

CAMINHOS INCERTOS EM UM TERRITÓRIO FÉRTIL: APROXIMAÇÕES SUBJETIVAS NA ORIENTAÇÃO DA PESQUISA EM POÉTICAS VISUAIS

POHLMANN, Angela Raffin – UFPel – redemoinho@gmail.com

GE: Educação e Arte / n.01

Agência Financiadora: Sem Financiamento

No meio das interrogações que nos fazemos sobre educação, arte e cultura, podemos encontrar pontos de discussão que interseccionam os processos de criação e os processos de formação. A aprendizagem estética inclui uma forma de investigação intelectual e sensorial que busca, pela ampliação do campo dos sentidos, um modo específico de expressão. Os estudantes, ao optarem pelo estudo da arte em uma universidade, entram num universo próprio de leis e desafios interdisciplinares e de investigação no fazer/pensar/ensinar arte.¹

Na pesquisa *em* artes visuais² há um trânsito ininterrupto entre a prática e a teoria, que não tenta “juntar” uma à outra, mas, antes, “ligá-las” em modulações e articulações de mão-dupla. A arte contemporânea mais coloca questões do que fornece respostas, e, neste sentido, a pesquisa em poéticas visuais pressupõe uma metodologia diferenciada das demais áreas. A principal particularidade está no fato de que o pesquisador em artes visuais constrói seu objeto de estudo ao mesmo tempo em que constitui o corpo teórico da pesquisa. Neste texto iremos comentar algumas questões presentes nos percursos de criação em poéticas visuais, tanto em relação à prática e à teoria da investigação, quanto às práticas pedagógicas que as acompanham. O ponto de partida deste andar é sempre o atelier, e, neste caso, a prática que surge na orientação dos trabalhos no atelier de gravura da universidade, nos dois anos finais do curso de Bacharelado em Artes Visuais.

Andamos juntando restos e deixando rastros. Na maior parte das vezes, andamos sem ter certeza se o que iremos encontrar era o que estávamos buscando.

¹ Um universo interdisciplinar que pode ser comparado a um campo de “agenciamentos” no qual qualquer ponto pode ser conectado a qualquer outro, repleto de dimensões movediças, sem início ou fim, mas sempre um “meio pelo qual ele cresce e transborda” (Deleuze & Guattari, 1996, p.32).

² Normalmente pesquisa *em* arte é aquela realizada pelo artista-pesquisador, ou estudante de artes (no caso da graduação), a partir do seu próprio processo de criação; e pesquisa *sobre* arte é aquela realizada por teóricos, críticos e historiadores que tem como objeto de estudo: a obra de arte, determinado artista, período histórico, etc. (Rey, 2002, p.125).

Trocamos de rumo, mudamos de idéia, procuramos por algumas coisas e, pelo caminho, vamos abandonando outras.

A pesquisa em poéticas visuais, de modo geral, e igualmente a orientação dos estudantes de artes, passam por estas idas e vindas, durante a formulação das idéias ou à espera de que elas surjam pelas imagens que começam a aparecer no desenho, na pintura, na escultura, na gravura ou em qualquer outro meio deste vasto campo que não conta mais com categorias ou limites definidos para demarcar um terreno preciso. Impasses aparecem, mas não nos deixamos intimidar por eles. Nosso problema consiste em encontrar modos de articular o projeto e a sua realização, tecendo a produção e a reflexão num campo de trabalho ainda recente e nem sempre reconhecido.

Experiências estéticas e as práticas pedagógicas

Ao contrário do que se possa imaginar, a instauração da obra não é mera produção de qualquer coisa no “vale tudo” da ausência de regras ou da falta de critérios no campo da arte. Esta poderia ser uma imagem apressada diante dos deslocamentos de limites por que passa a crise da arte na contemporaneidade. Só que, esta crise questiona, justamente, as fronteiras rigidamente estabelecidas, em especial a que separa arte e vida, e, ao incluir novos hibridismos, expõe um campo fértil de possibilidades. Sem um conjunto de regras consensualmente aceitas, ou de parâmetros universais que possam indicar um caminho, o artista contemporâneo tem que estabelecer operações técnicas e teóricas complexas, inventando o próprio processo de criação e instauração da sua obra, e definindo a metodologia e o objeto de investigação de sua pesquisa.

Na arte, relacionamos o domínio técnico dos materiais com os conceitos que lhe deram origem, tentando dar forma “a uma experiência que, de outro modo, permaneceria não formada” (Martins, 2006). Trabalha-se com a intuição diante de questões que ainda não foram formuladas, e que dependem justamente da ação direta com a matéria para tornarem-se presentes.

Na experiência que temos com os alunos da graduação, também transitamos entre possibilidades e dúvidas. O ponto de convergência que percebemos nestes dois caminhos (o da criação e o da formação) está nas relações que são estabelecidas pelos sentidos. O corpo é o elemento principal a ser “escutado” aqui. É à dimensão do humano que nos dirigimos. Sempre haverá um mistério que não temos como explicar, e

nem tudo poderá ser racionalizado, pois, neste campo, não estamos “manipulando a vida com pinças e luvas cirúrgicas” (Duarte Jr, 2003). Ao contrário, toda a vida aparecerá aqui como “um esforço para acumular energia e para deixá-la fluir nos canais flexíveis, deformáveis, na extremidade dos quais realizará trabalhos infinitamente variados”, conforme nos diz Bergson (s/d, p.228).

O percurso da criação, tanto quanto a vida de uma pessoa, são processos dinâmicos, que ocorrem em múltiplos níveis de interação e de influências recíprocas. O mesmo pode ser dito das relações entre professor-orientador e aluno-artista, em que cada detalhe pode ser reconfigurado mais nitidamente, na medida em que novas forças são enfrentadas, com desafios e oportunidades, conflitos e riquezas. Em cada etapa, nossos limites são requalificados, mostrando-nos inesperadas qualidades que nos impulsionam a novos referenciais.

Ajudar a buscar sentido, num fazer que recém se inicia, implica em compreender o que começa a aparecer e a mostrar-se como poesia. Equilibrando-se num tênue fio, o professor procura instigar o estudante de artes a perceber o que possa estar presente nas suas gravuras iniciais. Como a cegueira visionária de Tirésias - que, privado da visão era capaz de ver ou prever o invisível - a “cegueira” poderia intensificar novas possibilidades de leituras do universo circundante ao estudante de artes atento aos significados ocultos que existem além da imagem. Pela mesma razão, a obra de arte produz sentidos que estão além do que vemos (Barcellos, 1998, p.8). Sua concepção habita um terreno idealizante, mas, a cada pequena decisão, vai-se desenhando a linha em uma direção que tende para algum lugar (Valéry, 1998). Esta, muitas vezes extrapola as intenções iniciais sugeridas pelo primeiro passo. Além disso, a obra em processo de formação traz à tona uma maneira específica e peculiar de discutir a própria produção contemporânea de arte.

As soluções novas, tanto ao estudante de artes como ao professor que o orienta, só estarão acessíveis se ambos se permitirem - e se agüentarem - entrar neste estado de indeterminação e de incertezas. Algo nos escapa. No entanto, sentimos que há algo ali no vazio que experimentamos. O ato de ver, para Didi-Huberman (1998, p.31), implica na experimentação tátil de um obstáculo talvez perfurado, feito de vazios. E, se ele insiste que devemos abrir os olhos para experimentar o que não vemos, ou o que não mais veremos, é porque nesta imagem está contida a idéia de que “ver é perder”. Ou seja, aquilo que não vemos com toda a evidência visível nos olha como uma obra “de

perda”. Normalmente associamos o *ver* ao *ter*, como se ganhássemos alguma coisa ao ver “tal coisa”. Entretanto, quando *ver* é *sentir*, e, principalmente, quando ver é sentir que algo nos escapa, então, diz ele, *ver* é *perder*.

O espaço ou intervalo temporal, neste caso envolto, não por uma nebulosa, mas por um sentimento de “desvelamento” dentro do *perigo* da desordem e o restabelecimento da ordem, poderia estar presente na experiência que Bergson (1974, p.15) chamou de *uncovering*.³ Este desvelamento capaz de produzir sentido, necessita também daquela “cegueira” visionária que aposta no que ainda não está aparente, quando sente que há algo no vazio que é experimentado. Na arte, há sempre um sentido além do que vemos, e esta dimensão é buscada teoricamente pela articulação dos conceitos que alicerçam cada obra. Do mesmo modo, ao pensarmos nesta investigação no campo da arte, podemos lembrar do que diz Jean Lancri (2002, p.21) sobre a origem do desejo de saber. Para ele, o desejo de empreender uma pesquisa em artes plásticas ainda é o mesmo desejo que se encontra entre os artistas desde Dibutate: trata-se do “desejo de conseguir realizar o desejo”.⁴

No mito de fundação da origem da pintura, trazida por Plínio o velho em sua “História Natural (XXXV, 15)”, uma coisa é certa: a pintura nasceu quando, pela primeira vez se contornou com linhas a sombra de um homem (Stoichita, 1999, p.9). No texto de Gilbert Lascault aparecem outros detalhes: o vazio da superfície dá origem a um contorno que traz a lembrança do amante que partiu para o estrangeiro. Dibutate “contorna com uma linha a sombra de seu rosto projetada por uma lanterna”, e à magia do retrato pintado se sobrepõe um poder sobre a ausência do amado (Lascault, 2001, p.50). Para uns, o contorno desenhado poderia tratar da “representação de uma ausência”, no entanto, é igualmente a exibição real de uma presença, uma pintura que desafia a palavra para instalar-se no “visível silencioso que constitui a imagem” (Richter, 2005, p.193).

Este “nascimento em negativo” da representação artística ocidental é significativo, não só porque se pode comparar a ele o mito de fundação que inaugura a teoria do conhecimento, o mito platônico da caverna, como também porque fala da pintura sob o duplo signo de ausência/presença (ausência do corpo/presença de sua

³ Posso entender este significado como “revelação”, “descoberta”, “desvelamento”, “desocultamento”.

⁴ No sentido de “figurar o desejo”, “dar figura ao próprio desejo”, concretizar o desejo.

projeção).⁵ Apesar de se referirem a coisas diferentes, em contextos diferentes, Platão e Plínio falam da *projeção*, uma projeção originária de uma mancha em negativo: uma sombra. Isto leva Stoichita (1999, p.10) a afirmar que “a arte (verdadeira) e o conhecimento (verdadeiro) consistem na superação da situação limite de seu nascimento”.

Tudo é incerto neste relato misterioso e noturno, e, na sua interpretação, o máximo que conseguimos são conjecturas. Não nos esqueçamos de que na claridade absoluta não se vê nem mais nem menos do que na absoluta obscuridade. A luz pura e a pura obscuridade são dois vazios que são a mesma coisa. Só conseguiremos distinguir algo dentro de uma luz determinada, ou por meio de uma obscuridade determinada. Só conseguimos ver por causa da sombra que projeta, constrói, modela os corpos, os volumes, as superfícies e seus entornos.

Quando ainda não conseguimos ver claramente o que há para ser visto, mas sentimos que há algo ali, estamos diante de algo que ainda não existe, que nos é desconhecido, e que nos causa desassossego pela incerteza que carrega. Nestes momentos, o estudante de artes é atraído por um propósito indefinido. Seu movimento é, inicialmente, vago. O processo só se revelará à medida em que o trabalho avançar. Então, ele descobre que a mobilidade de seu pensamento precisa estar em consonância com sua sensibilidade e sua emoção. Sua inquietação é permanente. O desassossego, o desconforto que persiste, não desaparecem até que nova energia seja despertada pelos movimentos de construção de seu trabalho.

Esta inquietação é também referida por Jean Lancri ao comentar sua experiência como orientador de pesquisas em artes plásticas por mais de uma década. Ele defende a idéia de se entrar no campo da investigação pelo meio, numa referência ao que ele chama de “claudicação”⁶ e de “posição mediana”. Porém, para Lancri (2002, p.18-23), é Lévi-Strauss (*La pensée sauvage*) quem acerta ao dizer que “a arte se inscreve a meio caminho entre o conhecimento científico e o pensamento mítico ou mágico”. O professor orientador e o estudante de artes plásticas seguem o passo tanto

⁵ “Platón imagina al hombre primitivo prisionero en una gruta (la Republica, 517-519) y sin poder mirar otra cosa que la pared del fondo de su prision, pared en la que se proyectan las sombras de una realidad exterior de cuya existencia ni siquiera sospecha. Únicamente al volverse hacia el mundo iluminado por el sol, conseguirá el hombre alcanzar el verdadero conocimiento.” [Stoichita, 1999, p.9]

⁶ Aqui no sentido de andar sem destino certo.

do “*sábio* como do *poeta*, tanto dos donos da *razão* quanto dos profissionais do *sonho*”, unindo a racionalidade com a imaginação.

Há aqui, talvez, a possibilidade de associarmos estes dois “tipos” de pensamentos citados - a razão e o sonho - ao que Bergson chamava de inteligência e intuição. “Tanto no domínio prático como no especulativo estabelece-se a complementaridade e mesmo colaboração dessas duas funções” (Trevisan, 1995, p.16).⁷ A inteligência, como faculdade de raciocínio e cálculo, capta a realidade de modo fragmentado, inerte e estático, enquanto que a intuição, segundo Bergson, nos permite atingir a duração ou movimento, a substância e existência das coisas.⁸

A distância entre estes dois tipos de ação mental está sempre presente no intervalo existente entre o que foi planejado e o que será realizado ao longo da pesquisa em poéticas visuais. Cada conceito serve como um ponto de partida que vai se modificando à medida em que o trabalho vai se materializando⁹. O próprio material impõe um diálogo para o qual devemos ter sensibilidade em escutá-lo. O contato com a matéria se torna simétrico, ou seja, nós lhe impomos determinadas intervenções e ela nos devolve determinados resultados.

Lembramos, então, das palavras de Marco Buti (2002), artista plástico e professor de gravura, sobre o hiato existente entre o que pode ser nomeado através da linguagem verbal pelo professor e aquilo que precisa ser experimentado pelo estudante de artes através do contato direto estabelecido com os materiais. Trata-se de uma “educação plena dos sentidos”, diz ele, que possa dar conta das possibilidades de adequação entre a aquisição da técnica indissociada de sua poética. Na gravura, a técnica é tão importante quanto o pensamento envolvido em sua realização: as escolhas,

⁷ Diz Rubens Murillio Trevisan: “Todo o bergsonismo gira em torno da distinção e mesmo da oposição – sem mútua exclusão – entre a inteligência e a intuição”.

⁸ Nas palavras de Trevisan (idem, p. 17): “Inteligência e intuição diferem uma da outra pela função: enquanto a inteligência capta o que é material e morto, a intuição penetra na duração, que é como que a vida de todos os seres. Duração real significa evolução, perpétuo vir-a-ser, continuidade ininterrupta de movimento ou mudança, criação constante ou incessante produção de realidade nova, heterogênea, imprevisível pelo cálculo”.

⁹ Estes conceitos iniciais que colocam o trabalho em movimento são chamados por Lancri (2002) de “conceitos operacionais”, conceitos antecipadores do objeto da pesquisa, cuja validade é provisória. Posteriormente eles serão abandonados, pois a própria pesquisa necessitará que outros sejam “forjados”. Lancri diz ainda que a redação do texto que acompanha a pesquisa poética deve perseguir o impreciso, racionalizando o nebuloso, buscando a maior precisão possível no pensamento, sem no entanto, racionalizar a arte.

os conceitos estéticos, a disponibilidade dos materiais e as preferências de cada um estarão intimamente arranjados nos modos de realização de cada imagem.

Ação e pensamento: intuições com a matéria

Há sempre uma rede de operações lógicas e sensíveis. Na continuidade do desenvolvimento de seu trabalho, o estudante de artes se dá conta de que não há uma ordenação cronológica entre seu pensamento e suas ações, pois o pensamento se faz na ação direta com os materiais e toda ação já contém pensamento. Pode haver, no entanto, a predominância de um ou de outro, em determinados momentos do trabalho. No “estado de criação”, esta rede de operações mantém em suspenso a sensibilidade, à espera e à procura de algo que possa ativar sensivelmente o estudante a ponto de fazê-lo mover-se em direção à criação. Pode ser um sentimento não definido de querer fazer algo. Uma suspeita, uma sombra, uma nebulosa indiferenciada. A impressão que ele tem é de que parece ser tudo, mas ainda não é nada.

O problema maior “é enfrentar essa nebulosa que traz uma imagem profundamente carregada de algo, que não se sabe o que é, mas é diferente de qualquer outra e fixa-se mais do que as outras” (Salles, 2004, p.54). Ainda poderíamos acrescentar, com Sandra Richter (2005, p.191-192), a idéia da sombra “incerta e ambígua” associada à metáfora do saber como visão, ou ao imediato mundano “onde impera a visão da mutabilidade [...] que obscurece o conhecimento pois não permite a clara distinção entre aparência e realidade”. O olhar da operação intelectual ao mesmo tempo contempla e analisa o que vê, diz ela retomando a “educação do olhar atento” constituída pela vinculação do ato de ver ao de conhecer: esse olhar concentrado que inventa meios para poder ver melhor o que insiste em conhecer. Neste movimento, a teoria que acompanha a prática artística tenta desvendar com conceitos o enigma que ronda as imagens que começam a surgir ainda sem muita clareza, numa aparição que nos deixa ver o que ainda é impossível entender.

O início da construção da obra corresponde, geralmente, a este momento em que o estudante (ou pesquisador em artes plásticas) não está totalmente consciente. Ele se sente submerso num processo em que não tem um domínio muito preciso do que está fazendo, mas mesmo assim lança-se num impulso pelo deslocamento de vibrações e intensidades que irradiam e o fazem agir. Este estímulo inicial é o que Bergson (s/d,

p.225) chama de impulso vital ou “élan de vida”, e que consiste nesta energia que se apodera da matéria e nela “introduz a maior quantidade possível de indeterminação e de liberdade”.

O estudante é tomado por uma série de intuições, contidas numa espécie de “experiência residual” que ele tem diante do que ainda não parece estar muito claro. A instauração da obra depende deste “não-saber”, e também dos imprevistos e acasos que acontecem durante o processo de sua realização. Sandra Rey (2002, p.127) comenta este momento em que a pesquisa se desenvolve em duas direções opostas e complementares, de um lado “o pensamento estruturado da consciência” e de outro, “um afrouxamento das estruturas inconscientes”, estabelecendo uma relação dialética entre superfície e profundidade.

Fayga Ostrower (1978, p.165) também fala destas relações que, por mais imprevisíveis, não são feitas totalmente ao acaso, pois são compostas de sínteses, definições e interligações que integram o divergente. Estas sínteses são responsáveis pela manutenção do andamento do processo criador e pelo crescimento da obra. São momentos frágeis, mas extremamente férteis. Às vezes, é o próprio trabalho que detona o gatilho desta reação. Algumas adaptações podem ser imprescindíveis para concretizar o projeto poético, e por vezes, até para superar os limites impostos. Se estas impossibilidades aparecem como limitações num primeiro momento, não precisam ser desprezadas, pois elas mesmas podem ser responsáveis pela sugestão de novas direções a seguir.

Esta flexibilidade no pensamento é fundamental para que se possa encontrar saídas, quando tudo parece afundar. O método deve prever uma passagem aberta para desvios a nos apontar saídas e outros caminhos, pois incorpora o movimento dinâmico que há durante a manipulação e transformação da matéria pela ação artística. Trabalhamos com conceitos nômades, que também escondem diversas aporias. As contradições não os desqualificam nem os invalidam, pois o artista avança e recua, reintegrando e requalificando seu objeto de estudo. Há uma abertura nas possibilidades de variação na parte prática do trabalho que afasta momentaneamente uma precisão absoluta na utilização dos conceitos.

Desvios entre o projeto e o trajeto

Se entendemos por “projeto” aquilo que já sabemos de antemão onde queremos chegar, é impossível imaginar uma forma de realizar um “projeto” em arte, já que a obra de arte é um caminho com vários cruzamentos (Valéry, 1998). Somos, então, colocados, penso, diante das perguntas e questionamentos que o próprio estudante de arte se faz: como saber para que lado seguir quando se chega em uma encruzilhada sem um mapa? Como escolher uma destas rotas, se não há uma direção precisa a seguir?

Sandra Rey (1996, p.84) compara o projeto inicial do trabalho em artes, a um *projétil*, que é lançado em uma direção ou com uma determinada mira. No entanto, apesar da mira e da escolha da direção, não há como saber antecipadamente o caminho exato que será percorrido, nem o lugar onde o “projétil” irá cair. Cabe lembrar aqui os conceitos de Alberti a um jovem pintor: “jamais se tornará um bom pintor se não entender perfeitamente o que empreende quando pinta. Pois teu arco é estendido em vão se tens alvo para dirigir tua flecha”.¹⁰

Posso encontrar nas “flechas” de Sandra Corazza (1996, p.130) uma idéia complementar a este “projétil” de que fala Sandra Rey. Para Sandra Corazza, as “flechas” são lançadas para revelar novas perspectivas sobre os processos e as práticas investigativas, quando chegamos a um beco-sem-saída. Num projeto de pesquisa (seja na área teórica ou na área prática), nem sempre as articulações apresentam garantias de esclarecer as dúvidas, nem possuem finalidade transcendentais ao texto que permitam atingir um ideal, ou ilusão de perfeição. Por isso, Corazza propõe que tal insatisfação seja usada como uma “flecha que a/o descontente lança, agora em outra direção”. Ou seja, se seu texto (ou se sua obra) não trouxe respostas mas novas dúvidas, que elas sirvam para lançar o estudante em novas buscas. Esta “flecha”, diz ela, é a possibilidade de atirar alguma coisa para fora do próprio “labirinto” em que o/a descontente está metido/a.

No processo de criação da obra, cada desvio não precisa ser considerado como engano, pois cada erro pode se transformar numa possibilidade de aproximação com o que está sendo procurado. Ao falar sobre as instâncias metodológicas da pesquisa em artes visuais, Sandra Rey (1996, p.81-95) comenta que o erro, durante o processo de criação, possibilita ao artista (tanto quanto ao estudante de artes) se espalhar em algumas direções, deixando-se levar pelos caminhos apontados pela obra. Segundo

¹⁰ Alberti escreveu *De pictura* reunindo o saber de seus amigos florentinos: Brunelleschi, Donatello, Ghiberti (para citar os mais famosos). [conforme Lanci, 2002, p.25]

Bergson (1999), esta é a saudável substituição que fazemos do trajeto (a linha) em favor da trajetória (o movimento).

É como se a obra comportasse suas próprias regras e estas regras só pudessem ser conhecidas depois da obra acabada, diz Pareyson (1991). Não há respostas a esperar, nem contradições a eliminar, pois o que conta é a visão a exprimir, através de critérios, conscientes ou não, que compõem a obra e dos quais esta se torna manifestação.

Contradições e invenções: onde está o problema da pesquisa em arte?

Em toda expressão há uma espontaneidade que não segue instruções. Não há bula. Não há receita. É, também, indispensável que as obras contenham matrizes de idéias, que nos forneçam incessantemente formas cujos sentidos possam nos instalar em um mundo do qual não temos a chave. Se o artista pega o pincel, é porque a obra está por se fazer, e, com ela, ele pronuncia alguma coisa que ainda faltava ser enunciada (Merleau-Ponty, 1984). Mas, neste percurso, o pesquisador em arte se encontra diante de um “dilema insolúvel”, diz Lancri (2002, p. 27): como encontrar as palavras (ou as imagens) para dizer aquilo que ignorava desejar dizer antes de tê-lo dito? Seus propósitos e suas intenções podem ajudar-lhe a compreender as razões e o modo como o problema está sendo proposto, mas ainda assim, não esclarecem nada sobre a maneira como ele será resolvido, completa ele.

Estamos acostumados a lidar com as contradições em arte¹¹, pois os processos envolvidos na pesquisa em artes plásticas não se dirigem exclusivamente ao conceito, mas igualmente ao sensível. Entender como funcionam estes processos e como acontece a pesquisa em arte é fundamental para quem se propõe a dar aulas nos ateliês e orientar os trabalhos do final do curso de Artes Visuais. A prática, além de incluir contradições, desdobra o conceito que a trabalha para produzir uma teoria que só se completará ao final. Igualmente, o uso contraditório dos conceitos não será desculpa para avaliar um processo impreciso, pois justamente o que será buscado é a maior precisão possível no pensamento, nas imagens que estão sendo produzidas e, conseqüentemente, no texto da pesquisa que está sendo elaborada (Lancri, 2002).

¹¹ As “contradições em arte” aqui se referem às indeterminações, e forças antagônicas que convivem num mesmo espaço, ao mesmo tempo. Forças incorporais que habitam e coexistem no plano da arte.

Para o estudante de artes (assim como para o artista) não há lugar para as idéias ou as metas estabelecidas *a priori*. É a cada momento que a ação se faz. E estas ações são movidas por necessidades, numa seqüência de gestos que transformam a matéria através de seleções, apropriações, combinações traduzidas e permanentemente transformadas. É a lógica da incerteza que se manifesta neste movimento, que inclui a intervenção do acaso para o surgimento de algo novo.¹²

Discutir o processo criador do ponto de vista da fabricação das obras implica em procurar pelas fronteiras, e tentar delinear limites de um fenômeno que é múltiplo, simultâneo, e enigmático. A criação de uma obra consiste em entrega, sentimento, e visceralidade. O estudante (ou o artista) vai levantando hipóteses, e depois segue o percurso testando-as permanentemente. Através de seu trabalho procura ter acesso a um entendimento especial, que se dará justamente a partir de seu movimento de aproximação para atingi-lo.

Dúvidas, certezas, ajustes, acertos e aproximações hipotéticas acompanham o andar na criação.¹³ Por mais que se caminhe, não há como decifrar o modo como acontecerá o ato da criação. Há algum lugar suspenso do tempo que salta e mergulha, emerge e afunda. Nele, o estudante de artes tenta conjugar as passagens entre o que já sabe e aquilo que o surpreende; entre o que há de controlado, planejado, esperado e o que há de acidental, informe, arbitrário. Sem um modelo prévio a ser seguido, cada pesquisa (assim como a criação de cada obra) deverá inventar o seu.

A invenção, para Virgínia Kastrup (1997, p.4), é o movimento de problematizar as “formas cognitivas constituídas”. Enquanto que a criatividade é um fator de divergência em relação às soluções habituais, a criação, por outro lado, conforme Bergson (autor também eleito por Kastrup na sua fundamentação teórica), é a “criação de problemas” e não a solução de problemas.¹⁴ No momento em que um problema especulativo estiver bem colocado, estará resolvido. Enunciar um problema é, assim, inventá-lo. E, como o problema da invenção está imbricado no problema do

¹² Estes acasos que fazem parte da nossa vida são comentados por Paul Valéry (2003, p.23) para quem a vida não passa de “uma seqüência de acasos, e de *respostas* mais ou menos exatas a acontecimentos casuais”.

¹³ Através da intuição poderemos ter acesso a tudo aquilo que pertence a uma outra ordem, diz Bergson, que não está no plano da experiência utilitária direta, mas nos leva em direção às condições dessa experiência (Deleuze, 1999).

¹⁴ A “criatividade” está a serviço dos problemas já dados, a “criação” está na invenção do problema. Para Bergson (s/d, p.303), criar é *encontrar* o problema e conseqüentemente colocá-lo, mais do que resolvê-lo.

tempo, quanto mais aprofundarmos a natureza do tempo, melhor compreenderemos que duração quer dizer invenção, criação de formas, elaboração contínua do inteiramente novo. O novo, então, não aparecerá como uma ruptura com o passado, pois ele é definido pela ligação e pela “coexistência de diversas camadas do tempo, nunca perdidas, jamais ultrapassadas definitivamente, mas conservadas desde sempre e reunidas nas formas da atualidade” (Kastrup, 1997, p.26).

Então, ao retomarmos com Kastrup (1997, p.7) a etimologia da palavra invenção, retornamos à palavra latina *invenire*, que significa “encontrar relíquias ou restos arqueológicos”. Esta idéia se relaciona com a coexistência das diversas camadas de tempo proposta pela autora, e tal etimologia relaciona-se com o processo de criação na arte e também com o caminho seguido neste texto: não há uma iluminação súbita, instantânea, mas uma “duração” que trabalha com restos, uma preparação que percorre o avesso do plano das formas visíveis.¹⁵

Vemos o trabalho sendo elaborado pela impregnação de diversas fontes e diversos materiais que nos abrem os sentidos, para aos poucos deixarmos que cada um possa repercutir em nosso íntimo. Os problemas em seguida aparecem, uns são criados a partir das idéias que começaram a surgir, outros passam a ser re-problematizados. Fazemos e refazemos inúmeras vezes este caminho, acertando e ajeitando as etapas, a organização do pensamento e a maneira como cada idéia vai se encaixando. No final, precisamos sintetizar o que pretendíamos, tentando tornar mais claro (em primeiro lugar, a nós mesmos) o que estávamos tentando dizer. Somos, então, obrigados a interromper o trabalho, por uma questão de prazo esgotado, ou por excesso de encharcamento de idéias, dando o produto por encerrado. Cada momento nos custa muito. E, por vezes, ficamos com a sensação de que, se ainda tivéssemos um pouquinho mais de tempo, poderíamos ter feito alguma coisa diferente.

¹⁵ E o mesmo pode ser dito em relação à escrita do texto da pesquisa em poéticas visuais. Kastrup afirma, na mesma linha de Derdyk (2001), que este processo é constituído por um tateio, uma experimentação, que provoca o choque, mais ou menos inesperado, no contato com a matéria. Nas palavras de Kastrup (1997, p.7), “nos bastidores das formas visíveis ocorrem conexões com e entre os fragmentos, sem que este trabalho vise recompor uma unidade original, à maneira de um *puzzle*”.

Alargando as fronteiras: lapidando a expressão

A cada passo, a cada decisão, nos questionamos, afirmando ou recolhendo-nos às profundezas de nosso ser.¹⁶ Estas construções são, muitas vezes, feitas às custas de destruições. Trata-se de um jogo de estabilidades e instabilidades, conflitos e apaziguamentos. O estudante de artes, junto com o professor orientador, avalia o produto deste processo como uma nova realidade que lhe é constantemente rerepresentada.

O processo de criação possibilita que novas coerências sejam formuladas no modo como compreendemos cada coisa. Surgem novas formas de relacionar, ordenar, configurar e significar o que nos cerca. Mesmo que a lógica destes desdobramentos nos escape, sentimos que há umnexo. Nós somos o ponto focal de referência, pois as conexões com o que está sendo percebido são orientadas de acordo com nossas expectativas, desejos e medos. Em cada um de nossos atos transparece a projeção de nosso íntimo, uma ordem interior. Felix Guattari (1992, p.170) fala da constante produção de nossa subjetividade: “a vida de cada um é única. O nascimento, a morte, o desejo, o amor, a relação com o tempo, com os elementos, com as formas vivas e com as formas inanimadas são, para um olhar depurado, novos, inesperados, miraculosos”.

Os desafios se transformam em objetivos. Muda-se de planos a qualquer momento, pois há sempre a possibilidade de desvios e alterações de rota. O tempo flui, mas não se tem a sensação de que ele passa. E, nesse processo, o mundo se movimenta entre caos e ordem. As satisfações são transitórias, acolhe-se o acaso e incorpora-se o desvio. O imprevisto surge para revitalizar a coreografia da mão.

O projeto poético vai sendo definido nesta sensação de aventura que acompanha cada construção e transformação, cada avaliação e julgamento. É dessa experimentação que a arte se nutre. Sem uma fórmula precisa nem uma receita infalível, o estudante de artes (ou o artista-pesquisador) arrisca ir em frente. Às vezes é neste sulco, nesta senda que encontrará a direção de seu próximo passo.

Os limites são auto-impostos, além dos obstáculos inerentes ou já existentes. Algumas estratégias utilizadas, decisões e escolhas delimitam a criação. Muitas vezes,

¹⁶ Partimos de dados concretos reais, e, neste contato com a matéria, vamos conhecendo o caminho: “cada indivíduo se procura nas formas do seu fazer, nas formas do seu viver. Chegará a seu destino. Encontrando, saberá o que buscou” (Ostrower, 1978, p.78).

são regras criadas para serem ultrapassadas.¹⁷ A obra se desenvolve entre o prazer e o desprazer, entre a flexibilidade e a resistência. Há também a dispersão necessária ao estudante de artes. É uma espécie de distração. Ele se aparta do comum das coisas e passa a vê-las pelo que elas são. Alguns elementos já existiam, e inovam pelo modo singular como são colocados juntos.

O estudante de artes está em permanente adequação e lapidação de seus meios de expressão. Quanto maior o conhecimento destes procedimentos, melhor será o domínio dos instrumentos utilizados para que ele tenha acesso ao que quer fazer com a matéria. A técnica é a ferramenta usada para uma constante auto-superação.

Nada garante que os recursos serão encontrados facilmente. Os procedimentos vão sendo alterados e transformados durante o processo, para dar lugar a quebra-cabeças armados com peças que se justapõem e se acoplam gerando metamorfoses nos próprios fragmentos utilizados nestas montagens.

Na prática da pesquisa, certa dose de paciência também é necessária para que as operações do pensamento se organizem. Estes percursos que cada estudante de artes realiza vão explorando territórios, ampliando limites, para que proliferem temas que se constituam em problemas. São sensações experimentadas no plano de contato com a matéria que tocam igualmente aquele outro plano intensivo pleno de possíveis, de matérias ainda não formadas.

As imagens estabelecem ligações entre a memória que temos dos objetos que conhecemos e o inusitado que elas podem provocar (Gomes, 2004, p. Ec.2). Ao mesmo tempo, abrem fendas e rasgam o nosso pensamento. Por seu poder transfigurador, desorganizam para reorganizar em outra formatação, produzindo novos sentidos, alargando espaços e nos mostrando o mundo em suas novas configurações.

¹⁷ O artista moderno e contemporâneo, diz Icleia Cattani (1993, p.17), elabora suas próprias regras, arbitrarias e únicas, e depois as segue ou as subverte, negando ou criando outras novas, para voltar a segui-las, ou não, novamente. O mesmo vemos acontecer também durante as orientações com nossos alunos do curso de Artes Visuais, ao longo do processo de criação da obra.

BIBLIOGRAFIA:

- BARCELLOS, Vera Chaves. "O caminho de Tirésias, ou reflexões sobre a cegueira: um ensaio sobre cinco artistas brasileiros". In: **Porto Arte**. v.9, no.17, p.7-50, nov.1998. Porto Alegre: Instituto de Artes/UFRGS, 1998.
- BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Lisboa: Edições 70, s/d.
- _____. **Matéria e Memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção *Os Pensadores*)
- BUTI, Marco. **Gravura em Metal**. São Paulo: Edusp, 2002.
- CATTANI, Icéia. "Repetição/Criação". In: **Repetere**. Porto Alegre, 1993. Catálogo de exposição (Solar dos Câmara, de 14 de abril a 21 de maio de 1993).
- CORAZZA, Sandra Mara. "Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos". In: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. **Mil Platôs 3**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- DERDYK, Edith. **Linha do horizonte: por uma poética do ato criador**. São Paulo: Escuta, 2001.
- DIDI-HUBERMAN, **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- DUARTE Jr, João Francisco. "Prefácio: uma pedagogia do acontecimento". In: MEIRA, Marly. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- EUVALDO, Célia. "Giacometti observando e sendo observado" (prefácio do livro) In: LORD, James. **Um retrato de Giacometti**. São Paulo: Iluminuras, 1998.
- GOMES, Paola Basso Menna Barreto. **Arte e geo-educação: perspectivas virtuais**. Tese de Doutorado defendida no Programa de pós-graduação em Educação da UFRGS. Porto Alegre, 2004.
- GUATTARI, Felix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo – uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Tese de Doutorado em Psicologia Clínica. Orientadora: Profª. Dra. Suely Rolnik. PUC/São Paulo, 1997.
- LANCRI, Jean. "Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade". In: BRITES; TESSLER (org.). **O meio como ponto zero**. Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2002. (Coleção Visualidade; 4.)
- LASCAULT, Gilbert. "Gestos e fábulas de alguns pintores: arte e psicanálise". In: SOUZA; TESSLER; SLAVUSTZKY (org.). **A invenção da vida: arte e psicanálise**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

- MARTINS, Alberto. “Gravuras de Marco Buti”. In: BUTI, Marco. **Ir até aqui: gravuras e fotografias de Marco Buti**. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. “Alingagem indireta e as vozes do silêncio”. In: **Merleau-Ponty**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Col. Os Pensadores)
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1978.
- PAREYSON, L. **Estética, teoria da formatividade**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- REY, Sandra. “Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais”. In: **Porto Arte**. Porto Alegre, v. 7, n. 13, p.81-95. nov.1996.
- _____. “Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais”. In: BRITES; TESSLER (org.). **O meio como ponto zero**. Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2002. (Coleção Visualidade; 4.)
- RICHTER, Sandra Regina Simonis. “O sensível sob o admirar filosófico”. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 187-202. jul/dez, 2005.
- SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. 2.ed., São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004.
- STOICHITA, Victor I. **Breve historia de la sombra**. Madrid: Ediciones Siruela, 1999.
- TREVISAN, Rubens Murillio. **Bergson e a educação**. Piracicaba: Unimep, 1995.
- VALÉRY, Paul. **Degas Dança Desenho**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- _____. **Introdução ao método de Leonardo da Vinci**. São Paulo: Ed. 34, 1998.