervenção permitiu uma afetividade maior, mais próxima. Sem que eu perguntasse, observei, nas imagens produzidas e nas imagens gravadas (figura 81), as intensidades e as forças das interações com as imagens da intervenção: o toque nos objetos, o olhar, o riso e a expressão de outros tantos gestos e emoções.

Um dos colaboradores do processo da montagem e da realização da transmissão ao vivo para a internet foi convidado para falar sobre a intervenção. Em sua análise, entre outras



Figura 81. Frame da gravação. Momento de interação entre as crianças na intervenção.

coisas, observou a legitimidade das interações com estes sujeitos e traçou paralelo com o movimento dadá:

Esta estética proposta aqui que dialoga com o trabalho do dadá diz que o seguinte: é possível viver de outra forma, é possível ter outra cultura, é possível você curtir outros referenciais simbólicos que não necessariamente vão ferir a ética do outro, mas você tem que ter o espaço da permissão e do respeito aos seus valores, que são simbólicos, estéticos, culturais. Acho que o questionamento imposto aqui é o seguinte: é possível alguém gostar disso, alguém gostou, pensou, elaborou, pontuou e isto não quer dizer que ele seja uma pessoa apagada, é outra linguagem. Olha no México, as pessoas festejam o dia dos mortos com as caveiras, aqui não; a gente acha uma desgraça, vai chorar, ainda carrega essa culpa cristã. Então, temos que está atento para estética massificada de cada região, e o diferente, o estranho ajuda a gente a pensar e olhar diferente. Este trabalho traz este questionamento, e ‘oh’, o que eu observei hoje: quem mais parou pra ver estas obras? Povo de rua! Eu não estou nem falando de trabalhador, estou falando de povo de rua mesmo, que mora na rua. Este povo de rua que dialoga com a arte, com a questão assim ‘eu sou sujeito’ eu sei falar de obra, eu sei interagir. (VAZQUEZ, 2011, grifo meu).

A observação sobre este “povo de rua” categoriza e ressalta, justamente, os mesmos sujeitos que descrevo aqui. Diferentemente dos outros colaboradores, os sujeitos desviantes arriscaram-se a ficar no meio, com tomadas de posições menos óbvias e racionais, e produziram artefatos que expressam seus afetos, dialogando com a intervenção. No caso dos colaboradores da linha anterior, houve uma interpretação, o que engatilha a questão do olhar educado, ou seja, da existência já de um significado que pode gerar outros. Enquanto, para as crianças e para Erika, houve um processo de experimentar que acarreta aquilo que está por vir, o novo, como os objetos criados.

A seguir descrevo algumas das principais reações e práticas desses sujeitos cujas linhas de ação estão entrecruzadas nesta narrativa. Porém, realizo uma separação, na descrição entre o devir-bêbado, em primeiro lugar, e os devires crianças e louco, em segundo. Faço isso por duas questões que facilitaram minha análise: Hércules e o outro colaborador chamaram minha atenção pela provocação de suas falas, enquanto os demais, pelos artefatos produzidos.

DEVIR-BÊBADO E AS OUSADIAS...

De 1940 a 1946 vivi em lugares decadentes onde o mato e a fome tomavam conta das casas, dos seus loucos, de suas crianças e de seus bêbados.

Ali me anonimei de árvore.

(...)

Naqueles relentos de pedra e lagartos, gostava de conversar com idiotas de estrada e maluquinhos de mosca.

(...)

Penso que essa viagem me socorreu a pássaros.

Não era mais a denúncia das palavras que me importavam as a parte selvagem delas, os seus refolhos, as suas entraduras. (BARROS, 2010, p. 324).

A potência imaginativa e criadora de significados, acredito, é realizada sem tantos filtros do olhar educado e pode proporcionar outros deslocamentos dos limites impostos pelos discursos das imagens e de outras práticas. O devir-bêbado e o devir-louco podem ser assimilados por uma presença e uma não presença, ou seja, da relação do corpo e da mente que me leva a um “estar fora do eixo”.⁴⁴ Este estado desnuda e descortina algumas camadas tanto da fala quanto do olhar, ao passo que o processo de experimentação das interações é maior que o da interpretação, talvez pelo não reconhecimento de significados prévios.

Essa tomada de posição se deve às falas do colaborador anônimo. Em determinado momento, ele aproximou-se dos colaboradores da montagem e começou a dizer coisas que não se conectavam com o contexto. Eu me aproximei e perguntei o que achava; ele primeiramente disse que não tinha observado e em seguida provocou: “num sei, tem muitas coisas que diz aí, você que vai me dizer o que quer com isso”. Apontou para os CDs e começou a cantar.



Figura 82. Colaborador cantando para os colaboradores da montagem.

Nessa provocação, ele me empurrou para o lado inverso da relação que eu estabelecera, como pesquisador, com as imagens da intervenção: eu não seria mais um mediador afastado, mas, imerso na situação, tornara-me um sujeito que também estava ali para me relacionar com a intervenção. Até esse instante, não tinha pensado sobre as relações que eu mesmo pudesse construir,

fora do papel de pesquisador que observa e recolhe dados em campo.

O olhar educado, nos entremeios que propus, começou a ruir. A única resposta que me ocorria era: tudo isto é somente minha pesquisa. Meu afeto e o olhar para a intervenção, naquele instante, me encarceravam em grades iguais às referências sacras das imagens da arte e da alta cultura. A intervenção é objeto de desejo, para compor subversões e criar deslocalizações: é isso que ela diz de mim?

Meu olhar está plenamente educado para imagens que acredito contrapor a discursos hegemônicos, ao passo que, ao olhar, não vejo nada, apenas a dissertação praticada, contemplada... A intervenção é inserção de campo, e foi a partir dela, sobretudo a partir da interação com este colaborador anônimo, desviante, que fui provocado a questionar meu próprio olhar. Ele cumpriu o papel de provocador-mediador e eu de provocado.

⁴⁴ Os sujeitos desviantes bêbados e loucos estão fora de um eixo em comparação ao eixo dos sujeitos que compõem uma identidade universal sob princípios que legitimam posturas: cidadania, consciência, estado de direito e outras convenções e regras político-sociais, psicoculturais etc.

Este estado fora do eixo preconizou a experimentação das interlocuções e de um posicionamento mais voltado para subjetividade, buscando atenuar os filtros tão comuns das relações sociais. A partir da interação, entre mim, o colaborador citado e a intervenção, considerei importante não cometer a “ignorância romântica” (CHARRÉU, 2011) de acreditar na experiência estética comum a todos e não ignorar o mesmo impacto “não estético” que determinadas imagens, em determinados espaços e tempos, têm sobre as pessoas.

A provocação fez que refletisse sobre a intervenção não como palco a ser sacralizado, mas sobre possíveis reflexões e processos relacionais entre as imagens, a cultura e a vida de cada um imerso em seu cotidiano, lembrando os referenciais da “pedagogia da cultura visual, por meio da qual é possível compreender as tramas atuais da política da visualidade” (FILHO, 2011, p. 203). Filho lamenta que ainda é recorrente a ideia de uma aprendizagem estética como se esta fosse colonizada por metodologias e didáticas de ensino da arte.

Pode soar controverso, pois imaginei a intervenção como acontecimento que corroborasse com um processo de problematizações subjetivas às questões cotidianas daquele espaço e a partir disso os passantes pudessem enfrentar, criticar, interagir e compor relações com as imagens. E, nessa tessitura polifônica, a vontade de falar sobre si ganhou concretude e a pesquisa pode visibilizar outras questões marginais a esta.

Hércules Silva, servidor público, reforçou a importância da “exposição” na rodoviária por achar a arte muito elitizada. Em seguida, sem que eu perguntasse, prosseguiu sua fala e articulou seu pensamento contornado por assertivas que remetiam à linha *olhar educado*, o que me surpreendeu. Primeiro, me senti provocado pela seguinte fala: “Vou fazer um olhar e fazer uma observação”. E prosseguiu observando que o olhar é educado e que às vezes “o público está condicionado a observar muita coisa que não faz parte dele, da vida dele”.

E, de fato, como já discutido sobre o olhar educado, “as relações de poder também afetam e interferem no processo de formulação das imagens. As imagens, assim como ocorre com os discursos, são reguladas por regimes de saber e poder” (NASCIMENTO, 2011, p. 217).

Ao falar sobre os *ready-mades emoldurados e suspensos* (figura 83 a 85), Hércules Silva apontou para questões que demarcam e circunscrevem, talvez, algumas regras nas construções de significados também:

(...) aqueles quadros, a boneca – que representa uma criança –, a panela, o guarda-chuva, são objetos que têm uma representatividade e deixam de ser objetos comuns, o fato de você pô-los numa moldura muda. Porque o que é a moldura? É o chamamento, você chamou a pessoa a observar mais aquele objeto. (SILVA, 2011).



Figura 83. *Ready-made* boneca emoldurada. Arquivo pessoal.



Figura 84. *Ready-made* guarda-chuva emoldurado. Arquivo pessoal.



Figura 85. *Ready-made* panela emoldurada. Arquivo pessoal.

Como proponente do artefato, estava muito envolvido com as questões dadaístas e dos *ready-mades* de Duchamp, como um dos referenciais visuais que compõem meu olhar e produção. Sobre os *ready-mades*, Octávio Paz oferece um suporte crítico às noções discursivas que se contrapõem aos estatutos da arte e que circunscreveram esta pesquisa na intervenção. Ele afirma que:

Os *ready-mades* são objetos anônimos que o gesto gratuito do artista, pelo único fato de escolhê-los, converte em obra de arte. Ao mesmo tempo esse gesto dissolve a noção de obra. A contradição é a essência do ato; é o equivalente plástico do jogo de palavras; este destrói o significado, aquele a ideia de valor. Os *ready-mades* não são antiarte, como tantas criações do expressionismo, mas *a-Rtísticos*. A abundância de comentários sobre seu sentido revela que o seu interesse não é plástico, mas crítico ou filosófico. Seria estúpido discutir sobre a sua beleza ou feiúra, tanto porque estão mais além da beleza e da feiúra como porque não são obras mas signos de interrogação ou de negação diante das obras. (PAZ, 2004, p. 23).

O chamamento de que fala o colaborador Hércules e o interesse crítico de Duchamp, conforme Paz, mostram alguns objetivos das estratégias dos artefatos da intervenção, como um discurso que se pretende a provocar outros significados do olhar educado por um viés da crítica, das relações do processo entre os passantes da rodoviária, as imagens, suas questões socioculturais e cotidianas. Elenca, assim, um discurso, um “chamamento” de foro subjetivo.

Estabeleço, em meus objetivos, como foco investigativo: quais são os significados presentes e se é possível provocar outros significados? Os sujeitos desviantes contribuíram com esta análise ao questionarem se há outros significados. Existe um anterior? Este olhar educado não parte aqui somente das disciplinas do olhar, mas de minha própria percepção de construir a intervenção com as imagens do coletivo de arte de rua Nada Consta, os filmes do dogma95 e as questões pautadas pelos discursos dos movimentos.

Tais demarcações, que geram perguntas, dúvidas e algumas respostas perpassam, sim, as relações de poder delimitadas por meu discurso e por influências do que julgo ser contra-hegemônico no dadá, no dogma95 e em minhas escolhas em relação a outras imagens convidadas.

Enquanto na linha anterior sobre as (inter)versões o foco esteve sobre as questões de interferências críticas e de resistências às normatizações dos seus olhares educados, por meio da pergunta sobre aquilo que se vê como um reflexo, como algo de si, nesta linha – qual seja dos sujeitos desviantes, principalmente na voz dos devires-bêbados – as questões centram-se nos discursos por trás das imagens da intervenção. O que eu queria que eles vissem?

DEVIR-CRIANÇA, DEVIR-LOUCO, EXPERIMENTAÇÕES

Idiotas de estrada gostam de urinar em morrinhos de formigas. Apreciam ver as formigas correndo de um canto para outro, maluquinhas, sem calças, como crianças. Dizem eles que estão infantilizando as formigas. Pode ser. (BARROS, 2010).

A intervenção foi atravessada, interconectada por outros olhares, os olhares inventivos das crianças e de Erika – arrisco dizer um devir-louco ou devir-criança. As imagens da intervenção não quiseram só ser vistas por pessoas razoáveis: elas desejaram *ser olhadas de azul* – *que nem uma criança que você olha de ave*.⁴⁵

Um dos objetivos centrais do espaço de criação (figura 86) na intervenção é que este fosse performatizado pelos sujeitos que ali estivessem dispostos a se relacionar, produzindo algo. Esta ação resulta, como já foi descrito na linha do *Merz na Mão*, de um procedimento sobre a égide dos discursos do dadá e do dogma95, das questões de não hierarquização da produção imagética e da bricolagem que não é protagonizada por profissionais da arte, pelos criadores sacros de artefatos.

Foi exatamente esse o posicionamento verificado na entrevista realizada com o arte-educador Delei, sobre o perfil e o processo de formação em seu curso. Ele referiu-se às potências sociais das relações entre o que o coletivo Nada Consta produz e para quem, além de focar no processo em si, e não na identidade do artista representado como gênio:

O que a gente pode ensinar para uma pessoa não é um papel, não é uma essência. Se fosse um papel, a gente fazia um papel de muito chique, de impenetrável, de herméticos, né? Podia fazer um clube só para iniciados ou pras pessoas tais. É o contrário, é uma coisa completamente aberta, gratuita, pública, que se volta pra arte pública, elege a linguagem como pública, que tem também uma educação individualista dentro do sistema público. Quer dizer são valores do indivíduo em si; aqui a questão é mais bem a socialização, não está no produto, está no processo; então quando você vai elegendo esses caminhos você vai criando uma diferenciação muito grande. (AMORIM, 2011).

Os desavisados sujeitos desviantes, incitados pelo espaço da intervenção demonstram uma potência criativa e uma forma de se desviar dos papéis sociais construídos pela história sobre quem produz, quem e como olhar etc. E mesmo nas delimitações realizadas e estipuladas por mim para a verificação da problemática, os sujeitos desviaram-se: sem respostas discursivas. Pergunto se os artefatos produzidos constituíram a maneira de produzir outros significados, por seus olhares educados, ou estes artefatos dizem o que há deles em relação à intervenção?

Relaciono essa interação intensa e potencial com a não dispersão de outros a fazeres e compromissos e a seu não trânsito, ou seja, o deslocamento entre lugares, o que faz do não lugar da rodoviária um lugar. Eles chegaram com suas mães, no caso das crianças, e se estabeleceram a poucos metros de onde a intervenção foi montada. E por lá almoçaram, lancharam, brincaram e ficaram até o fim da tarde. Diferentemente dos trabalhadores, que também estavam ali o tempo todo, o compromisso das crianças e de Erika era a vontade de brincar e de estar presente no espaço da intervenção.

⁴⁵ Referência a *O livro das ignorâncias*, XIII, Manoel de Barros (2010).

A primeira interação na intervenção se deu pelo contato com Lucas, de 11 anos. Ele relatou que, esporadicamente, sua mãe trabalha como faxineira, mas sempre está ali na rodoviária. Ele fez várias perguntas. Por exemplo, perguntou “para que as tintas e o pincel ali no chão”; respondi que era para quem quisesse fazer algo. Ele entendeu o recado e logo começou a pintar,



Figura 86. Espaço de criação em frente à porta do elevador (esquerda).

a mexer nas coisas dentro do balde. Ao ver a cena, sua irmã mais velha juntou-se com mais uma criança de colo. No primeiro momento, eu disse que elas poderiam utilizar o espaço (figura 87) livremente, pintando na tela, colando, recortando. Ao sugerir estas ações, acabei por delimitar alguns processos da inventividade, mesmo utilizando as expressões “fazer o que quiser” ou “como achar melhor”.

Os desenhos não são figurativos, nem ilustram coisas da intervenção. A primeira observação que escrevi no caderno de campo foi a de que as imagens produzidas pelas crianças e depois por Erika se referem a suas histórias, vivências e relações entre si e o mundo; falam de seus olhares para o mundo.



Figura 87. O primeiro contato no espaço de criação livre da intervenção. Arquivo pessoal.



Figura 88. Fotografia da intervenção com as crianças ao fundo no espaço da criação. Arquivo pessoal.



Figura 89. *Frame* da gravação. Lucas e sua irmã escolhendo as cores. Arquivo pessoal.



Figura 90. *Frame* da gravação. Artefato em sua primeira versão.

A figura 90 registra a primeira versão do que seria a imagem deixada por eles na intervenção. Neste primeiro desenho-pintura, Lucas e sua irmã iniciam traçando, repetindo a letra “x” em vermelho. Depois, pintam de amarelo por cima com representações de pessoas em vermelho e outras abstrações. Lucas escreve seu nome, enquanto sua irmã escreveu os nomes “Maria”, “Jesus” e “Deus”.

Alice Fátima Martins em um artigo sobre desenhos de crianças faz uma análise do processo de desenhar desde os primeiros rabiscos às formas de objetos representativos com sentidos intencionais:

(...) o exercício do desenhar entrecruza a expressão individual da criança com as construções de sentido no contexto da cultura. Assim considerado, o ato de desenhar é individual e coletivo, tem marcas espontâneas de experimentação, e ao mesmo tempo observa conjuntos normativos do viver em sociedade. (MARTINS, 2010, p. 230).

No caso dessa primeira versão do desenho, ambos os irmãos transpuseram para a tela traços de suas crenças religiosas e da afetuosidade que transparece nos símbolos do coração. Os desenhos infantis, como observa Martins (2010), dizem muito de si, e o jogo lúdico faz parte da descoberta, da inventividade e da construção de saber aprender as tramas de signos, códigos e “significados dos caminhos que deve trilhar para tornar-se sujeito social, para estabelecer vínculos de pertencimento, identidades” (p. 227).

O objetivo não era proporcionar uma situação de aprendizagem com resoluções de problemas lógicos, mas experiência e provocação estética em que os sujeitos pudessem revelar significados entremeados por seu repertório. Ou seja, buscava chegar ao ponto em que a intervenção na rodoviária compusesse processos de interpretação e experimentação; nesse caso, a criança não estaria diante de um problema lógico, mas de uma provocação de natureza subjetiva. Daí a reação inventiva das crianças. Obviamente as crianças em seus processos de criação deixam transparecer um repertório, um olhar educado para discursos que demonstram seus encadeamentos cognitivos.

Sobre essa observação, e em consonância com o pensamento de Alice Fátima Martins, Virginia Kastrup (2000) fundamenta-se na filosofia deleuziana para afirmar que o processo infantil constitui um longo período de preparação para as formas adultas de pensar e conhecer, de modo que as crianças possuem maneiras distintas de perceber, sentir e conhecer, mais abertas para a experiência e a inventividade. A autora aponta para a coexistência de intensidades, forças das tendências infantis e adultas:

(...) o conceito de devir-criança orienta a investigação para o movimento de desterritorialização, fuga e desmanchamento das formas. Por isto o devir-criança é dito movimento de desterritorialização absoluta. Tomá-lo como ponto de partida significa deixar de pensar o processo de transformação temporal através das formas que dele resultam, ou seja, o processo através do produto, o movimento pelo parado, a invenção pelo invento. (KASTRUP, 2000, p. 381).

As crianças e Erika estavam lá, entregues à experiência, compartilhando significados outros permeados por sua constituição de mundo e de si, experienciando a rodoviária e a intervenção, como um meio de expressão.

Contudo, não vou além. Não é motivo desta análise fazer relações de processos de desenvolvimento, de cognição por meio dos desenhos, até porque os sentidos da imagem são mesclados pelas quatro mãos que inicialmente os produziram e adiante com a *performance* conjunta entre as crianças e Erika. Porém, a noção de devir-criança, da criança como um virtual, explica o fato para esta pesquisa, assim como a interação de Erika como única adulta que se predispôs a produzir artefatos (figura 91) e criar interpretações por meio desta prática inventiva.

O devir-criança e o devir-louco em Erika engatilham processos inventivos que subvertem os processos normalizados entre as relações e os estabelecimentos de interação de sujeitos, imagens e cultura. Dizendo de outro modo, considero que a atitude interventiva das crianças e de Erika de produzir artefatos pode configurar uma forma de contribuir para os modos de subjetivação dos dadás e dos cineastas do dogma95. Porém, estes sujeitos desviantes não estão presos a um projeto específico e não reconhecem a presença dos discursos e das imagens destes movimentos; ao contrário, como relatou a cineasta Anja Laumann:



Figura 91. Frame da gravação. Erika pintando sobre folha de jornal.

Bem, meu filme se relaciona ao Dadaísmo no sentido que foi uma reação ao nacionalismo e racionalismo assim como o movimento dadá. Meu filme também desafia e ridiculariza as atitudes materialistas e nacionalistas. Eu acredito que o fato de que as regras do Dogma estabelecerem que não se pode usar figurinos e cenários etc. é com o objetivo de ir contra a abordagem materialista. Não há uma maquiagem no filme, é puro, no sentido de sua abordagem estética fílmica.⁴⁶ (LAUMANN, 2012).

Fayga Ostrower (1978) afirma que a disposição do ato de criar formas expressivas contém intensa força afetiva. Nesse ato, “é preciso dar-se de corpo e alma, integrar a matéria em questão, identificar-se com ela a fim de poder sondar as possibilidades de configurá-la em desdobramentos formais” (p.224). Ao contrário de Anja, o ato de criar de Erika, motivada por práticas anteriores às das crianças, está envolvido pelo devir-criança, até porque ela provavelmente não possui conhecimento dos discursos e das imagens do dadá e do dogma95. A produção de Anja, embora envolvida pelas tramas de seu repertório subjetivo e cultural, como descrito na linha *olhar educado*, demarca postura criativa voltada para seu olhar crítico das imagens antiarte, anti-hegemônicas dos movimentos.

⁴⁶ “Well for me my film relates to Dadaism in the sense that it was a reaction to nationalism and rationalism just like the dada movement. My film also challenge and mock materialistic and nationalistic attitudes. I think the fact that the Dogme rules stated that you cannot use costumes and sets etc is aimed to go against a materialistic approach. There is no gloss in the film it is pure in the sense of its filmatic aesthetic and approach.” (LAUMANN, 2012).



Figura 92. Pintura de Erika sobre material gráfico.



Figura 93. Artefato produzido por Erika. Arquivo pessoal.



Figura 94. Os sujeitos desviantes se reúnem e produzem juntos.

O espaço foi visitado pelos mesmos colaboradores em momentos distintos do dia, várias vezes, e a cada visita eles implementavam, colavam, produziam em cima do já produzido. Houve o momento em que produziram, juntos, artefatos que intitulei “pintura em carretéis” (figura 96), sem delimitações discursivas, sem aproximações conscientes estéticas e poéticas, apenas sobre a égide do devir dadá e dogma95, como representantes da arte-vida.



Figura 95. Última intervenção na imagem produzida. Colagem e tinta.



Figura 96. Pintura em carretéis, produção das crianças e de Erika.

Os lugares são praticados com manifestações culturais, sociais, inserções de novas narrativas e mídias para arte, panfletagem, *performances*, atividades pedagógica etc. Todas estas ações configuram processos de subjetivação e individuação. A aura criativa do artista gênio não se sustenta. No plano coletivo, a produção de ideias e os acontecimentos miram produções culturais locais, em vez da global padronizada.

A intervenção urbana, dialogando com o espaço da cidade e introduzindo inflexões poéticas, questionamentos sexuais, sociais, políticos ou estéticos na arena pública, oferece (...) diálogo com o local, quebra do protocolo “sério” da arte convencional, participação do público, temporalidade volátil, ênfase nas sensações e interpretação e não na “monumentalidade”. Conscientes ou não destes detalhes, os artistas e coletivos da intervenção urbana transgrediam (e continuam a transgredir) códigos de urbanidade, relações usuais com o espaço urbano, clichês comportamentais, introduzindo igualmente ações e interferências absurdas ou surreais. (ROSAS, 2002, p. 296).

A intervenção artística, a partir dos sujeitos desviantes, demonstrou ter esse sentido de compor um espaço-devir de trocas e de agenciamentos. Desta forma, a atividade artística é vivenciada e criada por “não artistas”, que se transmutam para criadores estéticos. Não há mais separação entre quem cria, quem é profissional, quem é artista. A intervenção artística talvez funcionou “como queriam os situacionistas da década de 60, uma religação afetiva” (MELENDI, 2002, p. 289) com espaços como o da rodoviária.

O exemplo do projeto de doutoramento de Lilian Amaral ajuda a elucidar tal visada:

Articula-se numa perspectiva interdisciplinar de reflexão/ação, contribuindo para provocar e atritar os contornos e interstícios do pensamento e da prática artístico-crítica, criando dispositivos de interlocução, mediação, atuação e difusão da arte em rede, no contexto da vida cotidiana, tecendo arquiteturas

de relações, do local ao global. Incorpora as tensões, fluxos e mediações ocorridas nas fronteiras entre espaço público e privado, entre ética e estética, entre individual e coletivo, entre memória e imaginário, tendo a potência, fraturas e interrupções da cidade de Vitória como lugar de experiência, atuação crítica e criativa. Convoca artistas e não-artistas, coletivos interdisciplinares e a população para interagir, por meio de pensamentos, ações e atitudes simbólicas nos espaços públicos, re-significando a experiência urbana cotidiana. (AMARAL, 2011).

A possibilidade de produção na intervenção foi uma estratégia pensada e articulada para criar espaços em que os sujeitos pudessem interagir sem que cultuassem a genialidade do artista. O foco principal deste espaço estava correlato com as mesmas práticas dos cursos livres ministrados pelo arte-educador Delei.

O que surpreendeu, contudo, é que crianças e uma adulta foram os únicos sujeitos a performarem. Estes devir-louco e devir-criança também são componentes da grande maioria dos frequentadores das oficinas de arte na rua e que acabam constituindo o coletivo Nada Consta.

A intervenção é performatizada para um local gerador de significações e espaço de expressão e demonstração de identidades e representações. Os atos de desenhar, pintar, colar e criar artefatos fazem da intervenção um espaço de interferência dentro dela mesma. Os sujeitos desviantes pontuam a máxima da pesquisa aqui realizada sobre os discursos do dadá e do dogma95 neste grande emaranhado que é o ato de ver, de criar permeado por formações anteriores.

OS SUJEITOS DESVIANTES E SUAS PERTINÊNCIAS COM A CULTURA VISUAL

Os sujeitos desviantes configuraram e performatizaram,desafiando as visualidades e as verdades dos significados da intervenção. Tal postura afirma as propostas questionadoras e críticas que a epistemologia da cultura visual vem (des)moldando, buscando desviar a todo instante os espaços discursivos legitimados ou os espaços que buscam legitimação.

São os sujeitos que interviram na intervenção artística. Os sujeitos que puderam ter uma experiência além da experiência do olhar e de falar sobre si e sobre a intervenção. As relações dos discursos dadá e dogma95, no que concerne à democratização do fazer e à descaracterização do artista genial, são incorporados por estes sujeitos desviantes.

A produção dadaísta ecoa na contemporaneidade, a falta e o desfazimento das delimitações entre o artista criador e o sujeito apreciador da obra do artista. A arte dadá não exige lugares apoteóticos, não cria monumentos. Ela possibilitou a mistura entre arte e vida. “Quem é o artista” e “isto é arte” não são perguntas a serem enlevadas, são estatutos não posicionados em especificidades para engendrar relações de poder, mas se fazem em momentos em que o sujeito se faz valer de sua própria experiência, sem o peso que as disciplinas da arte, da educação da arte estabeleceram.

A intervenção artística na rodoviária, aos olhos dos sujeitos desviantes, é sempre outra coisa, um devir-coisa, que nem sempre são interpretadas por palavras. Podemos nos desprender de algumas amarras estéticas, discursivas,por meio do devir-criança, do devir-bêbado e

do devir-louco e de tantos outros devires que articulam modos de subjetivação. Assim, talvez, possamos exercer fagulhas críticas em relação a imagens, olhar crítico da afetividade que não esboça palavras, mas fala para si. Dar novos usos apalavras velhas. Novos sentidos a mundos já existentes e criar outros tantos. Para isso, é preciso esquecer o sabido, esvaziar-se do conteúdo apreendido. “Substituir a anamnese pelo esquecimento, a interpretação pela experimentação. Encontre seu corpo sem órgãos, saiba fazê-lo, é uma questão de vida ou de morte, de juventude e de velhice, de tristeza e de alegria. É aí que tudo se decide” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 11).

Por uma postura crítica, e sob a perspectiva da cultura visual como campo de batalha, como provocadora de embates, nos instigo a sermos todos também devir-criança, devir-louco, devir-bêbado, como geradores de coisas por vir, e críticos pela inventividade constante. Buscar esses devires não significa que devamos nos tornar crianças, ou que nos embriaguemos, ou forcemos nossos limites da razão, mas que infantilizemos nossa sujeição, embebedemos e enlouqueçamos os processos.

Emaranhado Final

A arte chama o homem a buscar suas origens. Mas as pessoas, cada uma delas, vão criando umas bolas, uns grupos, as tribos urbanas e nesses são criados vários tipos de objetos que você está buscando compreender no contexto humano e que está fora de sua perspectiva individual. Você como pesquisador, nesse mestrado, está buscando: se as pessoas são indiferentes e a pesquisa é isso. Você vai testando o ser humano: “isso tá certo?”. Grande bobagem pensar que o ser humano são pesquisados. O que predomina é o marketing político, se eu vou fazer essa mudança e o povo vai gostar ou não, daí se faz pesquisa. Você pesquisa um hall de 2 a 10 mil pessoas para saber o gosto da população.

(SILVA, 2011).

É preciso advertir: resquícios positivistas fazem-se sentir em toda a narrativa articulada nesta dissertação, em buscas de afirmativas (in)seguras, uma consecução, uma constatação final para o problema desenhado nos emaranhamentos iniciais. O enunciado do devir-bêbado, reproduzido na citação anterior, desterritorializa o que vem a ser todo o marco teórico, metodológico por trás, ou entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Afinal, este projeto, na verdade, só empreendeu um grande e alegre experimento. O que há entre o dadá e o dogma95 são composições de linhas de fuga que conduzem ao desejo, a meu desejo de contraversão, ou simplesmente de versões de mundo. Sobre isto, sobre a intervenção na Rodoviária do Plano Piloto, as falas dos sujeitos e toda a diversidade ou multiplicidades de linhas, é possível dizer que, “numa cartografia, pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo. É o que chamamos de “esquizoanálise”, essa análise das linhas, dos espaços, dos devires.” (DELEUZE, 1992, p. 48).

Esse alegre texto contou uma história sobre vários pontos de vistas, várias narrativas entremeadas. Por isso, não é possível fechar uma única direção. Na inquietação para organizar a estrutura deste texto dissertativo por meio dos afetos e das motivações pessoais e toda a rizomática teia que foi sendo construída, o caráter assistemático e experimental tomou conta da narrativa e da descrição das análises do campo. O caminho arriscado, na escrita autoral e na confluência com o diálogo dos autores da filosofia e da cultura visual, foi deflagrado. Este caminho visibilizou estabelecer os cruzamentos entre digressões pessoais, as teóricas e as práticas, e discursos desenvolvidos e problematizados pelas vozes do campo. Neste texto,

exercício experimentação e inventividade de conceitos, de trânsitos de pessoalidades a partir das imagens que problematizam dispositivos empíricos e bibliográficos.

Por meio do olhar educado, na perspectiva da cultura visual, é possível constatar que a prática do ver se alimenta de interpretações das imagens, bem como do contexto e do campo social do que se vê. Sobre as problematizações em torno do olhar, Hernandez (2011) aponta que a cultura visual pode ser um campo de estudo transdisciplinar, ou adisciplinar, que questiona as práticas culturais do olhar e os efeitos desse olhar sobre quem vê.

Quanto às questões de buscar (des)naturalizar e provocar os diversos olhares educados por meio da intervenção, se o trabalho de campo foi encaminhado nessa direção, também é necessário notar que não há estratégias ou ferramentas precisas que permitam uma verificação objetiva a respeito do sucesso ou do fracasso do intento.

Verifico que o núcleo desta pesquisa desdobrou-se em dois aspectos analisados. Primeiro, quando o sujeito, ao olhar para a intervenção na rodoviária, recorre ao senso comum para nomeá-la como arte, para reconhecer nela um valor artístico legitimado, embora também reconheça que é uma “arte diferente”, “importante obra de alguém”. Este escape, a meu ver, pode não engatilhar uma (des)naturalização, nem mesmo quando os sujeitos diziam da importância de se ter uma expressão como aquela no ambiente “democrático”, para que quaisquer pessoas tenham a ela acesso. O segundo aspecto está na busca, pelas pessoas, de referenciais subjetivos, próprios nas imagens da intervenção para contarem suas histórias, trajetórias. Nesse esforço, é possível encontrar pistas de alguma (des)naturalização do olhar no espaço em questão.

É possível afirmar que as imagens – quaisquer imagens – podem dizer algo de nós. Funciona assim, como um espelho, até que seu olhar educado referencia-se criticamente e observa outros “valores, bens culturais, hábitos e atitudes, com o objetivo de emancipar os indivíduos da dominação que constrói e mantém as sociedades em inaceitáveis extremos de desigualdade social, e, sobretudo, econômica” (MARTINS; TOURINHO, 2011, p. 59). Então, o que há para ver, por trás das imagens, dos espelhos, de nós mesmos é aquilo que nós mesmos atribuímos, ou vamos construindo, articulando o que sabemos de nós e do mundo no qual estamos inseridos.

A trajetória, em relação aos outros significados dos diversos olhares educados não marcada, na verdade, pelas respostas inusitadas, ou pelos significados engraçados ao ver e comparar os artefatos com questões sobre o dia da doméstica, dia das crianças etc. Mas estes outros significados pulsam justamente na crítica por trás destas enunciações que são expansões de suas práticas e de suas opressões por questões discursivas hegemônicas.

Algumas falas transcritas, escutadas, anotadas e imagens congeladas dão sinais de que os sujeitos se sentem rejeitados, oprimidos, instigados, revoltados, iludidos, ou se dispõem a brincar com o que encontram pela frente. Ora, somos assim cotidianamente, buscando traçar nossas linhas de fuga, cruzando linhas de toda uma cartografia. Então, percebi que não necessariamente o olhar busque interpretação única, delimitada e normativa da arte englobante, mas as imagens visuais e as misturas do que é imposto socialmente e da série de circunstâncias

que perpassam as relações do ver. O que denota e transparece intensidades, forças e diferentes formas do olhar educado.

Evidencio, assim, a necessidade de termos em conta a importância de exercício desse espaço crítico e sensível. E de como, nesta discussão, os referenciais da cultura visual nos incita a espreitar, desconfiar, questionar, perguntar. Seu campo teórico-metodológico proporcionou a criação de um *espaço de resistência*. Na verdade, conjugo aqui passagens de resistência dos discursos legitimados que confundem o ser/existir. Vejo que as relações de saberes e poderes das interpretações consolidadas utilizam-se de bordas subversivas que se reterritorializam e se desterritorializam incessantemente. No entanto, criar estes espaços a todo instante é constituir-se no meio, no *intermezzo*. Este devir funciona sobre o mesmo mecanismo desordem-ordem-auto-organização.

Contudo, há de se relevar o caráter predominante de meu “*marketing político*”, ressaltando a fala do sujeito desviante, sobre as imposições ideológicas, por exemplo, de meu território e das linhas do dadá e do dogma95 que fugiram, correram, mas as quais reterritorializei e fiz “sentirem-se em casa” novamente.

Os dois movimentos constroem suas linhas de fuga, as desterritorializam e tão logo as reterritorializam na construção de um modo de produção; ao se voltarem para as questões antiarte e anti-hegemônicas, criam um território alternativo. Os sujeitos desviantes criam estes territórios alternativos na pesquisa por meio, por exemplo, da produção de artefatos.

Encerro este emaranhado de (in)conclusões, ressaltando que cada um de nós dá ao afetivo um uso novo, a cada momento. Com isso, atribuímos um novo sentido em cada circunstância, de acordo com nossas contingências vitais de cada momento. É possível que façamos dos diálogos uma multiplicidade infinita de interpretações e experimentações.

REFERÊNCIAS

- ADES, Dawn. **O dada e o Surrealismo**, com 62 ilustrações a cor. Editorial Labor do Brasil, 1976.
- AGUIRRE, I. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.
- ALCOVER, A. **El dogma danes**. Bocc, 2010. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/alcover-rubio-el-dogma-danes.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2011.
- ALESSANDRO. Entrevista concedida a Alex Rodrigo Medrado Araújo para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.
- AMARAL, L. Coletivo expandido: flunar, vagar, derivar, errar. Quando o encontro se transforma em corpo coletivo, corpo andante. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 20., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2011.p. 3854-3864.
- AMORIM, A. W. S. Entrevista concedida a Alex Rodrigo Medrado Araújo para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.
- ARAÚJO, A. Entrevista concedida a Alex Rodrigo Medrado Araújo para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.
- ARGAM, G. C. **Arte moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ASSIS, A. Entrevista concedida a Alex Rodrigo Medrado Araújo para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.
- AUGÉ, M. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.
- BAITELLO JUNIOR, Norval. **Dada-Berlim**: des/montagem. São Paulo: Annablume, 1993.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. **Palestra para fronteiras do pensamento**. 2011. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=POZcBNo-D4A#!>>. Acesso em: 19 dez. 2011.
- BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Editora Leya, 2010.
- BATISTA, M. Entrevista concedida a Alex Rodrigo Medrado Araújo para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.
- BERGER, J. **Modos de ver**. Tradução Lúcia Olinto. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BLANCHOT, Maurice. O Livro por vir. Lisboa: Ed. Relógio D' água, 1984.
- _____. O Espaço Literário. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1987.
- _____. A Parte do Fogo. Rio Janeiro: Ed. Rocco, 1997.

- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: as artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHARRÉU, L. Cultura visual: rupturas com inércias e ignorâncias curriculares. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. 1. ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.
- CONNOR, S. **Cultura-moderna**: introdução às teorias do contemporâneo. Tradução Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.
- CONRADO, R. Entrevista concedida a Allex Rodrigo Medrado Araújo para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução Peter pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- _____. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- _____. **Proust e os signos**. Tradução Antonio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- _____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.v. 1.
- _____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.v. 3.
- _____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.v. 5.
- _____. **O anti-édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. Tradução Joana Moraes Varela e Manuel Maria Castilho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.
- DEMPSEY, A. **Estilos, escolas e movimentos**: guia enciclopédico da arte moderna. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. 301 p.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DEWEY, J. **A arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. 1. ed., 2010 (Coleção Todas as Artes).
- DIAS, B. Cotidiano, prática escolar e visualidades: o cotidiano espetacular e as práticas pedagógicas críticas. **Salto para o futuro**: cultura visual e escola, ano 21, n. 9, ago. 2011a.
- DIAS, E. P. Entrevista concedida a Allex Rodrigo Medrado Araújo para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011b.

DUNCUN, P. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. 1. ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

ELGER, D. **Dadaísmo**. Koln: Taschen, 2010.

FARINA, C. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética. **Revista brasileira de educação**, Rio Grande do Sul, ANPED, n. 31, 2008. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2011.

FATORELLI, Antônio; MACIEL, Kátia. **O que se vê, o que é visto**. Catálogo da Exposição. Rio de Janeiro: Contra-capa, 2010.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1977.

FILHO, A. V. A utopia íntima da educação na 'cidade-tudo': cultura visual e a formação em artes visuais. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. 1. ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

FILHO, E. Entrevista concedida a Alex Rodrigo Medrado Araújo para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.

FONSECA, T. M. G. *et al.* Pesquisa e acontecimento: o toque no impensado. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000300022&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 mar. 2012.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. As palavras e as imagens. Tradução Elisa Monteiro. In: **Arqueologia das ciências e história dos sistemas**: ditos e escritos II. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREITAS, M. Entrevista concedida a Alex Rodrigo Medrado Araújo para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.

GOLDBERG, Roselee. **A arte da performance**: do futurismo ao presente. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2006.

GERGEN, M.; GERGEN, K. Investigações qualitativas: tensões e transformações. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 367-388.

GREENWOOD, L. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação 2006. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.91-113.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

HENRIQUE, K. Entrevista concedida a Alex Rodrigo Medrado Araújo para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.

HERNANDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000. 261 p.

_____. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. 1. ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

HJORT, Mette; MACKENZIE, Scott (eds.). **Purity and provocation: Dogma95**. London: BFI Publishing, 2003.

HOUSEN, A. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. Tradução Maria Emília Castelo Branco. In: FRÓIS, J. P. (Coord.). **Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian. 2000.

INÁCIO. Entrevista concedida a Alex Rodrigo Medrado Araújo para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.

JAILSON. Entrevista concedida a Alex Rodrigo Medrado Araújo para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.

JAY, M. Regimes escópicos da modernidade. In: FOSTER, H. (Ed.). **Visionant Visuality**. Seattle: Bay Press, 1988.

KASTRUP, V. O devir-criança e a cognição contemporânea. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 3, n. 13, p. 373-382, 2000.

KAU, Edvin Vestergaard. Auteurs in style: the heresy or indulgence of the Dogma Brothers', in: **P. O. V. filmtidsskrift**. A Danish journal of film studies, n. 10, 2000. Disponível em: <http://imv.au.dk/publikationer/pov/Issue_10/section_4/artc6A.html>. Acesso em: 21 jan. 2011.

KELLY, R. **El título de este libro es dogma 95**. Barcelona: Trayectos, 2001.

KELY, L. Entrevista concedida a Alex Rodrigo Medrado Araújo para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LACAZ, Guto. **Guto Lacaz: desenhos, objetos, pinturas, vídeo-instalações, performances, projetos e instrumentos científicos**. São Paulo: Arte Moderna Phoenix Estúdio, 1985.

LAUMANN, A. **Roteiro de perguntas**. Correio Eletrônico, mensagem recebida por allexmeteora@hotmail.com em 22 jan. 2012. Roteiro respondido para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado, Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Ed. Nacional, 1970.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.169-192.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.137-155.

LUCAS, E. Entrevista concedida a Allex Rodrigo Medrado Araújo para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.

LUZ, R. Um outro tempo. **O que se vê, o que é visto**. Catálogo da Exposição. Rio de Janeiro: Contra-cap, 2010.

LYNCH, K. **A imagem da cidade**. Lisboa: Edições 70, 1999.

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

MACKENZIE, S. Direct dogma: film manifestos and the fin de siècle. **P. O. V. filmtidsskrift**. A Danish journal of film studies, n. 10, 2000. Disponível em: <http://imv.au.dk/publikationer/pov/Issue_10/section_4/artc6A.html>. Acesso em: 21 jan. 2011.

MARTINS, A. F. Imagens do cinema, cultura contemporânea e o ensino de artes visuais. In: OLIVEIRA, M. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

_____. Toda criança desenha... Toda criança desenha?! In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola**. 1. ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2010, v. 1, p. 227-247.

MARTINS, R. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, M. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

_____. Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. **Imagens em deslocamento: educação e visualidade**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB. v. 8, n. 1, 2009.

MARTINS, R. L. **Roteiro de perguntas**. Roteiro respondido para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Correio Eletrônico, mensagem recebida por allexmeteora@gmail.com em 24 dez. 2011. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.

MARTINS, R.; TOURINHO, I. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: _____. **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. 1.ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

MELENDI, M. A. Desvios e aproximações. **Rizoma.Net**, 2002. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/46875547/Artefato-Rizoma-net>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

MESQUITA, A. L. **Insurgências poéticas**. Arte ativista e ação coletiva. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – São Paulo: USP, 2008. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-03122008-163436/pt-br.php>>. Acesso em: 7 jan. 2012.

MITCHELL, W. J. T. **What do Pictures Want?** The Lives and Loves of Images. Chicago: University of Chicago, 2005.

MOREIRA, R. Entrevista concedida a Renato Silveira. **Revista Digital Cinema em Cena**, 2007. Disponível em: <http://200.170.174.159/Entrevista_Detalhe.aspx?ID_ENTREVISTA=10>. Acesso em: 15 jun. 2011.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os setes saberes e os outros ensaios. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NASCIMENTO, E. A. Imagens em deslocamento: possibilidades de articulação a partir da cultura visual. **Imagens em deslocamento**: educação e visualidade. Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB, v. 8 n. 1, 2009.

_____. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. 1. ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

NATASHA. Entrevista concedida a Alex Rodrigo Medrado Araújo para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.

OITICICA, Hélio. Bases fundamentais para uma definição do parangolé. **Arte em revista**, São Paulo, ano 5, n. 7, p. 39-44, ago. 1983.

OLIVEIRA, M. Por uma abordagem narrativa e autobiográfica: diários de aula como foco investigativo. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. 1. ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

OLIVER. Entrevista concedida a Alex Rodrigo Medrado Araújo para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1978.

PAULON, S.; ROMAGNOLI, R. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. Dossiê produção de conhecimento e políticas de subjetivação. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, ano 10, n. 1, p. 85-102, 2010. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a07.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

PASOLINI, P. P. **Empirismo herege**. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Assírio & Alvim, 1982.

PARENTE, A. (Org.). **Imagem-máquina**: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

PAZ, O. **Marcel Duchamp**: ou o castelo da pureza. São Paulo: Perspectiva, 2004.

PELBART, P. P. **Da clausura do fora ao fora da clausura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

POIRIER, Richard. **The performing Self**: Compositions and Decompositions in the languages of Contemporary Life. New York: Oxford University Press, 1971.

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Exo experimental; Editora 34, 2005.

RASKIN, R.(Org.). **P.O.V.**: a Danish journal of film studies 10, 2000. Disponível em: <http://pov.imv.au.dk/Issue_10/POV_10cnt.html>. Acesso em: 18 out. 2010.

REIS, R. **Arte pública como recurso educativo**: contributos para a abordagem pedagógica de obras de arte pública. 2007. Dissertação (Mestrado) – Lisboa: repositório FBA, 2007. Disponível em:<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/627/1/22854_ULFBA_TES237.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2012.

REMESAR, A. Arte em espaço público. Singularidades e incapacidades da linguagem escultórica para o projecto urbano. In: BRANDÃO, P.; REMESAR, A. (Ed.). **Design de espaço público**: deslocação e proximidade. Lisboa: Centro Português de Design, 2003.

REY, S. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: BRITES, B.; TESSLER, E. (Org.). **O meio como ponto zero**: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. p.123-140.

RICARDO, J. Entrevista concedida a Alex Rodrigo Medrado Araújo para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.

RICHTER, H. **Dadá**: arte e antiarte. Tradução Marion Fleischer. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

_____. **Uma insólita viagem à subjetividade fronteiras com a ética e a cultura**. Núcleo de estudos da subjetividade. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/suely%20rolnik.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

ROSAS, R. Hibridismo coletivo no Brasil: transversalidade ou cooptação. **Rizoma.Net**, 2002. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/46875547/Artefato-Rizoma-net>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

SCHEPELERN, P. **Film according to dogma**: restrictions, obstructions and liberations. Disponível em: <<http://web.archive.org/web/20081111072420/http://www.dogme95.dk/news/interview/schepelern.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

SCHWITTERS, Kurt. Merz, 1924. **Kurt Schwitters, 1887/1948** – o artista merz. Catálogo da Exposição. São Paulo: Pinacoteca do Estado do Estado, 2007.

SHIRLENE, M. Entrevista concedida a Alex Rodrigo Medrado Araújo para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.

SILVA, S. L. **Dogma95**: tudo é angústia. 2007. Dissertação (Mestrado) – Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/VPQZ-76DKYM/1/dissertacao_savio_leite.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2011.

SILVA, H. Entrevista concedida a Alex Rodrigo Medrado Araújo para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.

SOBRINO MANZANARES, M. L. **A arte nos espaços públicos**. Ponencia de artes plásticas. Santiago de Compostela: Consello de Cultura Galega, 2000.

SPINK, Mary Jane Paris; MEDRADO, Benedito. (2000). —Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane Paris (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

TADEU, T. **A filosofia de Deleuze e o currículo**. Goiânia: FAV-UFG, 2004 (Coleção Desenrêdos, n.1).

TAUSSIG, A. Entrevista concedida a Alex Rodrigo Medrado Araújo para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.

TAVIN, Kevin. Fundamentos de cultura visual e pedagogia pública na/como arte-educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

TELLES, G. M. **Vanguarda européia e modernismo brasileiro**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIER, L. Interview by **Peter Rundle**. 1999. Disponível em <<http://web.archive.org/web/20080526145250/www.dogme95.dk/menu/menuset.htm>>. Acesso em: 26 jan. 2012.

VAZQUEZ, F. Entrevista concedida a Alex Rodrigo Medrado Araújo para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZORDAN, P. Criação na perspectiva da diferença. **Revista Digital do LAV**, ano 3, n. 5, set. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/issue/view/138>>. Acesso em: 26 fev. 2011.

XAVIER, I. (Org.). **A Experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal/Embrafilme, 1983.

AUDIOVISUAL

Contra todos. Direção Roberto Moreira, 2004. 96 min. Brasil.

Festa em família. Direção Thomas Vinterberg, 1998. 105 min. Dinamarca.

Fuckland. Direção José Luis Marques, 2000. 124 min. Argentina.

Intervenção artística na rodoviária do Plano Piloto. Alex Medrado, 2012. 17 min. Brasil. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=h58P48SIEuE>>.

Julien Donkey-boy. Direção Harmony Korine, 97 min. Estados Unidos.

Os idiotas. Direção Lars Von Trier, 1998, 117 min. Dinamarca.

O rei está vivo. Direção Kristian Levring, 2000. 108 min. Dinamarca.

The purified. Direção Jesper Jargil, 2003. 74 min. Dinamarca.

FIGURAS

Figura 1 – Max Ernst, Elefants Celebes, 1921. Disponível em: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/2/2b/The_Elephant_Celebes.jpg>.

Figura 2 – Kurt Schwitters – ABCD (autorretrato), fotomontagem, 1924. Disponível em: <<http://en.wikipedia.org/wiki/File:ABCD-Hausmann.jpg>>.

Figura 3 – Man Ray, Metronome, 1923. Disponível em: <http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=81209>.

Figura 7 – Kurt Schwitters, Merz nº 25: Star pictures, 1920. Disponível em: <http://www.artchive.com/artchive/S/schwitters/star_picture.jpg.html>.

Figura 8 – John Heartfield, A Berlin saying, s/d. Disponível em: <http://www.towson.edu/heartfield/images/A_Berlin_Saying.jpg>. Acesso em: 16 maio 2011.

Figura 9 – Hannah Höch, Cut with the Dada Kitchen Knife, 1919. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/File:Hoch-Cut_With_the_Kitchen_Knife.jpg>.

Figura 10 – Marcel Duchamp, L.H.O.O.Q, 1919. Disponível em: <<http://www.marcelduchamp.net/L.H.O.O.Q.php>>.

Figura 11 – Theo van Doesburg, Kleine Dadá Soirée, 1922. Disponível em: <<http://archives-dada.tumblr.com/post/19177038551/theo-van-doesburg-and-kurt-schwitters-kleine-dada>>.

Figura 12 – Marcel Janco, Armadura militar, 1918. Disponível em: <<http://delicadamentemaleducado.blogspot.com.br/2009/08/arte-dada.html>>.

Figura 13 – Hannah Höch, Das Schöne Mädchen, 1920. Disponível em: <<http://www.yellowbellywebdesign.com/hoch/madchen.html>>.

Figura 14 – Kurt Schwitters, Merzbild 46, 1921. Disponível em: <<http://archives-dada.tumblr.com/post/15567573646/kurt-schwitters-merzbild-46-a-das-kegelbild>>.

Figura 15 – Raoul Hausmann, Art critic, 1919. Disponível em: <<http://www.artchive.com/viewer/z.html>>.

Figura 21 – Fotografia da I Feira Internacional Dadá, 1920. Disponível em: <<http://weimarart.blogspot.com.br/2010/06/berlin-dada-fair-1920.html>>.

Figura 49 – Mula sem cabeça em cordel. Disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/_ErWZwJQbDPc/TF4Vbpk7dtI/AAAAAAAAACBQ/J7jTGyjN-q0/s1600/mula.jpg>. Acesso em: 19 out. 2011.

Figura 50 – Mercado na Angola. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/_qfB1-yFHox8/TUg2u2kJmaI/AAAAAAAAAKM/OCQ3-4GQf2Q/s1600/Angola-2%252520071.jpg>. Acesso em: 19 out. 2011.

Figura 51 – Mercado inglês na Irlanda. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/_7fxZ5Kbt24k/TBVyfWCDR1I/AAAAAAAAADvE/ZmxC4N73v5s/s1600/DSC00137.JPG>. Acesso em: 19 out. 2011.

Figura 52 – Mercado no Iêmen. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/internacional,ramada-termina-na-maioria-dos-paises-arabes-do-orient-medio,437895,0.htm>>. Acesso em: 19 out. 2011.

Figura 53 – Mercado no Iraque. Disponível em: <<http://www.flickr.com/photos/joaoleitao/3900077934/>>. Acesso em: 19 out. 2011.

Figura 54 – Mercado na China. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/assets/images/2011/9/48720/mercado-consumo-china-20110909-size-598.JPG>>. Acesso em: 19 out. 2011.

Figura 63 – Jean Dubuffet, Will topower, 1946. Disponível em: <http://photos1.blogger.com/x/blogger/1669/792/1600/386818/gpc_work_large_413.jpg>.

Figura 64 – Moacir, sem nome, s/d. Disponível em: <<http://www.cavaleirodejorge.com.br/galeria.php?id=1>>. Acesso em: 21 fev. 2012.