

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

BERTONETO ALVES DE SOUZA

Aula *Site-Specificity* no contexto de formação do artista:
processos de emancipação e de subjetivação

São Paulo
2014

BERTONETO ALVES DE SOUZA

**Aula *Site-Specificity* no contexto de formação do artista:
processos de emancipação e de subjetivação**

Versão corrigida da dissertação original que se encontra na Biblioteca do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, assim como na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo

Orientadora: Profa. Dra. Sumaya Mattar

São Paulo
2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo autor

Souza, Bertoneto Alves de

Aula *Site-Specificity* no contexto de formação do artista:
processos de emancipação e de subjetivação / Bertoneto Alves
de Souza. - São Paulo: B. A. Souza, 2014.
155 p.: il.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Artes
Visuais - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de
São Paulo.

Orientadora: Sumaya Mattar
Bibliografia

1. *Site-specificity* 2. Arte contemporânea 3 Aprendizagem
artística 4. Formação do artista I. Mattar, Sumaya II. Título.

CDD 21.ed. - 700.7

Handwritten notes on a chalkboard:

- WIKI
- GROUPS
- WIKI
- JAMES MEYER
- ALBERT EINSTEIN
- THOMAS EDISON
- ALBERT EINSTEIN
- THOMAS EDISON
- ALBERT EINSTEIN
- THOMAS EDISON



Nome: SOUZA, Bertoneto Alves de.

Título: **Aula *Site-Specificity* no contexto de formação do artista:** processos de emancipação e de subjetivação

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha esposa Elisangela Germano de Oliveira, com amor, admiração e gratidão por sua compreensão, carinho, presença e incansável apoio ao longo do período de elaboração deste trabalho.

Às minhas filhas Heloisa Germano de Souza Oliveira, Flávia Marquesi de Souza e Giuliana Marquesi de Souza.

Ao meu filho Eduardo Germano de Souza Oliveira.

À minha mãe Juliana Pedrinha.

AGRADECIMENTOS

Sumaya Mattar, primeiros diálogos para a realização desta pesquisa, contribuição para tomadas de posição, incentivos e apoio.

Antonio Carlos Rampazzo, pela revisão do texto.

Lilian Amaral e Hugo Fortes, as esclarecedoras arguições no Exame de Qualificação.

Aline Akemi, Bruna Mayer, Carlos González, Carolina Vigna Marú de Araújo, Caru Marret, Cesar Yoichi Fujimoto, Julia Cavazzini, Karine Guerra, Letícia Rita, Liz Magalhães, Lucas Bêda, Luli Guilarducci, Mariana Ávila Dutra, Verônica Gentilin, William Keri, a gratidão amigável.

Ao Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Aos meus alunos.

“Fazendo escola (ou refazendo-a?) pode reatar o diálogo com aqueles e aquelas que lutam diariamente para que jovens artistas possam surgir em estruturas que não mudarão da noite para o dia.”

Thierry de Duve

RESUMO

SOUZA, Bertoneto Alves de. **Aula *Site-Specificity* no contexto de formação do artista**: processos de emancipação e de subjetivação. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. 155 p.: il.

A redefinição da escultura e as pautas atuais de criação, fazendo uso da prática de projeto, provocam mudanças na formação do artista. Da aula expandida à aula *Site-Specificity*. A hipótese estudada: o projeto didático pautado em explorar as possibilidades das formas de experimentação e procedimentos artísticos em projeto *Site-Specificity*, que traz a vida para a ‘sala de aula’, envolve mais o aluno, enquanto articulador de diferentes e complexas atividades no espaço público, supondo que essas características da prática de projeto *Site-Specificity* possam contribuir na formação do jovem artista e fornecer soluções às crescentes exigências de profissionalização que vem sofrendo a arte contemporânea em relação à sociedade. O principal objetivo: explorar as possibilidades de renovação das formas de experimentação e procedimentos em projeto *Site-Specificity* para descrever e explorar suas contribuições na formação do artista. Os objetivos específicos correspondem ao percurso da dissertação e ao processo das aulas ‘*site*’, para os quais os três capítulos são como um campo das relações dialéticas, onde o *Site-Specificity* designa igualmente tanto o que é proposto para ser realizado quanto o que é feito para atingi-lo. Essa relação dialética leva a muitas possibilidades de operacionalizar projetos, tendo em vista as diferentes preocupações dos alunos. Concluindo, cada capítulo, respectivamente, concorre para um objetivo. O primeiro capítulo é uma reflexão sobre a expansão da escultura e as transformações do *Site-Specificity*; o segundo capítulo é sobre as aulas *Site-Specificity* e por último, no terceiro capítulo denominado “Dupla exposição”, apresento exposições realizadas por alunos como resultados do processo de aprendizagem a partir das aulas *Site-Specificity*.

Palavras-chave: *Site-Specificity*. Arte contemporânea. Aprendizagem artística. Formação do artista.

ABSTRACT

SOUZA, Bertoneto Alves de. **Site-Specificity Class in the context of the artist's education:** processes of emancipation and subjectivity. Dissertation (Master's degree) - Postgraduate Program in Visual Arts - School of Communications and Arts / University of São Paulo, São Paulo, 2014. 155 p.: il.

The redefinition of sculpture and the current guidelines for creation, through the practice of projects, provoke change in the artist's formation. The class expanded to learning Site-Specificity. The studied hypothesis, along with the educational project outlined to explore the possibilities of forms of experimentation as well as the artistic procedures in Site-Specificity project, bring life into the 'classroom' and better involve the students as they perform different and complex activities in public spaces, supposing that these characteristics from the practice of Site-Specificity project can contribute to the formation of the young artist and provide some solutions to the growing demands of professionalization that has been suffering contemporary art in relation to society. The main goal was to explore the possibilities of the renewal of both, the forms of experimentation and the procedures in Site-Specificity project to depict and explain its influences and contributions to an artist's formation. The specific goals correspond to the course taken by the dissertation and the 'site' classes' process, of which the three chapters stand as fields of dialectical relationships, where Site-Specificity designates equally what is to be accomplished as well as what is done in order to achieve it. This dialectical relationship leads to many possibilities of operating projects, having in mind the different student's concerns. In conclusion, each chapter, respectively, collaborates to a goal. The first chapter is a reflection of the expansion of sculpture and the Site-Specificity's transformations; the second chapter is about the Site-Specificity classes, and lastly, the third chapter denominated "Double exposure", presents student's exhibitions as a result of the learning process from the Site-Specificity classes.

Keywords: Site-Specificity. Contemporary art. Artistic learning. Formation of the artist.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01 - Richard Serra, *Tilted Arc*. COR-TEN aço; com 36,6 metros de comprimento, 3.66 metros de altura e 2,5 centímetros de espessura. Federal Plaza, em Nova York, 1981. Em 1989, foi removido, após uma ação judicial28
- Figura 02 - Hans Haacke. *Kondensationswürfel*. (Cubo de condensação). Caixa de *plexiglass* acrílico transparente (30x30x30cm), água, climatização na área do *display*, 1963-65 30
- Figura 03 - Mel Bochner, *Measurement: Room*. Instalação: Fita e Letraset na parede, na Galerie Heiner Friedrich. Munique, 1969..... 31
- Figura 04 - Daniel Buren, *Within and Beyond the Frame*. 96 banners que se estendem para fora da galeria. Dimensão variável, 1973 34
- Figura 05 - Hans Haacke. *Shapolsky et al Manhattan Real Estate Holdings, a Real-Time Social System*. Vários elementos: 142 fotografias de edifícios acompanhadas de textos datilografados, 2 mapas e 6 diagramas. A obra foi apresentada na Documenta de Kassel, 1977..... 36
- Figura 06 - Michael Asher. Re-instalação de uma réplica de bronze de uma escultura de George Washington. “73 American Exhibition”. Instituto de Arte de Chicago, 1979 38
- Figura 07 - Mierle Laderman. *Maintenance Art Activity*. Performance. Wadsworth Atheneum em Hartford, Connecticut, 1973 39
- Figura 08 - Fred Wilson. Metalurgia, 1723-1880. Corrente de escravo, objetos de prata da coleção da Sociedade Histórica de Maryland, em “*Mining the Museum*” (Prospectando o Museu). Baltimore, 1992 41
- Figura 09 - *Group Material*. Exposição “Democracia” no *Dia Art Center*, 1988/9 43
- Figura 10 - Vito Acconci. *Following Piece* [Obra de acompanhamento]. No contexto de Street Works IV, patrocinado pelo Architectural League de Nova Iorque. De 03 a 25 de outubro de 1969. Ação em diversos lugares em Nova Iorque. Durante 23 dias, em diferentes horas de cada dia..... 49
- Figura 11 - Daniel Buren. *Seven Ballets in Manhattan*..... 56
- Figura 12 - On Kwara. *I Got Up*..... 57
- Figura 13 - Aula de modelagem e escultura na década de 1930. Arquivo de fotografias da biblioteca do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Autor desconhecido 60
- Figura 14 - Prédio da Pinacoteca do Estado de São Paulo. Arquivo de fotografias da biblioteca do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Autor desconhecido 62
- Figura 15 - Aula ‘*site*’. Alunos em experimento prático de criação: andam,

envolvidos por uma fita elástica, em ruas do bairro de Vila Mariana nas proximidades da instituição de ensino. Linguagem Tridimensional III, curso de Artes Visuais, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. São Paulo, 2013	76
Figura 16 - Aula 'site'. Alunos em experimento prático de criação: caminham e seguram uma barra de metal em estações do Metro de São Paulo. Linguagem Tridimensional III, curso de Artes Visuais, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. São Paulo, 2013.....	80
Figura 17 - Aula 'site'. Experimento prático de criação: encontro dos estudantes nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. Linguagem Tridimensional III, do curso de Artes Visuais, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. São Paulo, 2014	82
Figura 18 - Aula 'site'. Alunos em experimento prático de criação: sentam e deitam no final da Rua Barão de Itapetininga. Linguagem Tridimensional III, curso de Artes Visuais, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. São Paulo, 2014	83
Figura 19 - Aula 'site'. Alunos em experimento prático de criação: caminham lentamente na Rua Barão de Itapetininga. Linguagem Tridimensional III, curso de Artes Visuais, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. São Paulo, 2013	84
Figura 20 - Aula 'reunião'. Experimento prático e criativo: alunos em reunião de planejamento para as ações. Linguagem Tridimensional III, curso de Artes Visuais, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. São Paulo, 2013.....	86
Figura 21 - Aula 'site discursivo'. Experimento prático e criativo: alunos reunidos em 'piquenique discursivo' para o encerramento das atividades do semestre letivo. Linguagem Tridimensional III, curso de Artes Visuais, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. São Paulo, 2013.....	90
Figura 22 - Prancha de perspectiva. Projeto <i>Site-Specificity</i> . Arquivo pessoal/própria autoria.....	105
Figura 23 - Fotografia das alunas Caru Marret e Letícia Rita, integrantes da Casa Nexu Cultural	111
Figura 24 - Cesar Yoichi Fujimoto. Situ SU-04, 2004. Cesar Fujimoto e profissionais realizando a montagem no local de exposição. 11º Salão da Bahia - Museu de Arte Moderna da Bahia (MAM - Solar do Unhão). Fotografia de Cesar Yoichi Fujimoto.....	112
Figura 25 - Cesar Yoichi Fujimoto. Situ SU-04, 2004. Tijolo e cimento. 11º Salão da Bahia - Museu de Arte Moderna da Bahia (MAM - Solar do Unhão). Fotografia de Cesar Yoichi Fujimoto.....	112
Figura 26 - Fotografia do convite da exposição "relação". Projeto gráfico desenvolvido pelos ex-alunos, Carlos González, Karine Guerra, Liz Magalhães, Luli Guillarducci e William Keri, do curso de Artes Visuais do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo	114
Figura 27 - Convite. Projeto gráfico desenvolvido pelos alunos participantes da exposição "outra relação" no MUBE - Museu Brasileiro de	

Escultura, 2011	117
Figura 28 – Material gráfico do Projeto Recolhedores de Bocados, de Lucas Bêda e Verônica Gentilin para o Centro Cultural São Paulo, 2011.....	119
Figura 29 - Vista da Instalação do Projeto Recolhedores de Bocados, de Lucas Bêda e Verônica Gentilin. Centro Cultural São Paulo, 2011	120
Figura 30 - Participação do público no Projeto Recolhedores de Bocados, de Lucas Bêda e Verônica Gentilin no Centro Cultural São Paulo, 2011	120
Figura 31 - Vista parcial da Galeria Oscar48, do aluno Luis Maluf em sociedade com Fernanda Shammas. São Paulo, 2013	121
Figura 32 - Akemi. O Canto da Caixa. Instalação/Ambiente sonoro com caixas de fósforos pintadas. Dimensões: 175cm x 360cm. Duração do áudio: 3 minutos (em repetição).....	122
Figura 33 - Akemi. Dançando. Instalação/Projeção de vídeo. Dimensões: 80cm x 100cm. Duração: 2' 24" em <i>looping</i>	122
Figura 34 - Bruna Mayer. <i>Original Certificate of Death</i> , 2013. Linóleo gravura - tinta tipográfica sobre papel arroz, 1/6. Mancha gráfica: 54.5 x 42cm. Papel: 60 x 48cm.....	123
Figura 35 - Bruna Mayer. O canto azul, 2012. Detalhe de projeto de Instalação: objetos de cerâmica e espelhos suspensos por fios de <i>nylon</i> . Dimensões variáveis.....	124
Figura 36 - Julia Cavazzini. O Balão, 2013. Cerâmica e fio elástico. Dimensões: 15 x 20 x 6cm	124
Figura 37 - Mariana Ávila. Descontando a raiva, 2013. Calcogravura. Mancha gráfica: 35 x 126cm. Papel: 35 x 126cm.....	125
Figura 38 - Vista parcial do <i>hall</i> de entrada da Galeria Marta Traba. Fotografia do andamento do Projeto de Instalação de parede: “Por quem fez e quem faz” das alunas Aline Akemi, Bruna Mayer, Julia Cavazzini, Mariana Ávila Dutra. Galeria Marta Traba, Memorial da América Latina. São Paulo, 2013.....	126
Figura 39 - As alunas Bruna Mayer (à esquerda), Sandra Godinho (ao centro) e Mariana Ávila Dutra (à direita) em reunião de planejamento do Projeto de Instalação de parede: “Por quem fez e quem faz” após visita à Galeria Marta Traba no Memorial da América Latina. São Paulo, 2013.....	128
Figura 40 - Desenho de estudo de montagem para o do Projeto de Instalação de parede: “Por quem fez e quem faz” das alunas Aline Akemi, Bruna Mayer, Julia Cavazzini, Mariana Ávila Dutra. Galeria Marta Traba, Memorial da América Latina. São Paulo, 2013.....	129
Figura 41 - Profissional gesso em atividade no local de exposição. Fotografia do andamento do Projeto de Instalação de parede: “Por quem fez e quem faz” das alunas Aline Akemi, Bruna Mayer, Julia Cavazzini, Mariana Ávila Dutra. Galeria Marta Traba, Memorial da	

América Latina. São Paulo, 2013	130
Figura 42 - Vista frontal das peças de gesso = regiões da Cidade de São Paulo = colocadas por profissionais gesseiros. Fotografia do andamento do Projeto de Instalação de parede: “Por quem fez e quem faz” das alunas Aline Akemi, Bruna Mayer, Julia Cavazzini, Mariana Ávila Dutra. Galeria Marta Traba, Memorial da América Latina. São Paulo, 2013	131
Figura 43 - Aspectos das peças de gesso após remoção da parede. Fotografia do encerramento do Projeto de Instalação de parede: “Por quem fez e quem faz” das alunas Aline Akemi, Bruna Mayer, Julia Cavazzini, Mariana Ávila Dutra. Galeria Marta Traba, Memorial da América Latina. São Paulo, 2013	133
Figura 44 - “Entregar o espaço de exposição como estava”. Fotografia do encerramento do Projeto de Instalação de parede: “Por quem fez e quem faz” das alunas Aline Akemi, Bruna Mayer, Julia Cavazzini, Mariana Ávila Dutra. Galeria Marta Traba, Memorial da América Latina. São Paulo, 2013	134
Figura 45 - A exposição como ‘ <i>site</i> discursivo’. Fotografia do logotipo da Galeria13 para o Projeto de Instalação: exposição inexistente em lugar imaginário das alunas Aline Akemi, Bruna Mayer, Julia Cavazzini, Mariana Ávila Dutra. Galeria 13, do curso de Artes Visuais, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. São Paulo, 2014	135
Figs. 46 e 47 - A exposição como ‘ <i>site</i> discursivo’. Fotografias do espaço interno da Galeria13 durante a exposição do Projeto de Instalação: exposição inexistente em lugar imaginário das alunas Aline Akemi, Bruna Mayer, Julia Cavazzini, Mariana Ávila Dutra. Galeria 13, do curso de Artes Visuais, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. São Paulo, 2014.....	136
Figura 48 - A exposição como ‘ <i>site</i> discursivo’. Fotografias do texto parede no espaço interno da Galeria13 durante a exposição do Projeto de Instalação: exposição inexistente em lugar imaginário das alunas Aline Akemi, Bruna Mayer, Julia Cavazzini, Mariana Ávila Dutra. Galeria13, do curso de Artes Visuais, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. São Paulo, 2014	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – A expansão da escultura e as transformações do <i>Site-Specificity</i>	
1.1 A expansão da escultura	24
1.2 O <i>Site-Specificity</i> na Crítica Institucional.....	33
1.3 O espaço urbano e o lugar das aulas	44
1.4 Cartografias do espaço urbano	46
1.4.1 Um erro pedagógico pela cidade: de Baudelaire à experimentação Situacionista	47
1.4.2 As atividades erráticas dos Surrealistas	50
CAPÍTULO II – Aulas <i>Site-Specificity</i>	
2.1 Di Grado: da Luz à Vila	60
2.1.1 As habilitações e a formação de artistas	63
2.1.2 Aulas <i>Site-Specificity</i>	71
2.2. Aula e Rua	74
2.2.1 Especificidade-local: aprendizagem	77
2.2.2 Ponto de encontro	85
2.2.3 Descobrimto do outro	86
2.2.4 As marcas deixadas	89
2.2.5 Os pactos coletivos.....	91
2.2.6 O resgate do vivido.....	91
2.2.7 “Dar aula”: o tempo da rua.....	92
2.2.8 O nômade e o espaço público da cidade.....	92
2.3 História de vida e autopoiesis: dois fundamentos para as mitologias individuais	96
2.3.1 As mitologias individuais.....	99
2.3.2 Diálogo consigo mesmo.....	101
CAPÍTULO III – Dupla exposição	
3.1 As primeiras exposições	110
3.2 Galeria Oscar48	121
3.3 Galeria Marta Traba	125
3.4 Galeria 13 – Exposição inexistente em lugar imaginário.....	135
CONCLUSÃO	139
REFERÊNCIAS	146

INTRODUÇÃO

A realização desta dissertação é a consolidação de uma etapa de um projeto pessoal que se iniciou a muitos anos, atuando como *artista*, *pesquisador* e *professor*, por meio de experiências que integram saber, prática e criação. Essas experiências têm sido caracterizadas, em primeiro lugar, por ocorrerem em sala de aula ou fora dela, em *ateliê*, durante ações como docente em disciplinas de desenho e escultura para alunos de graduação, que frequentam regularmente cursos de artes visuais em instituições de ensino superior e, em segundo lugar, em projetos de *Extensão Universitária*, trabalhando em temas sociais relacionados com *Arte Pública*, *Arte de Intervenção* e *Arte Comunitária*.

Considero pertinente a discussão sobre a enorme transformação da relação entre o que deve ser considerado privado e o que precisa ser entendido como público, questões antigas, entretanto, especialmente oportunas para a atualização e a renovação da *Arte Pública*. Por exemplo, aqui, em São Paulo, a questão não ocorre de forma tão bem definida, já que, o que é de caráter público se confunde com o privado. Monumentos, que deveriam pertencer à esfera pública e serem preservados por todos, são, muitas vezes, danificados como se fossem do setor privado. São cercados e protegidos contra o vandalismo pelo setor privado como se fossem do particular. Nesse sentido, como conscientizar o papel do público sobre essas e outras questões? Por isso, acredito numa educação que aborde o tema com estratégias de *Site-Specificity*¹, objetivando ampliar a consciência do cidadão. A obra de *Arte Pública* deve ter como pressuposto a valorização do diálogo e sua instalação deve respeitar a comunidade permitindo a troca de informações culturais, pois, essa conscientização é que garantirá o caráter público e a vida da obra.

Ainda, no decorrer dos trabalhos, como artista-pesquisador-professor, sempre sentia necessidade de encontrar maneiras de aproximar a atividade

¹ De forma lata diz-se de arte *Site-Specificity* que ela é como aquela que é realizada em função de um determinado sítio e leva em consideração as características físicas e as dinâmicas sociais do mesmo. O processo construtivo se dá quando um artista escolhe um lugar no qual planeja construir sua obra.

artística da *escultura contemporânea* a um público não especializado, percebendo, em práticas artísticas *Site-Specificity*, condições para gerar estratégias de intercâmbio e interação social que favoreçam a participação, colaboração, e a emergência junto a processos sociais na esfera pública, que conduzam e estimulem a apreciação e o diálogo pertinentes à arte de nosso tempo.

Este é o suposto potencial do *Site-Specificity* como uma estrutura aberta, na qual o aluno participa e sua experiência o leva a refletir de forma crítica (*pedagogia crítica*)² sobre sua própria realidade. FINKELPEARL (2001), em entrevista com Paulo Freire, trata da importância da comunicação entre o artista e a audiência, mostrando a interdependência entre os dois polos – de um lado o artista, o professor, e do outro o público, o estudante – na construção de uma consciência crítica criativa.

Da mesma forma que Paulo Freire contesta as metas da educação tradicional e propõe o diálogo entre professor e aluno, para buscarem, juntos, libertar-se da cultura do silêncio e encontrar a autoestima, o artista contemporâneo deve pensar a postura onipresente, individualista e mitificada da arte tradicional e dialogar com o público, criando possibilidades de discussão de sua proposta artística a partir de um problema em processo, pautado pela comunicação *dialógica*. Este processo pode se dar, sobretudo, pelo ensino *dialógico*, baseado numa metodologia que leve em conta a pesquisa e a discussão da equipe de alunos junto com as comunidades, em torno de um projeto comum, que parte da realidade local.

Enquanto FINKELPEARL (2001) destaca a importância de trabalhar com a comunidade local, ao estabelecer o diálogo com seus membros, o que significa que a aprendizagem se faz por contato direto com a experiência, ele estabelece relação entre o projeto de Freire e a situação da arte, do artista; propõe discutir a arte na integração como processo e o produto, para possibilitar a aproximação entre artista e o público e criar obras que

² FREIRE, Paulo. “*Discussing dialoguer*”. In: FINKELPEARL, Tom. *Dialogues in public art*. Cambridge: MIT, 2001, p. 276-293. O professor crítico-reflexivo possui como uma de suas grandes características a preocupação com as consequências éticas e morais de suas ações na prática social. Assim, as ações de linguagem suscitadas dos seus discursos não se baseiam apenas nos conteúdos programáticos, mas emergem de um processo reflexivo. Isso quer dizer que a linguagem pode servir como instrumento para o professor refletir sobre suas práticas educativas, ao mesmo tempo em que a utiliza como objeto de suas ações em sala de aula.

transformem o *contexto* institucionalizado.

Ao supor as características da obra de *Site-Specificity* e tomar como base de que não é uma experiência puramente visual, desenvolve-se a reflexão crítica de temas relacionados com o espaço como produto de consumo e investiga-se o estado crítico em que se encontra o espaço público³. A ideia de espaço público “[...] e contraposições como esfera pública e âmbito íntimo, transparência e segredo, função pública e vida privada, exclusivo e comum, multilateral e unilateral [...]” aparece em (INNERARITY, 2006, p. 11). As diferentes variantes da *Arte Pública* e suas inúmeras conceituações até chegar às propostas de ação atuais que visam a *performance*⁴ do público; consideram a memória; valorizam a cultura e dinamizam o turismo; possibilitam o intercâmbio entre comunidades; consideram a diversidade cultural e têm a obra de arte como elemento de interlocução.

O ensino da prática *Site-Specificity* fora do contexto institucionalizado de uma sala de aula pode melhorar o seu entendimento? O que é isto, chamado de *Site-Specificity*? Como elucidar um conceito tão abrangente e complexo? O instigante *Site-Specificity* é algo passageiro? A expressão deverá ser superada pela sua própria prática? É uma leviandade pensar que *Site-Specificity* é uma fórmula pronta e acabada, sendo que se apresenta como um conceito em construção permanente. A cada momento, os fatos e as práticas pressupõem necessidades de novos rumos. O uso indiscriminado da expressão e a falta de clareza conceitual acabam por provocar uma depreciação, assim como o desconhecimento do contexto histórico do qual emergiu e que parece amortecer a sua intenção crítica inicial, tanto quanto diluir os seus fundamentos como se fosse apenas uma categoria da arte contemporânea.

Aqui, como *artista-pesquisador-professor*, compartilho, de alguns pressupostos que tiveram origem nos trabalhos de Rita L. Irwin⁵, que comenta

³ INNERARITY, Daniel. **O novo espaço público**. Lisboa: Teorema, 2006. Este livro analisa a ideia de espaço público e suas transformações na sociedade contemporânea.

⁴ MELIM, Regina. **Incorporações: agenciamentos do corpo no espaço relacional**. Tese de Doutorado, PUC-SP, 2003. *Performance* é o termo apropriado a partir da noção de “espaço de performance”, discutido por Regina Melim, que parte de uma ideia vinculada à experimentação e à participação como tentativa de alargamento e deslocamento do conceito de *Performance Art*. Refere-se à *performance* do participante que surge do encontro entre obra e espectador como possibilidade de criação de um espaço comunicacional ou relacional.

⁵ IRWIN, Rita L. “*A/r/tografia*.” In: **Interterritorialidades: mídias, contextos e educação**. BARBOSA, Ana Mae. AMARAL, Lilian. (org.). São Paulo: SENAC: SESC SP, 2008.

formas de pesquisa baseadas na arte, quando tentamos integrar “[...] teoria/pesquisa, ensino/aprendizado e arte/produção [...]” (IRWIN, 2008.). Tenho me deparado com essas questões de integração entre saber, prática e criação a cada semestre letivo, em cursos de artes visuais, em instituições de ensino superior. Se, para o artista, a definição de categorias e a necessidade de classificar uma obra como Escultura, Instalação, *Performance* ou *Site-Specificity*, nem sempre importa, e se a clareza desses conceitos pode sugerir um debate ultrapassado, ou ainda, um assunto que interessa a críticos e curadores, para os estudantes e futuros professores de artes, essa necessidade da clareza conceitual ainda existe. As nomenclaturas estão aí, estampadas em revistas, catálogos e em livros, nos quais, exemplos não faltam.

Em minha prática docente, tenho constatado que a definição dos conceitos adquire uma significação importante se tratada através da experimentação artística do aluno. Mesmo que o aluno não queira se tornar artista e seu objetivo é ser curador, crítico, etc., é fundamental a vivência de problemas de ordem educativa para que as estruturas conceituais em formação favoreçam a consciência crítica e não se construam a partir de preconceitos ou estereótipos.

Então, os conceitos fundamentais da linguagem escultórica são: o *espaço*, o *tempo*, o *movimento*, a *forma* e a *matéria*. Ao partir da ideia de que o conceito de *espaço* escultórico ampliou seu âmbito de significação, definindo-se pelo lugar e pela participação do espectador, pensar assim consiste nas razões e motivações da escolha do tema em questão, e, ainda, sendo o *espaço* físico parte do estudo da *materialidade* da produção escultórica, é necessário captar quais as influências dos novos materiais e dos procedimentos para as transformações da prática artística da escultura em *espaço* expandido.

Essas mudanças tiveram uma incidência no trabalho dos artistas e a ampliação das funções tradicionais e a conquista de novos *espaços* de atuação profissional e, conseqüentemente, a necessidade de formação de novos profissionais. O impacto de novos materiais e as transformações dos procedimentos leva à ampliação do campo da escultura e à redefinição de seus conceitos fundamentais, por exemplo, *forma* e *matéria*, se é que possível, a

não ser com o entendimento sobre o que é *materialidade*. O tempo é outro conceito fundamental da escultura que transformou o trabalho dos artistas, com a dimensão da transitoriedade, nas formas de representar o movimento, a lentidão e expressar a vida. Além desses conceitos fundamentais tradicionais, destaco outros dois: linguagem e comunicação. Nessa linha de reflexão, *pensar com arte*⁶ leva o artista a escrever, pesquisar, ler, falar, expor e posicionar-se a respeito do fazer artístico e de suas repercussões no *campo ampliado* da cultura.

Com as novas circunstâncias da prática artística da escultura, surge à necessidade do projeto e sua pressuposta forma de representação e anti-representação⁷ irá exigir, do artista, novas habilidades e competências, muito mais próximas da gestão de projetos. Isto acontece e o artista acaba por transitar em outras instâncias do *sistema de arte*, por incorporar outros papéis e novas funções. Essa afirmação baseia-se no pressuposto de que, atualmente, os projetos de arte (digo projetos porque toda obra que se apresenta em espaço urbano deve ser projetada), são, em geral, elaborados conceitualmente por um artista e envolvem o trabalho de uma equipe interdisciplinar, tendo a participação do poder público ou da iniciativa privada.

Depois, das motivações pessoais mencionadas acima, cheguei ao seguinte questionamento: é possível dizer que a redefinição da escultura e as pautas atuais de criação, fazendo uso da prática de projeto, provocam mudanças na formação do artista? A hipótese a estudar, o projeto didático pautado em explorar as possibilidades das formas de experimentação e os procedimentos artísticos em projeto *Site-Specificity*, traz a vida para a 'sala de aula', envolve mais o aluno, enquanto articulador de diferentes e complexas atividades no espaço público. Supõe-se que essas características da prática de projeto *Site-Specificity* possam contribuir na formação do jovem artista e fornecer soluções às crescentes exigências de profissionalização que vem sofrendo a arte contemporânea em relação à sociedade.

⁶ BASBAUM, Ricardo. "*Pensar com arte: o lado de fora da crítica.*" In: **Fronteiras: arte, crítica e outros ensaios.** ZIELINSKY, Mônica et al. (Org. e Introdução). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

⁷ VIDAL, Carlos. **A representação da vanguarda: contradições dinâmicas na arte contemporânea.** Portugal, Oeiras: Celta, 2002, p. 71. A arte contemporânea: enquanto busca de um caminho alternativo à representacionalidade.

O principal objetivo da pesquisa é explorar as possibilidades de renovação das formas de experimentação e os procedimentos artísticos em projeto *Site-Specificity*, que é descrever e explorar suas contribuições na formação do artista. Os objetivos específicos definem três etapas do trabalho: explorar as definições da prática artística *Site-Specificity*, identificar suas origens e influências dentro do contexto da arte contemporânea e compreender suas possíveis contribuições à formação do jovem artista; instrumentalizar o participante com recursos voltados à elaboração dos trabalhos para projetos *Site-Specificity*, de modo a atender as atuais exigências para o desempenho profissional; oferecer bases de investigação e disponibilizá-las para a ampliação de estudos sobre *Site-Specificity* e a formação de artistas.

A construção do quadro referencial teórico

A bibliografia sobre *Site-Specificity* é escassa, e o tema, recentemente, tem sido discutido prioritariamente no circuito artístico, por meio de exposições, catálogos, livros e publicações específicas.

Como *artista-pesquisador-professor*, sempre achei, o *Site-Specificity* intrigante e queria saber como são produzidos e quais os artistas mais conceituados e atuantes nessa prática. Então, comprei livros sobre o assunto e o de Erika Suderberg foi um deles. Trata-se de uma coletânea de ensaios de artistas, educadores, críticos, curadores, professores e outros especialistas de arte. Nesta publicação aparece o texto de James Meyer e de Miwon Kwon que procurou redefinir o conceito *Site-Specificity* e atualizar o debate sobre as implicações críticas das práticas poéticas programadas para lugares específicos.

Tom Finkelpearl, com uma série de entrevistas, apresenta um panorama das mudanças de atitudes em relação à cidade como local de arte pública, sendo que um dos entrevistados é Paulo Freire. Outros autores que menciono na pesquisa são Boris Groys, Claire Bishop, Ernesto Pujol, Grant H. Kester, Humberto Maturana, Mike Pearson, Nick Kaye e Suzanne Lacy.

É imprescindível, como referência, o estudo de projetos *Site-Specificity* de artistas de diferentes gerações e nacionalidades; os projetos como fontes

primárias no complexo campo de estudos de arte contemporânea; o projeto de trabalho como documento direto, articulador das diferentes e complexas atividades e o projeto frente às exigências legais e às novas demandas conceituais no âmbito artístico.

Portanto, para desenvolver a investigação proposta, foi necessário pensar na tipologia dos documentos diretos. O primeiro tipo de documento direto são os escritos de artistas, que são de gênero variado. Pode tratar-se de escritos de caráter literário, ou seja, de escritos criativos que são paralelos, portanto, às suas obras visuais. Outros são cartas ou textos teóricos. Há ainda aqueles que se caracterizam como memórias ou diários e apontamentos de trabalho.

Todavia, não reduzi os documentos às categorias dos escritos até agora recordadas. Para além destas existem os documentos de caráter burocrático, como contratos, registros de pagamentos e outros. São documentos que se encontram em arquivos estatais ou de entidades, e instituições ou empresas particulares.

A metodologia

Devido à natureza do tema e sua complexidade, a metodologia adotada está apoiada na *pesquisa-ação*⁸, que possibilita trabalhar em um campo de paradoxos, como simples e complexo, quantitativo e qualitativo; ordem e desordem, teoria e prática, objetivo e subjetivo, distanciamento e implicação, professor e aluno, dentro e fora da sala de aula, o projeto como obra e a obra como projeto etc. Os principais conceitos, que formam o arcabouço da *pesquisa-ação*, desenrolam-se, também, em um projeto de intervenção *Site-Specificity*, por meio de observação, implicação, complexidade, posição dos atores, parceria, processo de formação, sistema aberto, etc.

A *pesquisa-ação* permite sistematizar a prática metodológica sobre a pesquisa em arte *Site-Specificity*, sendo preciso produzir o objeto de estudo

⁸ THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011. Michel Thiollent fez a tradução de DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro, 2007; e de EL ANDALOUSSI, Khalid. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

para extrair as questões de investigação pelo viés da teoria. Dessa forma, a *pesquisa-ação*, como metodologia de ação, tem duplo objetivo: reforçar a eficácia da ação e adquirir conhecimento. Tende, assim, a reforçar o relacionamento entre teoria e prática, dado que a *pesquisa-ação* é continuamente confrontada com a ação. A *pesquisa* deve avançar levando-se em conta todo o processo de construção da obra.

Nessas condições, devo privilegiar estratégias de pesquisa de campo (sítio), lidar com procedimentos de negociação para a tomada de decisões, e fazer análise de uma situação particular, levando em consideração as circunstâncias do contexto e suas condições concretas de ação.

O primeiro capítulo denomina-se “A expansão da escultura e as transformações do *Site-Specificity*” e trata da localização física e social da obra de arte a partir da saída dos circuitos de arte convencionais e da discrepância com as categorias tradicionais. Trata ainda do ultrapassar e dissolver os limites do espaço expositivo da galeria ou museu como espaço asséptico e isolado, as implicações e as consequências da rejeição do espaço institucional e a inserção da obra no espaço urbano. A especificidade do local passará a ser o fio condutor de uma revisão crítica das propostas artísticas, integrado pelo espaço urbano e pelo lugar das aulas, além das experimentações Situacionistas e atividades erráticas dos Surrealistas.

No segundo capítulo, “Aulas *Site-Specificity*”, trato, de minha formação artística e da trajetória profissional, ou seja, das habilitações e da formação do artista. Trata também da importância do vínculo entre professor e alunos e dos pressupostos e estratégias de trabalho em *Site-Specificity*, no curso de graduação em artes visuais, tendo o espaço urbano como lugar da “aula”, a aula como espaço de criação colaborativa e a importância da participação do aluno, e ainda as iniciativas dos alunos para a promoção das artes visuais *Site-Specificity* em espaços públicos da cidade, do mesmo jeito como as mitologias individuais.

No terceiro, “Dupla exposição”, apresenta exposições realizadas por alunos como resultados do processo de aprendizagem a partir das aulas *Site-Specificity*. São exposições decorrentes do processo de criação ou quando elas são pensadas como experimentos práticos criativos.

CAPÍTULO I – A expansão da escultura e as transformações do *Site-Specificity*

Em “*La escultura en el campo expandido*” (KRAUSS, 2006), encontramos condições de refletir sobre o percurso da escultura tradicional figurativa, realizada mediante encomenda, como monumento comemorativo que se efetivava na conexão do pedestal e do lugar.

As transformações da prática artística da escultura, segundo Krauss, começam a ocorrer quando a peça escultórica recolhe em si o pedestal e, ao absorvê-lo, expande suas condições de *materialidade* e de presença física espacial. A escultura, ao incorporar o pedestal como consequência, pode se tornar nômade e errante, apontando para a mudança de paradigma que aqui nos interessa nomeadamente no que concerne à designação de *Site-Specificity*.

1.1 - A expansão da Escultura

“[...] se há utilizado el término “escultura” para referirse a cosas bastante sorprendentes: estrechos pasillos con monitores de televisión en sus extremos; grandes fotografías que documentan excursiones campestres; espejos dispuestos en ángulos extraños en habitaciones corrientes; efímeras líneas trazadas en el suelo del desierto. Aparentemente, no hay nada que pueda proporcionar a tal variedad de experiencias el derecho a reclamar su pertinencia a algún tipo de categoría escultórica. A menos, claro está, que convirtamos dicha categoría en algo infinitamente maleable.” (KRAUSS, 2006, p. 289, grifo nosso).

Em relação aos trechos grifados acima, vale a pena mencionar que, para Krauss, as propostas dos anos sessenta e setenta podem se explicar mediante quatro termos. O primeiro diz respeito à escultura que “*[...] se convirtió en pura negatividade: una combinación de exclusiones. [...] dejaba ser algo positivo y que se transformaba em la categoría resultante de la adición del no-paisaje y la no-arquitectura.*” (KRAUSS, 2006, p. 295). É a definição de escultura como sendo aquilo que está na arquitetura e não é arquitetura e/ou

aquilo que está na paisagem e não é paisagem. O encontro duplamente negativo de arquitetura e paisagem dá lugar ao tradicional domínio escultórico.

O segundo termo são os “lugares sinalizados que [...] también remite a otras formas de señalamiento además de las manipulaciones físicas de lugares. Estas formas pueden basarse en la aplicación de señales permanentes [...]” (KRAUSS, 2006, p. 300), presentes em muitas obras da *Land Art* americana ou europeia.

O terceiro termo é as “[...] estructuras axiomáticas se produce certo tipo de intervención en el espacio real de la arquitectura [...]” (KRAUSS, 2006, 300), presentes na relação da escultura com o próprio cubo da arquitetura interior da galeria.

É no termo das estruturas axiomáticas em que Krauss (2006) reconhecia a expansão de campo da escultura, do encontro da paisagem e da arquitetura, dando lugar à construção *Site-Specific*, ao sair do espaço asséptico e puro das salas de exposições em galerias e museus e, radicalmente, deslocá-lo pela materialidade da paisagem natural ou pelo impuro e ordinário espaço cotidiano. O espaço arquitetônico é recrutado a serviço de um ataque às convenções estéticas tradicionais e aos seus pilares filosóficos. A importância da singularidade do *sítio*¹ emerge como uma forma de crítica da especialidade das disciplinas artísticas especialmente no que se refere à escultura.

A prática da escultura já não se define em relação a um dado meio, mas sim em relação a operações lógicas em uma série de termos culturais, para os quais podia se utilizar de qualquer recurso: fotografia, livros, linhas nas paredes, espelhos ou mesmo a escultura. Este campo proporciona, por sua vez, uma série expandida, mas finita, de possíveis disposições da obra na localização, para que um artista em questão as ocupe e explore.

As obras que foram realizadas no âmbito das cidades, a partir dos anos de 1960, trouxeram, à tona, novas manifestações como as de *Site-Specific*, de intervenção artística ou de apropriação.

Toda obra de *Site-Specific* constrói uma *situação*, isto é, estabelece uma

¹ Dou preferência pelo termo *sítio*, enquanto situado e, por extensão: terreno próprio para construção. Ver DUQUE, Félix. “*Es el arte del sítio el sítio del arte?*” In: NEIRA, Pedro de Llano (ed.). **Wrong site**. Arte y globalización. A Coruña: Fundación Luis Seone, 2004.

relação dialógica e dialética com o espaço. Ao contrário da escultura modernista, que manifestava indiferença pelo espaço ao manter-se sob um pedestal, revelando, assim, uma ausência de *lugar* ou de um *lugar* determinado, a obra de *Site-Specific* dá ênfase ao *lugar* ao incorporá-lo. Como realidade tangível, ela considera os elementos constitutivos do *lugar*: as suas dimensões e condições físicas. Essas obras referem-se ao contexto, no qual se inserem, oferecendo uma experiência fundada no 'aqui-e-agora', tendo em vista a participação do público (responsável pela conclusão das obras). O imediatismo sensorial (extensão espacial e duração temporal) revela a impossibilidade de separação entre a obra e o seu *site* de instalação. Segundo Miwon Kwon (2002), o surgimento de uma arte acordada à realidade do *site* implica nas seguintes questões: a vontade de superação dos meios tradicionais (pintura e escultura), incluindo-se o papel da instituição; a substituição do 'objeto-arte' pela contingência contextual; o deslocamento do sujeito-cartesiano para o fenomenal e, finalmente, a resistência ao mercado capitalista que reduz a obra a bens mercadológicos.

Para Kwon (2002), a condição física do espaço constituía-se de forma apriorística nas obras de *Site-Specific* e observava-se uma transferência de valores em que os aspectos social e econômico ganhavam contornos relevantes. A *desmaterialização* do *site*, isto é, o abandono das suas referências físicas, provocou o movimento de *desmaterialização*² da própria arte e uma progressiva *desestetização* (recoo do prazer visual). A obra, antes *objeto*, agora se constitui como *processo*, uma vez que a relação entre a arte e o *site* não se dá mais pela permanência física, mas pela experiência da impermanência (irrepetível e passageira), ou seja, concentra-se em ações, em vez de objetos.

As práticas artísticas pensadas e construídas no *site*, e não para a galeria, constituem trabalhos cujo foco deixa de ser o objeto e passa a ser o espaço experimentado – o *site*, a ideia da experiência como experimentação artística.

Ao pensar o *site*, ao invés de pensar o objeto, os artistas depararam-se com a relação entre um espaço dinâmico (onde constroem seus projetos) e um

² LIPPARD, Lucy R. *Seis años: la desmaterialización del objeto artístico de 1966 a 1972*. Madrid: Akal, 2004.

espaço estático (onde os apresentam), o que acentua o caráter discursivo, intertextual, de práticas *Site-Specificity*.

[...] O *site* é agora estruturado (inter)textualmente ao invés de espacialmente, e o modelo não é um mapa, mas um itinerário, uma sequência fragmentária de eventos e ações através de espaços, isto é, uma narrativa nômade cujo caminho é articulado pela passagem do artista [...] (KWON, 2002, p. 29)

Se, de início, o *Site-Specificity* se caracterizava pela crítica ao confinamento cultural da arte e dos artistas, hoje, com obras *Site-Oriented* (práticas orientadas para o *site*), prevalece a ênfase no mundo e na vida cotidiana, em que temas como a crise ecológica, habitacional, sexual, racial, entre outros aspectos revelam o engajamento político-social da arte. As obras, portanto, ocupam espaços não institucionais e buscam uma relação de interdisciplinaridade (antropologia, sociologia, crítica literária, psicologia, história natural e cultural, arquitetura e urbanismo etc.), configurando-se, assim, como um campo de conhecimento intelectual e cultural. Contudo, a *desmaterialização* do *site* pode ser mais bem compreendida com a leitura do ensaio “*The Functional Site; or, The transformation of Site Specificity*” de James Meyer³.

O professor, crítico e historiador da arte James Meyer discute, em seu ensaio, essa tendência na prática recente do *Site-Oriented* em termos de *Functional - Site* (*site* funcional) como sendo “[...] um processo, ou uma operação que ocorre entre *sites*, um *mapeamento* das filiações institucionais e discursivas e dos corpos que se movem entre eles [...]” (KWON, 2002). Este modelo de *site* constitui-se mais textualmente do que espacialmente, uma vez que pode se manifestar de forma itinerante, em que a narrativa e a rota são determinadas pelo artista (por exemplo, o espaço da internet).

Para Kwon (2002, p. 29), “esta transformação do *site* textualiza espaços e especializa discursos”. A autora esclarece que, nos últimos trinta anos, apesar de a definição do *site* haver sido transformada da sua locação física para um vetor discursivo, tal transição não obedeceu a uma ordem cronológica, senão, simultânea.

³MEYER, James. “*The Functional Site; or, The transformation of Site Specificity*” In: **Space, Site, Intervention: situating Installation Art**. SUDERBURG, Erika (ed.). Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000, p. 23-37.

Miwon Kwon (2002) descreve que existem três paradigmas de *Site-Specificity*, ou seja, o fenomenológico, o social/institucional e o discursivo. Embora apresentados de forma cronológica, não são estágios em uma trajetória linear de desenvolvimento histórico. Tais paradigmas, são definições que competem entre si, sobrepõem-se um ao outro e operam em várias práticas culturais (ou mesmo dentro de um projeto específico).



Figura 01 - Richard Serra, *Tilted Arc*. COR-TEN aço; com 36,6 metros de comprimento, 3,66 metros de altura e 2,5 centímetros de espessura. Federal Plaza, em Nova York, 1981. Em 1989, foi removido, após uma ação judicial.

Quando o artista norte-americano Richard Serra, em 1987, instalou, na Federal Plaza, em Nova York, sua obra *Site-Specific Tilted Arc* (uma grande placa de aço curva que tomava grande extensão daquele espaço, interferindo no percurso habitual dos seus frequentadores) suscitou tamanha polêmica que a obra foi retirada dali. De um lado, os transeuntes reclamavam que a obra interferia no espaço, atrapalhando o seu uso cotidiano, de outro, o artista afirmava que a obra havia sido concebida especificamente para aquele lugar e que sua transferência para outro *site* equivaleria à sua destruição. A obra de *Site-Specificity* substituiu a prática da inserção de obras caracterizadas como

complemento 'decorativo' do espaço urbano, contudo, o interesse pelo contexto ultrapassou o tecido urbano passando a incorporar, também, o público. *Tilted Arc* era uma obra de arte pública que ultrapassava sua constituição formal e material. Apesar de prevalecer, nesta obra de Serra, as referências físicas do lugar, a cidade, em todas as suas dimensões (física, cultural, pública, psicológica, política, social etc.), também fazia parte da obra. Foram essas dimensões que determinaram as reações do público perante a obra (KWON, 2002).

De modo diferenciado, na obra *Site-Oriented* (práticas orientadas para o *site*), a dimensão sociocultural prevalece em relação às dimensões físicas. As obras *Site-Oriented* trazem à tona novas questões. Se, por um lado, apontam para a relação entre a arte e a organização político-social ao abordarem temas socioculturais, por outro, suscitam uma redefinição dos valores tradicionais de originalidade e autenticidade ao lidarem com as 'recriações', isto é, com os novos originais. Ao contrário das obras *Site-Specific*, as quais lidam com as dimensões físicas e específicas do *lugar*, impossibilitadas, portanto, de serem transferidas, as obras *Site-Oriented* (práticas orientadas para o *site*) podem ser transladadas ou recriadas (adequadas) para outros sítios. Nas práticas artísticas *Site-Oriented*, a definição operante de *site* foi transformada da localidade física, enraizada, fixa, real, para o discursivo, fluido e virtual (KWON, 2002).

Como alternativa aos *sites* que lidam com a imobilidade e a permanência, o *Site-Functional*, nômade por excelência, lida com uma dinâmica de *desterritorialização*⁴. Em sua qualidade itinerante, estão de acordo entre si os meios impressos que circulam (jornais, cartazes, panfletos, livro de artista etc.), assim como, os eletrônicos, como o rádio e a internet. Trata-se de um lugar, em si, *desmaterializado*, uma vez que, inscrito num fluxo circulatório, contudo, ainda está muito próximo do *lugar-cidade*, tendo em vista o seu caráter dinâmico e interativo (KWON, 2002). Como veremos a seguir, artistas como Michael Asher, Hans Haacke e Mierle Laderman Ukeles conceberam o *site* como um marco cultural definido por instituições de arte. Representam tentativas artísticas de desconstrução das formas de poder da cultura ocidental

⁴ DELEUZE, Gilles. **Mil platôs– capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

que ressaltam a matriz social de classe e gênero e as relações sujeito-espectador.

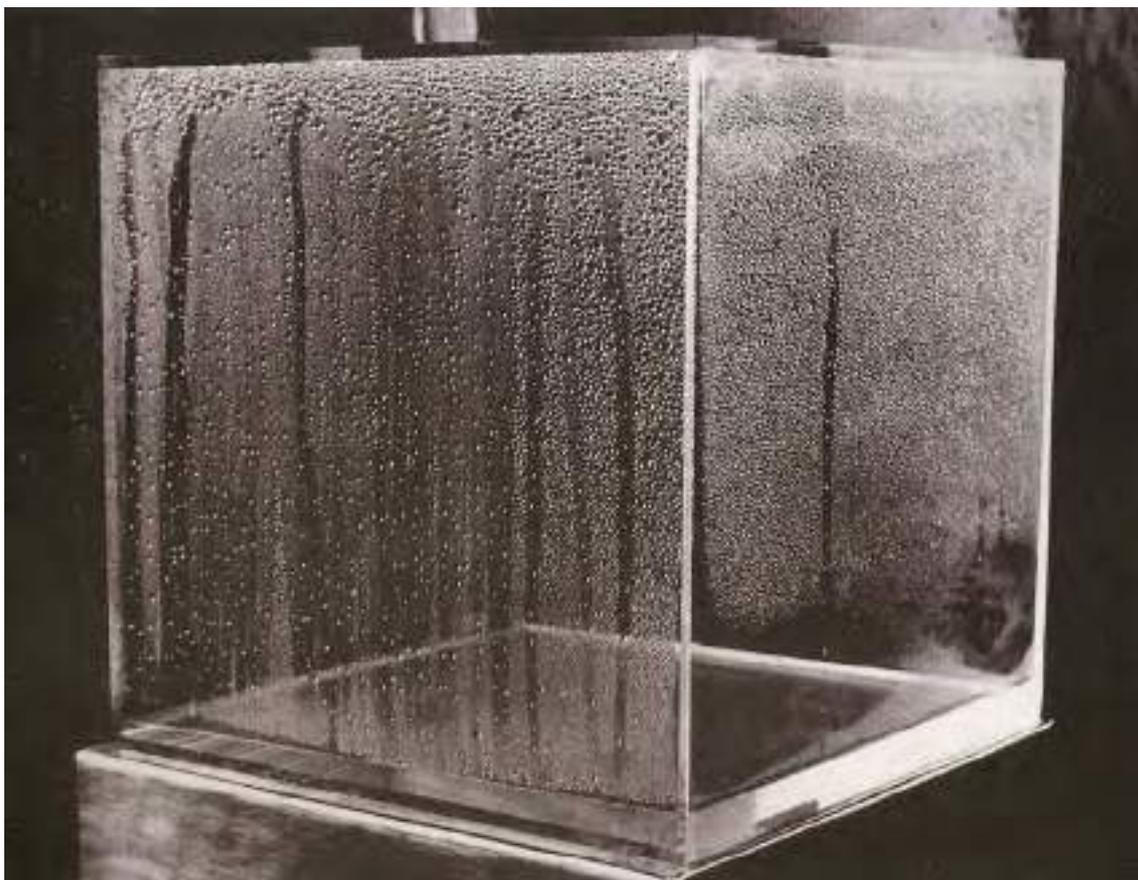


Figura 02 - Hans Haacke. *Kondensationswürfel*. (Cubo de condensação). Caixa de *plexiglass* acrílico transparente (30x30x30cm), água, climatização na área do *display*, 1963-65.

O *Site-Specificity* provoca reformulações e revitaliza o espaço expositivo até então considerado asséptico e protegido por um contexto limitador, aliviado das pressões externas e caracterizado por possuir um equilíbrio interno, lugar que favorecia a afirmação do legado da arte (O'DOHERTY, 2002).

O *Site-Specificity* como projeto de instalação faz uso do espaço expositivo da galeria como suporte literal, como meio artístico de reação ao contexto. Aqui aparece uma contradição que faz parte da própria dinâmica: ao fazer uso de espaço expositivo como meio artístico de reação ao contexto é, também, uma forma de afirmação.

A peça *Kondensationswürfel* (Cubo de condensação), do artista alemão Hans Haacke⁵ (Figura 02), pode ser lida como exploração crítica contra o fechado sistema da galeria ou do museu que tenta controlar e conter algo

⁵ GRASSKAMP, Walter; NESBIT, Molly; BIRD, Jon. **Hans Haacke**. New York: Phaidon, 2004.

natural de forma institucional (GRASSKAMP, NESBIT, BIRD, 2004). No trabalho, a água evapora e condensa sobre as paredes internas do cubo em correspondência com as condições ambientais na área do *display*.



Figura 03 – Mel Bochner, *Measurement: Room*. Instalação: Fita e Letraset na parede, na Galerie Heiner Friedrich. Munique, 1969.

Em *Measurement Series* (1969), o artista conceitual americano Mel Bochner, com as medidas da relação da arquitetura do espaço de exposição, enfatiza como obra as paredes do lugar de exposição, e suas dimensões como fator composicional (KWON, 2000).

O artista Lawrence Weiner, um dos principais representantes da arte conceitual, faz cortes na parede da galeria e remove partes de uma realidade básica para a situação de exposição e o artista conceitual francês Daniel Buren⁶, com a obra *Within and Beyond the Frame* (1973), ao exceder, literalmente, os limites físicos da galeria de arte e ao instalar o trabalho saindo pela janela do enquadramento institucional, ostensivamente, atravessa por

⁶ SÁNCHEZ, Pedro A. Cruz. **Daniel Buren**. Donostía-San Sebastián: Nerea, 2006.

dentro do legado do *Cubo Branco*⁷. É uma condição de dupla exposição em contextos espaciais diferentes e próximos. A galeria e o museu tradicional como espaço expositivo com luz artificial e clima controlado tiveram que sofrer um reposicionamento estratégico para atender as exigências de novos espaços cultural-econômicos. O'Doherty (2002) menciona que as características da arquitetura da galeria ou museu eram interpretadas como mecanismos dissociados do espaço da arte e do mundo exterior, agora a localização e a arquitetura são identidades mediáticas para o turismo cultural, assim como os negócios e serviços culturais com convenções normativas sobre condições necessárias para receber e acolher qualquer tipo de exposição em galerias e museus globais franqueados, como sempre, com os dilemas e paradoxos de identidade de artistas locais versus os globais. Assim, tanto o espaço expositivo como seus conteúdos foram tomados, por completo, como projetos pedagógicos para um público de massa e com valores educativos das megaexposições internacionais.

O *Site-Specificity* pode ser visto como uma atividade cultural em comunidades, e exige que as *agências*, encarregadas de seu apoio cultural, considerem o que é intrinsecamente valioso para as comunidades. Uma série de recursos está disponível para o apoio, tornando o caso de engajamento cultural como arte uma parte importante da nossa vida pública. Os museus com sua estrutura organizacional e operacional são como *sites* em que atuar. Trata-se de expor o confinamento cultural, dentro do qual os artistas trabalham e o aparato em que eles estão inseridos – a importância do significado e o valor da arte.

Assim, em Kwon (2002), tanto o espaço expositivo como seus conteúdos foram tomados, por completo, como projetos de obras a questionar o *status* da arte e apresentadas como fragmento do discurso institucional. O trabalho repetitivo de Daniel Buren, que se estendia dos espaços internos aos externos, aparece tanto em suportes estáticos como móveis. Por exemplo, em abril de 1968, Daniel Buren contratou dois vendedores de salgadinhos para que andassem diante do Museu de Arte Moderna de Paris, carregando painéis brancos e verdes listrados, ao mesmo tempo em que se exibia na parede no

⁷ O'DOHERTY, Brian. **No interior do cubo branco**: a ideologia do espaço da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

interior do museu um trabalho similar de enormes dimensões. Simultaneamente, uns 200 cartazes publicitários da cidade foram cobertos subversivamente com pequenos pôsteres listrados com branco e verde.

Estábamos invitados a contemplar el arte en unos lugares identificados, emblemas del poder económico o simbólico, tales como la galería de arte o el museo. Muchos artistas van a abandonar estos perímetros sagrados de la mediación artística para presentar sus obras, unos en la calle, en los espacios públicos o en el campo; otros en los medios de comunicación o algún outro lugar que permita escapar a la estructuras instituidas. (ARDENNE, 2006, p. 10).

Ao serem dissolvidas às limitações das paredes da instituição como barreira física, também se prepara o terreno para a sua afirmação como suporte ideológico (O'DOHERTY, 2002): o *status* do museu como plataforma pública e, portanto, o objeto de arte autônomo é uma ilusão.

Os fatores externos da cultura se transformam no conteúdo básico da arte e colocam à prova as fronteiras do valor artístico. Agora, com função estética, dados sociológicos, teoria crítica e fotografias de arquivo reivindicam estatuto de arte de primeira classe. A luz real, os sons do ambiente, os objetos de qualquer natureza são importados ao lugar da arte: o museu converte o encontro da arte e o real em algo mais que simples expressão de boas intenções, pois isso implica em levar as relações de poder ao domínio público (O'DOHERTY, 2002).

Consequentemente, Miwon Kwon examina as noções do *site* de ação ou intervenção (físico) e do *site* de efeitos/recepção (discursivo) em obras de Crítica Institucional. A investigação sobre as instituições mediadoras, entre os trabalhos individuais de arte e sua recepção pública, se converte no objetivo básico de uma arte crítica e controvertida.

1.2 - O *Site-Specificity* na Crítica Institucional

A Crítica Institucional⁸ teve origem, como prática, no *Minimalismo*, com

⁸ WOOD, Paul. **Arte Conceitual**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002, p. 70-71.

suas preocupações relacionadas com a *fenomenologia* do espectador, assim como na crítica de arte formalista e história da arte, na Arte Conceitual e em suas preocupações com a linguagem, processos e sociedade administrativa ou apropriação de arte e suas preocupações com o consumo e a identidade.



Figura 04 – Daniel Buren, *Within and Beyond the Frame*. 96 banners que se estendem para fora da galeria. Dimensão variável, 1973.

A Crítica Institucional é um termo artístico concebido e usado para descrever práticas artísticas que fazem uso da própria instituição, para investigar o funcionamento das instituições de arte. Como crítica ao institucional, busca-se tornar visíveis os limites historicamente e socialmente construídos entre, dentro e fora, público e privado. A Crítica Institucional é

crítica que combate separações falsas, muitas vezes feitas entre distinções de gosto e supostamente desinteressado, juízo estético e afirma que o gosto é sensibilidade institucionalmente cultivada que tende a variar de acordo com as classes étnicas, sexuais e de gênero de público da arte.

Por exemplo, a exploração do assunto, no campo das artes, sobre a autonomia estética ou a neutralidade de pintura e escultura, para depois, histórica e socialmente serem traçados (etnograficamente e ou arqueologicamente) como formações discursivas, (re)enquadra-se no contexto do próprio museu.

O problema começa com a má compreensão do termo em relação aos conceitos “crítica” e “instituição”, que compõem a expressão. Os termos, conceitos e territórios da Crítica Institucional, funcionam como uma designação para um tipo de arte que se supõe ter uma função epistemológica. A “Crítica Institucional” sugere conexão direta entre método e objeto. O método é crítico e também objeto da instituição. A Crítica Institucional é “crítica” do lugar institucional (museu ou espaço da galeria) ou de qualquer outro aspecto de confinamento institucional.

Para a primeira geração de Crítica Institucional dos anos sessenta e setenta, o método crítico é uma prática artística e as instituições em questão são o museu, as galerias e as coleções. É uma Crítica Institucional que assume diversas formas e procedimentos, tais como obras de arte e intervenções, escritos críticos ou arte política.

A obra *Shapolsky et al., Manhattan Real Estate Holdings, a Real-Time Social System* do artista Hans Haacke⁹, programada para maio de 1971, no Museu Guggenheim, foi considerada inadequada pela direção e a exposição *Systems* foi cancelada um mês e meio antes da inauguração e o curador despedido. A razão do cancelamento foi, falta de neutralidade ao abordar uma “situação social específica” e incompatível com as funções de uma instituição artística.

⁹ KRAUSS, Rosalind. “El Museo Guggenheim de Nueva York cancela la exposición de Hans Haacke y suprime la contribución de Daniel Buren a la Sexta Exposición Internacional Guggenheim: las prácticas de la Crítica Institucional chocan con la resistencia de la generación minimalista” In: *Arte desde 1900: modernidad antimodernidad, postmodernidad*. FOSTER, Hall; KRAUSS, Rosalind; BOIS, Yve-Alain; BUCHLOH, Benjamin H. D. Madrid: Akal, 2006, p. 545-548.



Figura 05 – Hans Haacke. *Shapolsky et al Manhattan Real Estate Holdings, a Real-Time Social System*. Vários elementos: 142 fotografias de edifícios acompanhadas de textos datilografados, 2 mapas e 6 diagramas. A obra foi apresentada na Documenta de Kassel, 1977.

Para Haacke, o divórcio da arte com os conteúdos do mundo exterior, tão divulgado pela chamada alta cultura, não existe.

A peça principal do trabalho é uma documentação fotográfica e um texto dos bens imóveis e dos investimentos do poderoso grupo empresarial familiar, *Shapolsky Real Estate Corporation*, nos bairros *Harlem* e *Lower East Side*, dois bairros característicos de minorias étnicas e raciais (FOSTER, 2006).

Utilizando informação de acesso público, esse trabalho é composto de vários elementos e inclui 142 fotografias de edifícios, acompanhadas de folhas datilografadas com dados sobre a propriedade, como o seu endereço, o tipo de construção, o tamanho do lote, a data de aquisição, o proprietário, o valor avaliado. Haacke sintetiza esse material em diagramas que revelam a forma como o sistema foi feito de uma rede obscura de laços familiares e empresas fictícias. Completam o trabalho dois mapas do *Lower East Side* e *Harlem*, destacando os lotes pertencentes à rede *Shapolsky* (FOSTER, 2006).

Nessa obra, Haacke excede sua investigação da família Shapolsky e a expande com uma crítica das relações de propriedade e do controle do espaço urbano, submetendo, ao escrutínio público, as ações privadas, da *Shapolsky Real State Corporation*, mas seu interesse reside em outras questões que delas deduzem, relacionadas com o sistema de relações socioeconômicas,

nas quais se realizam a arte e a programação institucional dos museus (FOSTER, 2006).

Haacke possibilita a reflexão do público sobre as intrincadas conexões da arte com a classe dominante, que sustenta o poder, a vinculação entre os discursos estéticos dominantes e os interesses imobiliários em *New York*; entre os interesses financeiros e o apoio às artes; as benevolentes instituições de arte, santuários imparciais e públicos, e as redes labirínticas do poder ideologicamente suspeito e moralmente corrupto. É o museu protetor dos direitos daqueles que ostentam o poder (FOSTER, 2006).

A obra *Shapolsky et al., Manhattan Real Estate Holdings, a Real-Time Social System* foi exibida na *Documenta de Kassel* (1997), acrescida de pôsteres feitos com citações de patrocinadores institucionais, tais como: “Quem paga, manda” e “Não somos filantropos. Queremos algo em troca do dinheiro que gastamos, e o estamos obtendo”.

A impossibilidade de realizar uma crítica, dentro do museu, imersa na realidade atual, que revele identidades de indivíduos concretos, com intenção de questionar suas atividades, coloca à mostra que o museu é uma instituição a serviço daqueles que ostentam o poder e a propriedade privada e que este trabalho é realizado com informação de acesso público, material que se encontra à disposição pública e demonstra que parte do problema se deve à própria apatia do público.

Haacke continua expondo, ao interesse público, as intrincadas conexões entre arte, poder e dinheiro. Assim, por exemplo, na obra *Solomon R. Guggenheim Museum Board of Trustees* (1974), o artista mostra a relação dos membros do Conselho de Administração do Museu com empresas multinacionais cujos investimentos estão envolvidos em duvidosas atividades políticas e econômicas.

Michael Asher amplia um conceito de *site* partindo das dimensões históricas ou conceituais da estrutura institucional. Em sua contribuição para a exposição “*73rd American Exhibition*” no Instituto de Arte, Chicago, em 1979, usou uma abordagem conhecida como Crítica Institucional em seu trabalho, que consistiu em realocar uma réplica de bronze de uma estátua, do século XVIII, de George Washington, desde sua posição no exterior, na porta principal, a uma das pequenas galerias dedicada à pintura europeia do século

dezoito. Através dessa simples manobra, revelou os locais de exposição e exibição, acentuou a primazia do local da estátua na definição da função do trabalho (retirada de seu elevado pedestal e posicionada em sua localização histórica adequada) o monumento público, evocador dos valores atemporais, como patriotismo, igualdade e liberdade foi transformado em artefato de menor interesse estético. Asher, assim, manifestou que a estrutura institucional não só responde a um valor qualitativo, mas que também reproduz formas específicas de conhecimento, que estão historicamente localizadas e culturalmente determinadas – não como modelos universais ou atemporais – (KWON, 2002).



Figura 06 – Michael Asher. Re-instalação de uma réplica de bronze de uma escultura de George Washington. “73 American Exhibition”. Instituto de Arte de Chicago, 1979.

Outra artista associada com a Crítica Institucional, segundo Miwon Kwon (2002), é Mierle Laderman Ukeles, com *Maintenance Art Activity* (1973) realizada no *Wadsworth Atheneum*, em Hartford, Connecticut, constituída por quatro *performances*: *Maintenance of the Art Object*; *Hartford Wash: Washing Trackse Maintenance of the Keys*, expondo o trabalho oculto que, invisivelmente, é executado para a manutenção e a auto definição institucional

do museu¹⁰.

Em *Hartford Wash: Washing, Maintenance Outside*, a artista esteve limpando, durante quatro horas, os degraus da escadaria da entrada do museu e, pela tarde, por outras quatro horas, as salas de exposição (*Hartford Wash: Washing Tracks, Maintenance Inside*). A aparência de neutralidade e pureza do museu se revelava um artifício pelo frenesi de limpeza, pela eliminação contínua das pegadas dos corpos e do tempo: a poeira e a decadência.



Figura 07 – Mierle Laderman. *Maintenance Art Activity*. Performance. Wadsworth Atheneum em Hartford, Connecticut, 1973.

Conforme Kwon (2002), nessa obra, a artista realizou um trabalho não visível, desempenhando tarefas domésticas de limpeza (ordem, esfregar ou tirar o pó) como registro de uma Arte de Manutenção. Além disso, as tarefas domésticas, normalmente associadas às mulheres e a manutenção dos lugares, foram transferidas à esfera pública da contemplação estética. Ukeles não só coloca, de manifesto, as contradições da divisão de gênero, público/privado, alta/baixa cultura, e arte/vida cotidiana, mas também a instabilidade da máquina ideológica da instituição museu (que diminui com a

¹⁰PHILLIPS, Patricia. "Maintenance Activity: Creating a Climate of Change" In: *But is it Art? The Spirit of Art as Activism*. Felshin, Nina (ed.). Seattle: Bay Press, 1995, p. 165-194.

simples presença de inócuos elementos tais como os pontos de poeira).

Na segunda onda de crítica institucional dos anos oitenta, o quadro institucional expande para incluir o artista (o assunto para realizar crítica) como institucionalizado, bem como investigar outros espaços institucionais (e práticas) além do espaço da arte.

Vou considerar que a primeira geração de crítica é definida por meio da oposição entre artista e instituição e que a prática artística da segunda geração envolve autoquestionamento, autorreflexão e consciência do papel do artista dentro do quadro institucional. Além disso, a prática de Crítica Institucional passa da ideia de uma crítica da instituição no sentido de espaço para o debate e múltiplas vozes, o que estimula o processo democrático de transição e mudança para uma crítica da representação (VIDAL, 2002).

A relação crítica entre artista e museu torna-se complexa e a crítica começa a se deslocar do exterior para o interior. A segunda geração é apropriadamente definida pelo trabalho de artistas como Louise Lawler, Antoni Muntadas, Fred Wilson, Bloom Barbara, Renée Green, Christian Philipp Müller, Andrea Fraser e Mark Dion, com o projeto *On Tropical Nature*, que é mencionado por Miwon Kwon (2002) e, recentemente, Matthieu Laurette e Graham Harwood.

É importante notar que parte do sucesso dos projetos desses artistas é devido a relacionarem e compreenderem diferentes funções aos artistas; começaram a entrar em questão as fronteiras demarcadas entre artistas e curadores, entre artistas e comissários (bem como outros profissionais de museus).

Em relação a essas questões, a exposição *Mining the Museu* (Prospectando o Museu)¹¹, 1992-1993, de Fred Wilson é altamente relevante, segundo Kwon (2002).

A característica que define a terceira onda de Crítica Institucional é a internalização dessa prática, a institucionalização da crítica que propaga discussões por curadores e diretores da instituição. A esse respeito, a crítica mudou para a crítica de dentro da instituição. A atual Crítica Institucional

¹¹ FOSTER, Hal. "Fred Wilson presenta *Mining The Museu (Prospectando el Museu)* en Baltimore: la Crítica Institucional se extiende más allá del museo y una gran variedad de artistas adopta un modelo antropológico de arte de proyectos basado en el trabajo de campo". In: **Arte desde 1900: modernidad antimodernidad, postmodernidad**. FOSTER, Hall; KRAUSS, Rosalind; BOIS, Yve-Alain; BUCHLOH, Benjamin H. D. Madrid: Akal, 2006, p. 624-629.

expande o papel do artista, os artistas não são mais artistas; eles são curadores, críticos, historiadores de arte, e assim por diante. Na verdade, a dissolução da divisão do trabalho, no mundo da arte, teve influência sobre as diferentes formas de produção artística de Crítica Institucional.



Figura 08 – Fred Wilson. Metalurgia, 1723-1880. Corrente de escravo, objetos de prata da coleção da Sociedade Histórica de Maryland, em “*Mining the Museum*” (Prospectando o Museu). Baltimore, 1992.

A Crítica Institucional como prática artística faz crescer a importância dos estudos curatoriais como área acadêmica de conhecimento e a criação dos primeiros cursos de curadoria. A importância de práticas curatoriais e a solidificação do papel do curador, no campo da arte, mudam os quadros institucionais, mas também coloca curadores e artistas juntos (e, às vezes, em competição) com as questões de condução da criação (autoria). A dissolução da divisão do trabalho faz surgir a necessidade de redefinir as relações entre esses indivíduos e as instituições a que estão ligados.

A Crítica Institucional, na origem, caracteriza-se por estabelecer polarizações entre o indivíduo (o artista) e a instituição (que pode ser o museu, organismos governamentais etc.), que são confrontadas como posições inalteráveis. Isso significa que o posicionamento tradicional da Crítica Institucional não admite fluidez ou fusão entre ambos os conceitos (o artista é

sempre o artista, questiona a vileza ou a opressão dos aparelhos sociais institucionais). Posteriormente, forma-se o consenso de que essa confrontação é artificial, na medida em que as instituições são realmente entidades constituídas por indivíduos e que o construto do artista é tão institucional quanto a noção de museu. Em outras palavras, temos de assumir que, na medida em que estamos dentro do discurso da arte, somos todos institucionais. Minha leitura dessa equação propõe que se vá um pouco mais adiante, no sentido de que nossa identidade como artistas produtores culturais, ou como se queira chamar, é fluida e não se limita a estar dentro ou fora de uma instituição, mas em negociações permanentes com nossos distintos papéis sociais.

Em suma, o problema é que temos uma obsessão por definir o que é um processo, um artista ou um projeto de maneira permanente, sendo que, na realidade, a inconstância do contexto social, histórico, entre outros, os altera constantemente e, dessa maneira, um projeto pode estar, ao mesmo tempo, dentro e fora da arte, dependendo de quem o perceba. Essa é, para mim, a verdadeira definição do que chamo de “campo expandido” da pedagogia-arte.

A pedagogia se dedica a sintetizar ambos os impulsos – tanto o da sociabilidade quanto o do sentido crítico. Por isso, tanto para mim como para outros artistas de minha geração, a busca de estruturas pedagógicas (proposições práticas *Site-Specificity*), ao se produzir obras, é uma maneira de gerar um contexto que possa ser lúdico, ter elementos performáticos e abertos, mas que, ao mesmo tempo, exija um pouco mais do espectador (aluno), convertendo-o em verdadeiro interlocutor e, em alguns casos, em colaborador na investigação coletiva de um tema. Essa aproximação, sendo o caso de se estabelecer uma relação construtiva de comunicação com um público, é o mais lógico para mim, ainda que, também, admita que seja um impulso idealista, que propõe a transformação do interlocutor, bem como a mim mesmo no processo.

O *Group Material* desenvolveu práticas intervencionistas cuja metodologia é referência para os meus estudos e para a realização das “exposições” que fazem parte desta dissertação. Esse coletivo dos artistas nova-iorquinos, fundado em 1977 e dissolvido em 1979, descreveu e abriu, ao questionamento social, a fórmula “exposição” e o processo da sua gênese; a exposição como o verdadeiro objetivo de todo trabalho artístico.

Um das características das exposições e dos projetos do *Group Material* é o igual valor que é atribuído às obras de arte, à documentação, aos objetos do cotidiano, painéis publicitários, vídeos, às conferências e aos debates. Os cenários, as parcerias, os públicos-alvo e os temas refletem a diversidade das preocupações do *Group Material*, desde a participação cultural e política, e da estética dos produtos industriais a uma crítica da institucionalização dos projetos por grupos sociais marginalizados. Esse *cross-over* de materiais e ideias instaura novas ligações culturais e possibilita uma reflexão crítica dos diversos temas tratados pelo grupo.



Figura 09 – *Group Material*. Exposição “Democracia” no *Dia Art Center*, 1988/9.

A saída dos circuitos artísticos convencionais tem motivado a ampliação da gama de possibilidades de arte e cruzado os limites da experiência. O contexto se converte no foco de atenção do artista, por atuar direto e fisicamente sobre o mesmo ou refletir sobre a situação em que se encontra ou evoca; do fenomenológico (a literal interpretação do local: *Earth Works*, instalações...) se passa ao conceitual, assim como ao social (exposto por meio dos trabalhos sobre “campo expandido” de Krauss).

Esta saída dos circuitos artísticos convencionais gera propostas

temporárias no espaço aberto que concede relevância à especificidade do *site*. Os projetos em locais específicos ocupam ruas, habitações, prisões, hospitais, igrejas, supermercados e se infiltram nos meios de comunicação como o rádio, a imprensa escrita ou a televisão.

A consideração do *site* também é, supostamente, uma crítica e uma reflexão sobre a posição do museu e a galeria como espaço isolado do exterior e espaço ideológico das classes dominantes e monopolizadoras. Nesse sentido, as ideias artísticas, que não têm lugar no mercado ou nas instituições públicas, buscam outros espaços e projetos para sua gestão, produção e difusão social. Esses modelos paralelos ampliam a margem do reduzido circuito comercial de arte e de sua entronização nos museus.

Acima de tudo, são espaços experimentais, que desenvolvem uma arte inovadora; tratam de trazer a arte atual ao cidadão e, atraem outros artistas que não têm acesso aos canais institucionais ou se encontravam ausentes. Entretanto, apesar de seu caráter alternativo, com o tempo, muitos desses espaços têm passado a fazer parte do mercado de arte, ou seja, têm-se institucionalizado. Também, muitos dos projetos que se ergueram fora dos circuitos convencionais têm sido (e são) expostos ou, inclusive, adquiridos pelos próprios museus e muitos desses artistas mostram sua obra em galerias comerciais, ou seja, apesar da tentativa de esses espaços alternativos tentarem conectar-se com o mundo real e suas problemáticas, eles permanecem no mundo da arte. Os museus patrocinam muitos desses projetos; as agências de arte e as fundações os financiam; as escolas de arte contratam esses artistas e os críticos de arte escrevem sobre eles.

1.3 - O Espaço Urbano e o Lugar das Aulas

A arte do *site* era, e é, uma intervenção ou interação dentro de um local ou lugar físico específico. Depois dos espaços convencionais de exposição de suporte ao *mercado de arte*, o espaço urbano passa a ser lugar de intenção para os artistas realizarem projetos, estes que podem ser associados como rejeição aos modos institucionais de exposição dentro do “cubo branco” da galeria de arte.

O *site* literal é exatamente isso, um espaço físico real fora da galeria que fazia uma crítica aos quadros institucionais dos museus e galerias de arte. O *site* literal é fenomenológico, já que o conhecimento é adquirido com a experiência consciente do espaço urbano.

Com as transformações das cidades, ocorreram expansões nas formas de *site* no espaço urbano. Por sua vez, com as expansões do *site* ampliaram-se as possibilidades de explorações do espaço público urbano.

Em contraste, o *Site-Specificity* (*Site-Oriented*, *Site-Discursive*) não privilegia o *site* literal. Esses *sites* podem estar em qualquer lugar na cultura e podem ocupar todo e qualquer espaço disponível. Eles não estão vinculados a um determinado lugar.

Os artistas que realizam *ações*, *performances*, ou práticas em *Site-Specificity* que mapeiam, experimentam ou expõem o espaço urbano (re) configuram lugares e não lugares da cidade (AUGÉ, 2007), carregados de significados históricos e sociais, pessoais e coletivos, com interferências de usos e costumes.

A cidade, como campo de investigações artísticas, é um terreno sugestivo (para desvendar, pesquisar), em que o *objeto* de arte, único e durável, criado pelo artista, é substituído pela contínua alteração entre realidade e *representação*. A cidade pode servir como *referência*, como pretexto e como motivo para o desenvolvimento do trabalho de arte *Site-Specificity*.

Desta perspectiva de atuação, ressaltam seus aspectos psicológicos, obtidos e experimentados mediante excursões (*tours*, passeios, visitas) do artista pela cidade, usando conexões mentais, conceituais e históricas que o próprio espaço urbano ocasiona e, porque, diante da ampla e (i)representável totalidade do conjunto da cidade, o sujeito (artista) individual busca mecanismos que lhe permitam descrever sua situação em relação ao contexto em que ele se encontra. Estas descrições se realizam de três formas.

Em primeira instância, o espaço urbano *praticado*¹² é conceituado de forma pessoal, *mapeado*, no qual se efetuou um itinerário, uma caminhada, geralmente aleatória, *andar pela cidade* ou entre cidades, herança do conceito

¹² CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

de “*derive*” *situacionista*, o andar e sua relação com a *errância* “[...] os errantes buscam a desorientação, a desterritorialização e reterritorializam através da própria prática da errância [...]” (JACQUES, 2006, p.122). Essas formas de apreensão do espaço urbano enfatizam uma concepção do artista e de seu processo de trabalho, em detrimento da produção do objeto de arte único.

Em segunda instância, o espaço urbano é um lugar em que se pode experimentar livremente, fator que facilita sua utilização por parte de artistas nessa busca de “situações” e diferentes percepções da obra.

Por último, na terceira instância expõe-se a memória e a história do lugar, mediante *narrativas* ao dito lugar. Em pleno espaço público revelam-se histórias escondidas da cidade.

1.4 - Cartografias do Espaço Urbano

Diante da ineficácia e das limitações das descrições miméticas (das formas tradicionais de representação) do espaço da cidade, são necessários novos procedimentos para ir além da representação meramente visual. Os artistas fazem registros mediante *cartografias*¹³ das coisas mais importantes da vida cotidiana, tanto em escala social como espacial, refletindo sobre os *lugares* experimentados, com todos os sentidos corporais, sons, cheiros e gostos; eles vão compor com o “olhar” a complexidade da experiência urbana.

O interesse dos artistas pela cidade, pela experiência nos espaços urbanos, levou-os a registrar os limites materiais e a desenhar processos, realidades e irrealidades da percepção do tempo e do espaço, do espaço público e privado, do espaço pessoal e coletivo, assim como da invasão dos meios de comunicação, a partir da análise das experiências ou das atividades perceptivas e exploratórias, com a realização de ações “*voyeur*” ou prefixadas (muito em consonância com os trabalhos dos Situacionistas¹⁴, com o *deambular*

¹³ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; UFRGS, 2007.

¹⁴ Grupo de artistas, pensadores e ativistas que lutava contra o espetáculo, a cultura espetacular e a espetacularização em geral. Para eles, o principal antídoto contra a espetacularização seria o seu oposto: a participação ativa dos indivíduos em todos os campos

urbano e o uso da casualidade), com o seguimento de indivíduos na rua, a sedução de uma audiência, o convite com a promessa de mostrar os segredos de um edifício em demolição (trabalho do artista Vito Acconci), a descrição e a *cartografia dos limites materiais*, com ações que têm como objetivo conscientizar sobre a complexidade da realidade (FINKELPEAL, 2001, p. 173-195).

Assim, o *deambular urbano* e a *cartografia* são procedimentos extremamente significativos para conceber propostas de aulas de *Site-Specificity*, até mesmo para sua concretização como obra *Site-Specificity*.

1.4.1 - Um *errar* pedagógico pela cidade: de Baudelaire à experimentação Situacionista

Desde os anos setenta, tem sido frequente observar a reivindicação da “[...] cidade como campo de investigações artísticas [...]” e as “*errâncias*” “[...] possibilitam outras maneiras de se analisar e estudar o espaço urbano [...]” (JACQUES, 2006). Esta tendência tem como antecedentes a literatura e artistas boêmios do Romantismo estendem-se com o Dadaísmo e a primeira fase do Surrealismo e é retomada pela Internacional Situacionista e pelo grupo neodadaísta Fluxus. As estratégias empregadas comungam com a *deriva*¹⁵ Situacionista (o *errar* aleatoriamente pela cidade) e as técnicas Surrealistas. Suas posteriores formas de ações (principalmente *happenings* e *performances*) são estratégias que representam invasões radicais e intervenções na atual configuração da cidade. A interação com os habitantes da cidade, as *performances* em colaboração, a integração da arte com a vida cotidiana são a

da vida social. In: **Apologia da deriva**: escritos situacionistas sobre a cidade. JACQUES, Paola Berenstein (Org.). Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p.65-66.

¹⁵Os Situacionistas criaram um procedimento ou método, a psicogeografia, e uma prática ou técnica, a deriva, que estavam diretamente relacionados. A deriva era vista como “modo de comportamento experimental ligado às condições da sociedade urbana”. A deriva proporciona uma espécie de apropriação do espaço urbano através da ação do andar. A psicogeografia estudava o ambiente urbano, sobretudo os espaços públicos, através das derivas e tentava mapear os diversos comportamentos afetivos diante dessa ação básica do caminhar na cidade. In: **Apologia da deriva**: escritos situacionistas sobre a cidade. JACQUES, Paola Berenstein (Org.). Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p.65-66.

melhor forma de apreender a experiência do espaço urbano (não como espectadores, mas como atores). Influenciados pelas leituras dos escritos de Walter Benjamin, aqueles que tratam de experimentar a cidade, tomam como referência a Paris do século XIX, a transformação da cidade moderna, concentrando-se na figura literária do *flâneur*¹⁶ de Baudelaire em seu relato “O Pintor da vida moderna”¹⁷. Benjamin substitui a visão histórica do passado pela arqueologia ou topografia, concebendo o passado como uma coleção anacrônica de lugares e situações mais que um traçado linear de momentos ou eventos. Assim, Lois Nesbitt interpreta os objetos urbanos como hieróglifos ou pistas para um passado esquecido, para rastros da história que tenham vivido de forma fossilizada¹⁸. Outras referências são Arthur Rimbaud, Alfred Jarry, o Conde de Lautréamont ou Edgar Allan Poe (fundamentalmente seu livro “O homem na multidão”) ou, depois, a crítica e a transformação cultural teorizada por André Breton, autor dos livros *Nadja* (1928) e *L'AmourFou* (1937) e diferentes Manifestos do Surrealismo; Louis Aragon (*Le paysande Paris*, 1926) e os textos de Giorgio De Chirico (*Peintre des gares*), sobre a estátua monumental, os problemas das ausências e presenças através do tempo e do espaço dos cenários em que se têm convertido os espaços urbanos e em que os cidadãos espreitam como transeuntes. Nesse espaço de ausências, em razão do incomunicável, onde os homens seguem (continuam) caminhando, a mesma “multidão” de Baudelaire se retirou (aposentou) os carros, e contempla, a partir das janelas, a revolução do espaço, a praça automobilística.

¹⁶ O termo francês “*flâneur*” é de difícil tradução, procura designar o voyeur que passeia que caminha pelas ruas da cidade sem destino fixo.

¹⁷ *Le Peintre de la vie moderne*, publicado como folhetim no jornal *Le Figaro* em 1863.

¹⁸ BUCK-MORSS, Susan. **Dialética do olhar**: Walter Benjamin e o projeto das passagens. Belo Horizonte; UGMG; Chapecó/SC: Argos, 2002.



Figura 10 – Vito Acconci. *Following Piece* [Obra de acompanhamento]. No contexto de *Street Works IV*, patrocinado pelo *Architectural League* de Nova Iorque. De 03 a 25 de outubro de 1969. Ação em diversos lugares em Nova Iorque. Durante 23 dias, em diferentes horas de cada dia.

Podemos citar, como exemplo, o trabalho de *performance* de Vito Acconci¹⁹ (Figura 10) do final dos anos 60 e princípios dos 70, em que aborda o estudo de si mesmo no espaço público, seu corpo e a paisagem pública. Em *Following Piece* (1969), o artista documenta uma *performance* em que seguiu pessoas pelas ruas de Nova York, seguindo de perto e fotografando diferentes pedestres até que esses entravam em um espaço fechado (privado), reminiscência do conto *O homem na multidão* de Allan Poe, exaltado tanto por Baudelaire como por Benjamin, onde o narrador/*flâneur*/detetive escolhe alguém no meio da multidão para seguir durante todo o dia.

1.4.2 - As atividades erráticas dos Surrealistas

Com o esvaziamento das cidades, tanto Benjamin como os Surrealistas regressaram aos usos da cidade que tinha proposto Baudelaire e que, depois, o escritor alemão Franz Hessel iria relatar em seu importante livro “Passeios por Berlim”: usos erráticos e animados, como naquelas fotografias de Leon Paul Fargue, realizadas por Brassai (Gyula Halász).

Os Surrealistas, sendo também responsáveis por um dos primeiros esboços de *performance* em espaço urbano, executaram diversas excursões urbanas a lugares carentes, intencionalmente (tomando literalmente as palavras de Baudelaire: “não há nada mais encantador, mais fértil e positivamente existente, que um lugar comum”). Como práticas antiartísticas, essas excursões eram homenagens à vida e ao banal, uma mistificação do burguês. Desses passeios surgiram à exaltação *surreal* do desafio dos encontros, o inconsciente, as condutas e atrações irracionais, as situações desconcertantes e uma atmosfera alusiva da experiência da vida cotidiana.

Para ler a cidade de Paris, utilizam a teoria do *palimpsesto* histórico, a partir de experiências particulares (individuais) dos seus sonhos e amores, preferências inconscientes e proposições transitórias, como um acúmulo de acontecimentos e estratificações que evocam as camadas sobrepostas, aquele

¹⁹ MOURE, Gloria. Vito Acconci. *Escritos, obras, proyectos*. Barcelona: Ediciones Polígrafa, 2001, p. 78-79.

caos de imagens e agrupados de uma fantasia, do poema das cidades de Rimbaud, criando uma memória labiríntica.

A utilização de uma técnica tão associada ao Dadaísmo como é o acaso, assim como elemento de possibilidade como um fator determinante do ponto de vista do próprio Guy-Ernest Debord²⁰, relaciona este (procedimento) com a noção de *Deriva*, com o deixar-se levar pelo relevo *psicogeográfico*²¹ das cidades, por fluxos constantes correspondentes ao solo, determinar os pontos e os vértices que fortemente desencorajam entrar ou sair de certas zonas (áreas).

A prática do *détournement* ou deturpação (desvio, declaração falsa)²², supõe a apropriação ou revitalização de elementos estéticos pré-existentes, tendo em vista desviar seu significado ou intenção. O sentido original se perde quando é organizado outro conjunto significativo. Este método é um dos modos mais eficazes de subverter as ideologias e valores propagados pela publicidade política e consumista (cartazes ou painéis publicitários), adicionados “à mão” usando *graffiti* ou métodos de impressão mais sofisticados²³.

A dívida dos Situacionistas para o Dadaísmo e Surrealismo é inegável. A “*psicogeografia* é o estudo dos efeitos específicos do entorno geográfico sobre os indivíduos, conscientemente organizado ou não” (INTERNACIONAL SITUACIONISTA, 1958). O conceito de *psicogeografia* em si mesmo aparece como uma saída lógica da literatura Surrealista através de ação direta por suas emoções, e sua conduta que permite uma revolução completa da vida cotidiana por meio da experimentação cultural.²⁴ Desenvolvendo o espírito crítico, ativistas, inconformista e empreendedor.

²⁰ Autor do livro a “A Sociedade do Espetáculo (1967)” e principal teórico dos Situacionistas.

²¹ A psicogeografia como estudo dos efeitos exatos do meio geográfico, conscientemente planejado ou não, que agem diretamente sobre o comportamento afetivo dos indivíduos. “Definições.” In: **Apologia da deriva**: escritos situacionistas sobre a cidade. JACQUES, Paola Berenstein (Org.). Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p.65-66.

²² Uso situacionista dos meios que atestam a perda de importância das esferas culturais. **La creación abierta y sus enemigos**. Textos situacionistas sobre arte y urbanismo. Madrid: La piqueta, 1977, p. 25.

²³ WALKER, John Albert. **Art in the age of mass media**. Michigan University, p.132.

²⁴ Em 1953, o precursor situacionista Ivan Chtcheglov em seu “formulário para um novo urbanismo” coletou a exaltação do banal dos dadaístas, proclamando a necessidade de contrapor a etediante experimentação nas cidades. HOLLEVOET, Christel. “*Wandering in the city flânerie to derive and after: the cognitive mapping of urbana space*” *The power of the city, the city of power*, Whitney Museum of American Art (1992), p. 25-57.

O “*urbanismo unitário*” é definido como “Teoria do emprego conjunto de artes e técnicas que concorrem para a construção integral de um ambiente em ligação dinâmica com experiência de comportamento” (INTERNACIONAL SITUACIONISTA, 1958)²⁵. O urbanismo unitário era uma crítica do urbanismo, do mesmo modo enquanto arte experimental era uma crítica à arte. O Situacionismo tratava de organizar coletivamente um ambiente unitário: portanto, seus elementos essenciais eram a participação ativa e a experiência do espaço social das cidades.

O Situacionismo tentou desestabilizar e tornar estranha a cultura existente; achavam que tinham que reviver a urgência inicial revolucionária dos Surrealistas e seu projeto de irrupção subversiva na vida cotidiana. Mas, ao contrário deles, os Situacionistas aumentaram a consciência, a ação direta, e a intervenção sistemática na vida atual. Eles recusaram como tinha feito o Surrealismo, estetizar a vida, nem tampouco deram primazia ao individual, aos sonhos e ao inconsciente, e à sublimação dos desejos e da fantasia.

A arte vista pelos Situacionistas, no âmbito da vida cotidiana, era concebida como uma situação em si mesma, como um momento de vida concreta da realidade em mudança e incerta. Os Situacionistas produziram um trabalho artístico com a crença que a esfera pública era um espetáculo criado pelas regras econômicas e os poderes políticos (DEBORD, 1997), que era capaz de usurpar com fins subversivos e socialmente libertadores.²⁶ A arte portanto passa a ser percebida em sua condição de instituição social ao longo desta investigação.

A este respeito, não ficar entediado na cidade, explorá-la, implica uma atitude de abertura para os espaços urbanos e contextos estruturados tanto para indivíduos, como para grupos coletivos através de todos os tipos de lugares da cidade. Para os Situacionistas, no espaço urbano todo mundo interage, recriando-o mentalmente e transformando-o constantemente. E observando-se os seus efeitos sobre as pessoas são realizadas intervenções

²⁵ Esta teoria esteve dentro das fileiras situacionistas além de defensores grandes opositores para os quais a construção e colaboração com isso o que se atacava perdia todo sentido subversivo situacionista. ***La creación abierta y sus inimigos. Textos situacionistas sobre arte y urbanismo.*** Madrid: La piqueta, 1977, p.25.

²⁶ As noções sobre espectador e espetáculo dos situacionistas formam também uma parte importante do pensamento feminista que usam esses conceitos como modos de explorar temas de dominação e patriarcado, percebidos como sintomáticos do olhar masculino sobre a cidade.

diretas que modifiquem as representações cartográficas.

Ao espalharem-se as práticas Situacionistas obtiveram uma nova validade, ao reviverem as ideias antiestéticas de usurpação, que motivaram intromissões públicas ou propostas de intervenções artísticas no espaço urbano. Os Situacionistas foram referência para a agitação radical, para a crítica global a velha ordem do mundo, para a defesa intransigente do direito individual e à subjetividade, e para a rejeição de um mundo entediante (chato); dos que insistiram em construir situações, dos que apresentaram e experimentaram no espaço urbano uma situação e reivindicaram a experiência “vívida”²⁷.

Este pensamento de arte total nas diversas ações Situacionistas que marcaram os acontecimentos de Maio de 1968 em Paris se recupera juntamente com outros protestos – os *hippies*, *punks* ou *mail art* – que manifestaram sua oposição aos imperativos da economia que convertem todo ser humano em um cronômetro, escravo do tempo, mercadoria (ideia que Acconci retomará anos depois em seus escrito)²⁸ e o espetáculo que ultrapassa e guarnece o “representado”.

Os conceitos Situacionistas de “*dérive*”, “*détournement*”, “psicogeografia” e “urbanismo unitário” são desenvolvidos em trabalhos conceituais no espaço urbano, em obras dos artistas Stanley Brown, Douglas Huebler, Daniel Buren, pelo Fluxus, On Kawara.

No início dos anos 60, Stanley Brown em sua obra *This way Brown* (1961) pedia a colaboração dos pedestres, e solicitava para eles irem a várias localizações como se eles fossem indivíduos desorientados, explorando desse modo como as pessoas transeuntes, os moradores, percebiam a cidade e como estas percepções podiam resultar em *mapas* e esquemas desenhados acidentalmente, sem fazerem uso dos costumeiros mecanismos tradicionais de representação. Ao forçar os pedestres a abandonarem a linguagem como veículo de comunicação e substituí-lo por uma forma visual mais primitiva, se obtinha uma interação social (imediate) que permitia anular a dualidade

²⁷Sobre A Internacional Situacionista, ver **Apologia da deriva**: escritos situacionistas sobre a cidade. JACQUES, Paola Berenstein (Org.). Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003; **La creación abierta y sus enemigos**. *Textos situacionistas sobre arte y urbanismo*. Madrid: La piqueta, 1977.

²⁸ ACCONCI, Vito. **Public space in Private Time**. Galerie Hubert Winte: Wien, 1992.

artista/autor. Esta economia de recursos utilizados na representação dos *mapas* também mostrava a percepção da geografia urbana pelos participantes. A localização da personalidade em um *mapa* cognitivo neste labirinto de deslocamentos e alienação em que se encontravam os pedestres. Ao mesmo tempo, a aparente rapidez e quase indecifrável natureza dos *mapas*, deixava traçado a condição psicológica de impaciência dos habitantes da cidade.

Em uma série *Duration Pieces*, Douglas Huebler²⁹, o artista examinou a estreita relação existente entre a duração temporal e a expansão espacial ao definir o tempo simultaneamente pela longitude da linha que indica a distância e, por extensão, o tempo de viagem. Em 1970, traçou uma rede quadriculada sobre um mapa da cidade e selecionou um pequeno setor. Com este diagrama, escolheu um ponto qualquer na cidade e pegou o que chamou uma “fotografia infinita” do mesmo (uma fotografia focalizada no ponto mais distante da visão). Ação seguinte andou nessa direção durante 30 minutos, girou 90° e pegou outra fotografia, caminhou na nova direção durante 15 minutos, girou outra vez 90° e pegou outra fotografia e assim sucessivamente até que já não podia dividir mais o tempo. O elemento do tempo (a duração fixada para andar em uma determinada direção) e o espaço (a área coberta a pé) chegam a ser quase simultâneos por meio da ação e documentação, e permitem uma completa cartografia de uma zona limitada da cidade (ALBERRO, 1999).

Em outra de suas séries, *Variable Piece*, Huebler criticou a impossibilidade estrutural de representação objetiva, abrangente e realista do espaço, e a possibilidade de perpetuar o processo de cartografar *ad infinitum*. Em *Variable Piece # 4*, Paris, França (1970) justapôs um mapa de Paris, em que marcou um ponto ao acaso com tinta, com uma fotografia tirada no lugar correspondente a esse ponto. Neste trabalho manifestou claramente o estranho e a discrepância entre localizações do mapa e as imagens do lugar, a incongruência entre o inteligível e o perceptível. *Cartografar* o incartografável é o propósito de *Variable Piece # 1*, cidade de Nova York (1968), que o artista denominou como escultura em *Site-Specificity*. Neste trabalho Huebler situou no plano de um setor de Manhattan três quadrados inscritos, cada um com o

²⁹ Artista conceitual que produziu obras em numerosos meios e que muitas vezes envolvia a fotografia documental, mapas e textos para explorando questões sociais e a passagem do tempo sobre os objetos.

dobro de tamanho do anterior, marcando os quatro pontos que constituem suas esquinas. No menor, esses quatro pontos eram as localizações dos elevadores de quatro edifícios, constituindo o traçado do movimento casual, móvel e vertical. O quadrado intermediário, o dobro do anterior, incluía localizações permanentes e estáticas; e o terceiro, o dobro deste, as marcas estavam situadas em veículos que se moviam por este quadrado dentro da cidade, cartografando direções horizontais e mudanças condicionadas pela eleição aleatória das ruas pelas quais estes veículos circulavam. Desta maneira poderia estender o mapa. *Variable Works (in progress)* / Düsseldorf, Alemanha – Turim, Itália (1970-71) consistiu em fazer parada *autostop* desde Düsseldorf a Turim, evocando o passeio aleatório dos *Surrealistas* de 1924. Em *Alternative Piece*, Paris (1970), trabalho realizado no metrô de Paris, o eixo estava constituído em jogar uma moeda que determinava casualmente quando e por onde sair à rua. Como documentação, tirava fotografias do lugar em que subia a superfície. O itinerário subterrâneo e a repentina emergência da superfície da cidade neste trabalho está, no entanto, determinada pelo acaso devido aos propósitos críticos do trabalho: atuar contra o processo de seleção inerente a fotografia e “desmaterializar” o próprio espaço ou lugar (ALBERRO, 1999).

Em *Seven Ballets in Manhattan* que ocorreu de 27 de maio a 02 de junho de 1975, Daniel Buren desenvolveu a ideia de traçar um itinerário utilizando uma coreografia. Durante sete dias, grupos de cinco pessoas (bailarinos) andaram pelas ruas de Manhattan portando painéis com listras de cores, seguindo os traçados idealizados pelo artista. Cada dia se representava uma coreografia diferente em uma nova área. O andar *piquete* intrigava os pedestres, sendo absolutamente crítico para a sua recepção e pôde facilmente levar a equívocos sobre o trabalho. A unicidade de sua *performance* residia em seu caráter efêmero e o significado que os painéis com listras adquiriam no lugar. A obra é uma demonstração de como a arquitetura e a cidade configuram o trabalho (BUREN, 1976).



Figura 11 - Daniel Buren. *Seven Ballets in Manhattan*.

As atividades organizadas pelo grupo neo-dadaísta *Fluxus* (Maciunas, Patterson, Filliou, Yoko Ono etc.) no espaço urbano, tais como os *Free Flux-Tours* organizados em Nova York em maio de 1976, evocavam tanto o uso do jogo *Situacionista* do *urbanismo unitário* como a *Première Visite* a igreja de S. Julien Le Pauvre, realizada na quinta-feira, de 14 de abril de 1921 às três horas, na ocasião Breton leu um manifesto. Estes *tours* são investigações em uma cidade “desconhecida” cujo misterioso *labirinto* tem que ser penetrado através do guia *Fluxus* (HOME, 1999, p. 83-90). O trabalho de arte em si compreende a documentação destas atuações. Por exemplo, o trabalho de On Kawara, *I Went*, consiste em um arquivo de mapas fotocopiados de seus itinerários diários pelas cidades que visitou. Do mesmo modo, *I Met* se documenta com uma gravação de pessoas com as quais se encontrou. São “cartografias” que seguem a ideia de Debord de utilização dos mapas, assim como a prática dos possíveis encontros. O sentido do contato pessoal de On Kawara como sujeito, serve como mecanismo para cartografar o espaço e o tempo, esta expansão espacial, que foi desenvolvida em escala global no trabalho *I Got Up*, realizado entre 1968 e 1979. Em *dérives* intercontinentais,

On Kawara enviava postal a amigos com a imagem dos lugares que visitava, nos quais aparecia impresso a hora exata do levantamento, data e o destinatário, de Nova York a Tóquio, Paris, Berlim, Düsseldorf e México. Nesta obra, as associações tradicionais do cartão postal como um gesto sentimental se encontram desmentidas, tanto pelo conteúdo dos cartões postais, com as datas impressas como mensagem, que chamam a atenção ao seu conteúdo, como pela passagem do cartão postal através do espaço e do tempo, uma representação material do (i)material tempo. Ao final do *deambular*, os limites materiais e a realidade perceptiva das cidades, tem perdido poder para dar lugar as dimensões invisíveis, imateriais; ao intangível (ALBERRO, 1999).



Figura 12 - On Kawara. *I Got Up*.

Ao final do percorrer, nos encontramos com a “instantaneidade da ubiquidade”. Os limites materiais e a realidade perceptiva das cidades têm perdido poder frente às dimensões invisíveis, imateriais; o perceptível tem dado lugar ao intangível. Os tranquilos *flâneurs* que costumavam andar pelas passagens foram substituídos por viajantes em permanente trânsito, os bulevares deram lugar às conexões de linhas aéreas. O olhar através da janela deu lugar a uma transferência de imagens borradas a partir da janela do carro. Diversas cidades já não estão mais em condições para o andar (a pé) e o perder-se do *flâneur* pode ser um sintoma de que elas já não são mais

habitáveis.

Minha intenção fundamental neste primeiro capítulo foi posicionar o leitor sobre a expansão da escultura e descrever as principais mudanças de paradigmas que levaram às transformações do *'site'* e seus contextos espaciais.

Tratei da noção de *'site'* no sentido literal e procurei discutir as práticas artísticas específicas para um contexto e como elas desconstroem a ideia do lugar como um suporte neutro para a obra e o ativam como parte integrante do trabalho.

O que apresentei neste capítulo é uma reflexão sobre *Site-Specificity*, entendido por mim como práticas artísticas que lidam com o projeto como método de trabalho. Este método consiste na 'estruturação do problema projetual', 'projeto' e 'realização do projeto'. Sendo que a 'estruturação do problema projetual' contempla toda a recolha de dados relativos ao "problema existente" e sua avaliação. O 'projeto' contempla a procura da solução, o desenvolvimento do projeto propriamente dito. A 'realização do projeto' como uma forma de construção da obra.

E para a operação que eu proponho no segundo capítulo foi necessário mostrar ao leitor que o *'site'* pode ser um debate cultural, um conceito teórico, uma questão social, um problema político, uma estrutura institucional (não necessariamente uma instituição de arte), uma comunidade ou evento sazonal, uma condição histórica, e mesmo casos particulares do desejo.

A operação que eu proponho no segundo capítulo é "replicar" os conceitos implicados pelo termo *Site-Specificity* sobre o próprio termo, ou seja, propor a ideia de que a aula de *Site-Specificity* é em si *Site-Specificity*, a partir do trabalho que desenvolvo como professor-artista com alunos de artes visuais.

CAPÍTULO II - Aulas *Site-Specificity*

2.1 - Di Grado: da Luz à Vila

Naquele primeiro semestre letivo de 2010, pensei o plano de ensino para a disciplina Linguagem Tridimensional III a partir do programa anterior da disciplina denominada Escultura, na qual procurava a compreensão da linguagem da escultura e seu desenvolvimento no espaço tridimensional.

As reflexões me levaram ao conceito de escultura em campo expandido (KRAUSS, 1985, p. 289). As análises foram muitas na disciplina do curso de bacharelado em Artes Visuais para a formação artística e em meu trabalho de criação, e as serão sempre, tamanho o horizonte revelado pela ideia de “campo expandido” como possibilidade concreta de uma aula *site* e de práticas para a construção dessa aula por meio da arte *Site-Specificity*.



Figura 13 – Aula de modelagem e escultura na década de 1930. Arquivo de fotografias da biblioteca do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Autor desconhecido.

À sua maneira, Vicente Di Grado¹ já antecipara a ideia de uma renovação e substituição dos conteúdos vigentes da escultura. De acordo com ele, seria necessária uma nova educação ou uma nova pedagogia para a construção da aula de escultura e a ampliação da consciência de espaço na atualidade. Em um encontro, ouvi-o explicar que era necessário encaminhar o aluno para o conhecimento; não ensinar, mas revelar e orientar. Ao ouvi-lo, aprendi muito, e só então entendi melhor sobre as aulas que eu mesmo queria fazer; aulas para conduzir à luz da rua, à pedagogia da cidade, ao conhecimento e ao esclarecimento, em que os alunos realizassem trabalhos em respostas às especificidades de determinados contextos espaciais.

Ainda penso sobre as ideias e as práticas do professor Vicente Di Grado, que apontam para questões e horizontes amplos, desde o desenvolvimento da consciência espacial até as relações fundamentais do homem com o espaço.

Quando o conheci, em 1987, eu estava no início do curso de bacharelado em Pintura, Escultura ou Gravura da Faculdade de Belas Artes de São Paulo, na época, transferida do imponente edifício da Pinacoteca do Estado de São Paulo, localizado no bairro da Luz, para o Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, atual sede principal, na Vila Mariana.

Em 1989, ele entrou em contato comigo e me propôs dar aulas de Ciências da Comunicação, pois sabia do curso que eu realizara em Comunicação Social em outra faculdade. Eu já estivera algumas vezes em seu escritório e me recordo, em detalhes, de uma pessoa repleta de uma energia extraordinária, que assim se manteve até o fim da vida.

¹Em 1948, Vicente Di Grado (1922-2004) concluiu o curso de Escultura na Escola de Belas Artes; em 1966, retornou à instituição como professor de Plástica, Modelagem e Escultura. A experiência profissional do artista plástico Vicente Di Grado somava diversas exposições (Salões Paulistas e I Bienal) e atuação como Diretor de Arte em agências de Publicidade e Propaganda, além de trabalhos de ilustrações de livros e revistas, com destaque para as capas de livros editados pelo Clube do Livro. O professor Di Grado foi responsável pela supervisão editorial do livro "Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora", de Rudolf Arnheim. Em 1970, tornou-se diretor de Faculdade de Belas Artes de São Paulo, após ter ocupado diversos cargos administrativos. **Belas Artes, 75 anos**. São Paulo: Faculdade de Belas Artes, 2001.



Figura 14 – Prédio da Pinacoteca do Estado de São Paulo. Arquivo de fotografias da biblioteca do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Autor desconhecido.

Desde aquele nosso encontro continuamos emocional, intelectual e artisticamente próximos, pois nos víamos com muita frequência para falar de minhas aulas, de teorias e livros. Aprendi cada vez mais sobre escultura. Lembro que ele disse ter traduzido juntamente com a professora Ivonne Terezinha de Faria, o livro “Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora”, de Rudolf Arnheim², e de termos conversado sobre as ideias desse livro pioneiro. Lembro-me, ainda, de nossas conversas sobre desenho, disciplina que passei a lecionar no início do curso e a forma que ele encontrou para expandir as ideias de Robert Gillam Scott, autor do livro “*Fundamentos del diseño*”³ e Kimon Nicolaïdes, do “*The natural Way to draw*”⁴, juntando o pensamento desses dois grandes autores.

Di Grado acreditava que o mais importante era a situação para a instauração da aula. Mobilizava os alunos a trabalharem incessantemente, trazendo “o cafezinho” para sala de aula. Assim, a participação continuava de maneira informal. Ele fazia questão que o aluno fosse o centro da experiência. Com isso, expandiu radicalmente a noção de sala de aula, de forma que o

²ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

³SCOTT, Robert Gillam. **Fundamentos del diseño**. Mexico: Limusa, 1990.

⁴NICOLAÏDES, Kimon. **The natural way to draw: a working plan for art study**. Boston: Houghton Mifflin, 1941.

aluno se tornava ativo, participante, colaborando com a aula.

Dialogamos durante os anos em que ele desenvolveu essas ideias e práticas, quando, além de ocupar o cargo de diretor, voltou para a sala de aula para ensinar escultura.

Enfim, Di Grado sentia-se mais confortável em sala de aula, quando interagia com os alunos, mas sua aula poderia ocorrer em qualquer lugar.

2.1.1 - As habilitações e a formação de artistas

Houve muita mudança para o credenciamento da Faculdade de Belas Artes de São Paulo como Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Em 2013, foi necessária a reformulação do projeto pedagógico do curso de bacharelado em Escultura, Gravura ou Pintura.

O professor Luiz Eládio Arroyo Martino⁵, como coordenador de curso, convocou professores e representantes dos alunos para inúmeras reuniões. Então, alguns sonhos e alterações foram balizados por essas reuniões. Falávamos em levar em consideração o perfil dos estudantes de arte, suas necessidades e expectativas, o que resultou em atualizações de conteúdos e mudanças na sequência das disciplinas.

Inicialmente, essa mobilização para as reuniões ocorria com muita facilidade, pois o quadro de professores, pertencentes ao curso de bacharelado em Pintura, Escultura ou Gravura, era pequeno.

O curso era oferecido somente no período matutino, depois passou a existir nos períodos matutino e noturno, atraindo estudantes que antes se inscreviam no curso de licenciatura em Educação Artística.

O perfil desses estudantes ingressantes mudou muito com as novas condições de acesso, além do vestibular tradicional, considerando sua faixa etária e seu nível de conhecimento em relação à escolaridade.

Após passar por essa experiência de reformulação do projeto

⁵O artista plástico Luiz Eládio Arroyo Martino foi professor da disciplina Técnicas de Expressão e Comunicação Visual e responsável pelo Departamento de Representação e Expressão. Em 2012, tornou-se coordenador do curso de bacharelado em Pintura, Escultura ou Gravura, da Faculdade de Belas Artes de São Paulo.

pedagógico do curso de bacharelado em Pintura, Escultura ou Gravura, considero que, cada vez mais, será uma tendência a formação do artista ocorrer em cursos instalados em instituições de ensino superior, com espaço e tempo delimitados em decorrência de exigência de sistematização do processo de formação, que depende de rotinas administrativas e questões burocráticas,

Segundo Borys Groys, as novas gerações de artistas e outros profissionais da área encontram condições de acesso ao sistema de arte, predominantemente, pelas instituições de ensino da arte e seus programas educacionais (GROYS, 2013).

Agora, vejo o quanto à organização do projeto pedagógico para o curso superior em Artes Visuais das Belas Artes se expandiu ao fazer referência ao sistema de arte (galerias, museus, crítica, público), algo interessante, principalmente, para o posicionamento da imagem de uma instituição particular de ensino superior.

Esse sistema, certamente, se beneficia dos esforços da instituição em relação ao ensino da arte, mas pouco se interessa por questões de como ocorre essa formação, o que parece estar mudando, já que alguns museus e centros culturais vêm assumindo atribuições voltadas para o ensino superior ou desenvolvem reflexão sobre o processo de formação do artista.

Em 2003, após uma conversa com o professor Vicente Di Grado, criei o primeiro plano de ensino para a disciplina Orientação Profissional, a fim de estabelecer o diálogo entre a instituição universitária e o sistema artístico, o que implicaria em uma formação artística mais realista, na qual seriam incorporados conteúdos que tratassem de regras de vendas e negócios, à orientação sobre como lidar com uma produção artística experimental, menos sujeita às pressões do mercado.

Meus estudos da *performance* vinham ocorrendo desde 1999, quando passei a frequentar as aulas de Renato Cohen, no curso de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Esse professor me influenciou com seu livro “*Work in Progress na Cena Contemporânea*”⁶. Eu achava que poderia compartilhar das ideias dele para refletir sobre minhas aulas.

⁶ COHEN, Renato. *Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

O teste foi, em 2003, com a contratação da professora Alice K.⁷ pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, quando montamos o projeto “Corpo: Dispositivos, meios e contextos”, no Laboratório Experimental de Educação e Arte.

Enfim, inscreveram-se vários jovens e começamos uma experiência que se tornou fascinante e vital para o que acabou se tornando uma disciplina do curso de Artes Visuais. Hoje, percebo que atuávamos como um grupo de estudo de práticas artísticas da arte tridimensional.

Esse projeto, que montamos dentro de uma sala, ampliou-se aos poucos e engajou-me em paixões pelo corpo, pelo espaço.

É claro que a aula não ficou totalmente livre dos problemas do espaço da sala de aula convencional. Ainda utilizávamos algumas molduras que encontrávamos na cidade, da ideia de uma sala sem portas e janelas, em algumas ocasiões com um teto ou cobertura como uma forma de nos protegemos do mau tempo.

Em um dia era aula, em outro, um encontro, em que os estudantes podiam receber informações e trocar conhecimentos para realizarem suas pesquisas em arte. Era, portanto, uma forma de incentivar uma produção extracurricular, além de congrega e dar forma a alguns trabalhos de iniciação científica e de conclusão de curso.

Eu sabia do interesse crescente dos estudantes, especialmente, pelas questões do corpo e, consciente de sua importância, presenciei o ganho para o curso de bacharelado em Artes Visuais, Pintura, Gravura e Escultura, ao incluir a Linguagem da Arte Performativa como uma disciplina, em seu atual projeto pedagógico.

Chamo a atenção para o que ocorreu em 2013, sob a perspectiva do credenciamento da Faculdade de Belas Artes de São Paulo como Centro Universitário Belas Artes de São Paulo.

O curso de bacharelado em Pintura, Escultura ou Gravura foi alterado para bacharelado em Artes Visuais, Pintura, Gravura e Escultura e conservou a

⁷ Alice Kiyomi Yagyu. Professora, pesquisadora e diretora de artes cênicas. Docente do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. É diretora do Núcleo HANA de Pesquisa e Criação Teatral. Atua nos seguintes temas: pedagogia do ator, processos criativos, diálogos (Oriente-Occidente) sobre a arte do ator, teatro japonês e dramaturgias do real.

marca de sua origem. Não retiraram de seu nome as três linguagens ensinadas desde 1925, quando ocorreu a criação da Academia de Bellas Artes.

Pintura, Escultura ou gravura eram os cursos oferecidos e suas respectivas linguagens eram ensinadas de maneira distinta e com estudos particularizados, voltados para as especificidades de cada habilitação artística.

Penso que era algo mais honesto, levando-se em consideração o tempo de duração do curso. Então, existiam, no curso, três condições de habilitações: bacharel em pintura, gravura ou escultura, atualmente organizada na habilitação em Artes Visuais.

As reorganizações das linguagens tiveram que ser balizadas pelas transformações que ocorreram no campo da arte e de seu ensino. Produziu-se, no curso, um considerável movimento contra a estagnação em que se encontrava, enquanto os problemas ainda persistem e são superados pouco a pouco, já que as reformas pedagógicas são introduzidas progressivamente, pois supõem a necessidade de uma renovação no quadro do corpo docente.

O principal problema do projeto pedagógico do curso em Artes Visuais tem sido aplicar e estabelecer princípios de uma linguagem pictórica que se estende ao audiovisual; de uma linguagem tridimensional em projetos de instalações e de *Site-Specificity*, ou o artista com seu corpo em arte performativa; de uma linguagem gráfica que envolve tecnologias de produção e reprodução de imagens, como a fotografia em um contexto institucional que resiste à arte contemporânea e seu desejo de romper com o estatuto de *Belas-Artes* – o qual ainda se confunde com a origem da instituição de ensino superior.

Essa contradição ainda permanece e as questões da transformação das linguagens artísticas cruzam, portanto, com a questão de como ocorre à presença social da arte, a forma como a arte circula fora de estratégias de linguagens.

Com a transformação, do antigo projeto pedagógico para o atual do curso de bacharelado em Artes Visuais, deixaram de serem prioridades, com vistas à formação artística, as linguagens tradicionais de Belas-Artes e suas respectivas habilitações em Pintura, Escultura e Gravura. No antigo projeto pedagógico, algumas habilitações nem sempre eram asseguradas e fornecidas; recordo-me das dificuldades para se constituir uma turma para a

habilitação em gravura.

Esse novo projeto pedagógico em Artes Visuais abriu possibilidades de estudos para a arte performativa e o audiovisual. Isso fez com que a Escultura, como possibilidade de habilitação de curso, passasse a ser um conjunto de disciplinas, atualmente, denominadas Linguagem Tridimensional⁸, presentes do terceiro até o quinto semestre letivo do curso de Artes Visuais e ensinadas no mínimo por três artistas-professores diferentes: Georgia Kyriakakis, Luciano Zanette e eu, geralmente com a disciplina Linguagem Tridimensional III, no quinto semestre letivo.

Quando entrei, em 1987, como aluno, no curso de bacharelado em Pintura, Escultura ou Gravura, as disciplinas que se desenvolviam, a partir de atividades ou produção de ateliê, faziam parte do extinto Departamento de Expressão e Comunicação e, naquela época, todas as disciplinas do curso se vinculavam à três módulos: básico, desenvolvimento e aprofundamento.

O fato é que foi preferível manter, no projeto pedagógico do curso em Artes Visuais, o ensino de todas as disciplinas vinculadas aos mesmos três módulos mencionados acima, os quais eu prefiro considerar como três ciclos, três grandes momentos na relação do aluno com a matriz curricular.

Considero o primeiro ciclo da matriz curricular do curso em Artes Visuais como sendo básico, e o defino como “pluridisciplinar e de formação geral”, com duração de um ano e meio, do início do curso até o terceiro semestre letivo. A partir daí, estabeleço o primeiro contato com as turmas, lecionando a disciplina Linguagem do Desenho III, que se insere na atual matriz curricular com uma importância muito grande, devido ao fato de ser apresentada aos alunos como uma linguagem que sofreu uma expansão, sobretudo, por causa do aumento de seus procedimentos, materiais e recursos. Isso proporciona a integração de conteúdo com as outras linguagens e, de acordo com essa pressuposta expansão da linguagem do desenho. Nesta disciplina, estudam-se projetos que se desenvolvem a partir de desenhos, desenhos de criação e como forma de apresentação de projetos.

É mais fácil notar a própria presença do desenho, da Linguagem Gráfica e do acabamento com a Linguagem Pictórica, na realização de pranchas para

⁸Disciplina em que o aluno estuda os aspectos conceituais e práticos da produção artística que se desenvolvem e manifestam em espaço tridimensional.

a representação e apresentação das ideias e dos conceitos do projeto. Os conteúdos da Linguagem Tridimensional aparecem nas peças (modelos) e em maquetes. Já, elementos das Linguagens Performativas, Fotográfica e Audiovisual Fotográfica surgem em atividades de mapeamento ou como forma de registro e documentação.

O primeiro ciclo, ainda, inclui, no terceiro semestre letivo, a disciplina “Introdução à Linguagem Tridimensional”, que trata dos conceitos fundamentais da linguagem da escultura, como espaço, tempo, movimento, forma e matéria.

Já, no segundo ciclo da matriz curricular, ocorre o desenvolvimento e a intensificação das experiências e produções artísticas em estudos teóricos e práticos, que envolvem atividades sob a forma de ateliê, laboratório e oficinas. Este ciclo tem a duração de um ano e meio e abrangem as disciplinas do quarto ao sexto semestre letivo, inclusive as disciplinas Linguagem Tridimensional II, no quarto semestre, com seu conteúdo totalmente voltado para a linguagem da escultura e seus procedimentos fundamentais de ação sobre a matéria, a reprodutibilidade, a desmaterialização e desaparecimento do objeto, o vazio, o ambiente e o espaço escultórico e a instalação artística. Na disciplina Linguagem Tridimensional III, que leciono no quinto semestre, surgiu à possibilidade de desenvolver atividades e produções artísticas tridimensionais *Site-Specificity* e me levou a pensar a própria aula como obra *Site-Specificity*.

O ciclo de aprofundamento, do sétimo ao último semestre letivo, corresponde ao desenvolvimento da poética do aluno por meio da disciplina “Poéticas Contemporâneas”, que abarca a linguagem pictórica, tridimensional, gráfica, fotográfica, audiovisual e performativa. É neste período que ocorre o acompanhamento e a orientação do aluno para o desenvolvimento e a realização do projeto artístico. É um nível de especialização, implicando em pesquisa em um campo estritamente limitado. Neste ciclo, encontra-se uma disciplina do oitavo semestre denominada “Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso”, resultando em apresentação, defesa e exposição da proposição teórico-poética do aluno.

A partir de 2010, tenho colocado, como finalidade primordial, em meu plano de ensino das práticas artísticas da arte tridimensional, na disciplina

Linguagem Tridimensional III, o estudo e a produção tridimensional, usualmente caracterizada como arte de *Site-Specificity* em espaço público da cidade.

O aprendizado ocorre tomando por base o estudo e a produção a partir de experimentos práticos de criação em situações de aulas na rua. Estes experimentos práticos de criação interessam aos alunos por levantarem questões que foram vivenciadas por eles no cotidiano e que podem ser problematizadas em projetos para outras disciplinas do curso de Artes Visuais, possibilitando uma rede de conexões com as demais áreas do saber e o uso em diversas linguagens.

Então, atualmente, a disciplina Linguagem Tridimensional III tem por premissas a construção do conhecimento, criação e produção de poéticas pessoais e a ampliação do repertório artístico-cultural.

Em relação à premissa de criar, produzir e desenvolver uma poética pessoal; tenho estimulado o aluno a ser consciente de si mesmo, dos seus valores e de suas limitações para produzir, material e simbolicamente, a partir dos conhecimentos adquiridos em atividades de formação durante todo o curso de Artes Visuais, como parte de uma ação reflexiva e autônoma.

Já, com a produção de conhecimento, a disciplina proporciona, ao aluno, o contato com a arte *Site-Specificity* nos âmbitos teórico, técnico e prático, tendo, por base, informações e noções adquiridas pelo estudo e pela experiência das especificidades locais da cidade de São Paulo para que esse conhecimento seja significativo.

Na premissa de ampliar o repertório artístico-cultural, tenho promovido situações para o aluno travar relações de convivência, a fim de ele observar e desenvolver juízo estético, com vistas à apreciação e à avaliação artística, já que nem todos têm o anseio de ser artista. O aluno, por sua parte, sabe perfeitamente das diretrizes e orientações do curso, buscando eleger uma atividade profissional compatível com suas inclinações e pretensões artísticas.

Assim, foram aparecendo algumas questões a serem respondidas, entre as quais: O que ensinar da produção artística tridimensional? O que realmente pode ser ensinado aos alunos para sua formação em Artes Visuais em um curso que exige uma formação artística muito heterogênea e variável?

Então, passei a ocupar-me dessas questões e a refletir sobre uma

formação baseada na comunicação e no diálogo. Passei a pensar sobre minha relação com os alunos, entre o que eu ensino e o que eles querem aprender, e como aprendem também como fazer este ensinar e aprender envolver realmente relações mútuas, ajudar o aluno a criar vínculo com a minha aula, interligar seu lugar de aluno no plano de aula e mostrar que é ele quem constrói a especificidade da aula.

Comecei a ocupar-me em como o aluno queria aprender sobre *Site-Specificity*. Logo, no primeiro dia de aula, pensei em partir do pressuposto de que seria necessário elaborar o plano de aula com os alunos e com a aprovação deles, em consenso, sobre o modo de alcançar o aprendizado. Fiz um jogo com os significados de *site* e *specificity*, falei das possíveis traduções do termo, especificidade-local seria uma delas. Para marcar a apresentação do *Site-Specificity*, insisti na utilização do hífen como um traço comum, como uma condição de vínculo entre o local e sua especificidade.

O aluno precisa saber da relação binária e biunívoca entre “site” e especificidade. Chamo a atenção para os estatutos da relação binária e biunívoca *Site-Specificity*, que possui uma forma de como sentir e consentir, isto é, um consenso ou uma aprovação de um sentir com o outro.

É nessa partilha, nesse compartilhar, sem dividir, do *Site-Specificity*, nesse “com sentir”, que faço acontecer às aulas de rua na cidade. O termo passa a ser um conceito operacional (“*site*” discursivo), que pode ser processo de ensino e aprendizagem de especificidade-local de aulas e gera um maior vínculo entre mim e os alunos. Dá para observar isso porque as aulas ocorrem em “situações” do cotidiano de uma rua na cidade, exigindo um maior compromisso entre todos os alunos participantes. A própria rua tem um significado social que inclui a ocupação, o trabalho, a reunião e a interação que ocorrem em seu espaço.

Então, trouxe, para o plano de ensino da Linguagem Tridimensional III, os processos de ensino como obra *Site-Specificity*, como forma artístico-pedagógica mais adequada para o plano de aula, naquilo que era do próprio conteúdo do semestre letivo, isto é, a arte *Site-Specificity*. Portanto, a forma das aulas passou a ter uma relação muito próxima com o que era de seu respectivo conteúdo (“*situ*” ação). Ao ver tal possibilidade, fiquei mais livre para formular um plano de ação para o ensino com *Site-Specificity*, principalmente

com as vertentes atuais desta prática artística, em que a própria condição de aula pode ser pensada como aula *Site-Oriented*, o que permitiu que eu pudesse deslocar os conteúdos da disciplina para as situações experimentais de práticas de criação na rua e também fez com que o aluno ficasse em condição de se apropriar e gerar seu próprio conhecimento.

Nos âmbitos teórico, técnico e prático das vertentes atuais de *Site-Specificity*, apareceram condições para o aluno desenvolver atividades que contemplaram meios e procedimentos de diversas linguagens das artes plásticas e visuais tais como: desenho, escultura, gravura, audiovisual, *performance*, entre outras. Essas condições me permitiram fazer uso do *Site-Specificity* no plano de ensino, ora como um conceito operacional (“*site*” discursivo), ora como uma prática artístico-pedagógica, ao aluno, eu mencionei que ele poderia ser usado em qualquer etapa do processo criativo.

Então, a resposta surgiu por causa dos significados de origem do *Site-Specificity* (“*site*” literal), no sentido de ultrapassar e dissolver limites de espaços institucionais. Em questão, está à ideia de dissolver os limites do espaço da sala de aula para o aluno aprender tanto no nível cognitivo quanto no afetivo e motor.

Essas e outras questões servem como eixo norteador de minha prática artístico-pedagógica em cada semestre letivo. Com uma nova classe, uma nova turma, com alunos provenientes de diferentes contextos histórico-sociais, surgem inúmeras expectativas com a mudança dos principais protagonistas do ensino e da aprendizagem.

2.1.2 - Aulas *Site-Specificity*

A procura de um estilo para minhas aulas na disciplina Linguagem Tridimensional III fez com que eu trouxesse, para o plano de ensino, o desenvolvimento de aulas práticas baseadas em leitura e estudo de textos relacionados ao *Site-Specificity*. Ao abordar e contemplar questões teóricas e práticas sobre a produção artística no espaço público urbano, fora do contexto institucional de galerias e museus, apontava para a ideia de que a arte pode existir para além dos sistemas artísticos tradicionais, do mercado e das

instituições culturais.

Trato, em aula, da importância da arte *Site-Specificity* e apresento o espaço urbano da cidade como lugar de intenção artística, sendo a cidade de São Paulo o campo de investigação espacial para o aluno. Como é minha cidade com seus elementos arquitetônicos? Quais são as possibilidades de relações entre o corpo e o espaço construído?

É a cidade com suas transformações visuais e suas modificações baseadas em negociações com o espaço público. Estou falando de uma arte que não só se situa no próprio espaço urbano, mas também se vincula ao próprio contexto da cidade, ou seja, uma cidade com iniciativas da administração pública para a promoção da arte em locais públicos, que vai além do entendimento sobre o que seja *Site-Specificity* tradicional. Menciono, aos alunos, que, nos últimos anos, surgiram outras vertentes e que estas criações artísticas atuais vêm ganhando uma maior aceitação do público em geral.

No decorrer do desenvolvimento do plano de ensino para a disciplina Linguagem Tridimensional III, procuro trabalhar o conteúdo das “aulas *Site-Specificity*, na cidade de São Paulo”, como plataforma criativa de propostas de ações artísticas para a cidade, nas quais, as relações com o aluno, com a cidade e o público, se tornem difusas e inseparáveis.

Penso em aulas, baseadas em experimentos práticos de criação *Site-Specificity*, como uma forma de unificar e criar uma trama de linguagens e conhecimentos abordados em outras disciplinas do curso de bacharelado em Artes Visuais. Procuro desenvolver uma única ideia: o aluno sair da sala de aula, ir para a rua e interferir artisticamente sobre um ou vários lugares dos espaços públicos, nas proximidades do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo.

Ao colocar o *Site-Specificity* e seu estudo no plano de ensino da disciplina na Linguagem Tridimensional III, pretendo que o aprendizado dos alunos ocorra a partir de experiências e vivências no contexto urbano.

Tenho utilizado a estratégia do trabalho colaborativo entre os alunos. Então, solicito que se organizem e formem grupos para a elaboração e criação de experiências em espaços públicos em ruas de bairros, na cidade de São Paulo, para uma proposição final para a disciplina Linguagem Tridimensional

III, de *Site-Specificity*, na qual poderão aplicar e articular os conhecimentos adquiridos em outras linguagens e disciplinas. Essas ações para a realização dos experimentos práticos de criação *Site-Specificity* são desenvolvidas tendo por objetivo estudar quatro conceitos norteadores: arquitetura, mobilidade, comunidade e memória/história, com os quais os alunos, que participam das aulas, contribuem, refletindo sobre esses conceitos.

Uma das principais dificuldades em se trabalhar com os conceitos mencionados acima, seja ele, por exemplo, comunidade, é que ele é fugidio, múltiplo, fazendo sempre referência aos outros conceitos.

Assim, considero os conceitos arquitetura, mobilidade, comunidade e memória/história como eixos dos experimentos práticos de criação e não como regras, mas como pressupostos pedagógicos, sendo alguns deles os pontos de partida que definem as ações para as aulas baseadas em arte *Site-Specificity* em um semestre letivo.

Faço uso dos quatro conceitos e os tomo emprestados por remeterem à exposição sobre assuntos controversos e constantes na busca por compreender a realidade de uma cidade. Uso o conceito como “[...] o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir [...]. O conceito é evidentemente conhecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual se encarna.” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 46)⁹. Este é o conceito, em constante abertura e movimento, no diálogo com os processos criativos dos grupos de alunos das turmas do quinto semestre letivo do curso em Artes Visuais.

Os conceitos, como eixos dos experimentos práticos de criação *Site-Specificity* para o plano de ensino da disciplina Linguagem Tridimensional III, foram propostos pensando em relações entre linguagens, e posso dizer que estas relações formam uma espécie de constelação de conhecimento. Cabe observar que utilizo o termo constelação para dizer que não se trata apenas de um conjunto de discursos, mas de uma imagem, significando que a relação entre seus componentes não seja apenas motivada pela proximidade, mas, também, pela possibilidade de significado que lhes pode ser atribuída.

As diferentes narrativas sobre os experimentos práticos de criação *Site-*

⁹ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

Specificity traçadas pelos grupos de alunos justapõem elementos que estavam isolados e que eram heterogêneos.

2.2 - Aula e Rua

Nos últimos anos, passei a entender que aula *Site-Specificity* permite ao aluno compreender melhor a cidade a partir do experimento prático de criação, que provoca a desfamiliarização do olhar. O aluno tem condições de revisitar seu cotidiano com um olhar que não torna tudo familiar e, ele, como habitante da cidade, aprende a ler as interações entre o que se encontra inesperadamente nas ruas, em áreas urbanas.

Na primeira aula, após a elaboração com os alunos, do plano de aula da disciplina de Linguagem Tridimensional III, pedi-lhes um mapa do bairro da Vila Mariana para a aula seguinte. A partir do mapa, os alunos delimitaram pequenos trajetos (um quarteirão de uma rua, por exemplo) para ser percorrido a pé, caminhando por ruas próximas ao Centro Universitário Belas Artes de São Paulo.

Como se fosse para uma expedição, cada aluno pôde ter uma função específica, por exemplo, o que registrou com fotografias, o que gravou, especialmente, os sons, a arquitetura, os movimentos dos transeuntes, o meio ambiente, etc. Recomendei que as atribuições não fossem limitadoras para que abastecessem o grupo para observações mais apuradas.

Penso nas figuras do etnólogo e do turista nessas expedições, em que a ideia é suspender uma atitude natural, como se os alunos estivessem em um passeio, transformando a qualidade da atenção para buscar o que reconhece, já sabe ou já viu. É uma atenção que encontra e que se torna disponível e aberta a acolher o imprevisível.

Pode parecer estranho quando falo em restringir às ruas próximas da sala de aula, quando se pensa que o bairro de Vila Mariana ou a cidade possuem monumentos importantes para a história local. O objetivo, entretanto, é o aluno descobrir aspectos que passam despercebidos no cotidiano ou que podem parecer insignificantes. Por isso, um pequeno trecho, para que o aluno

fique com a atenção concentrada no que pode parecer insignificante.

O exemplo, a seguir, é um experimento prático de criação, com o uso de uma fita elástica, que considero em minhas aulas como um dispositivo¹⁰. As formulações das ideias surgiram da discussão do texto “A cidade genérica” (KOOLHAAS, 2012).

As instruções foram para que os alunos ficassem cercados por uma fita elástica e simplesmente realizasse um passeio, a pé, em ruas do bairro da Vila Mariana. O contexto desse bairro é forte e ficam evidenciados pelas particularidades das quadras e das ruas escolhidas para o trajeto, as que são próximas à sala de aula, com calçadas e ladeadas, em sua maioria, por casas. As janelas, as árvores, os portões, são apenas alguns dos detalhes que estimulam nossos sentidos, criando contextos únicos.

O trajeto dos alunos pelas ruas exige constante negociação corporal por causa da proximidade de corpos, reunidos em um espaço delimitado por uma fita elástica... *“o dispositivo delimitava um andar do grupo de alunos na rua... de maneira que o movimento e o gesto individual afetavam o grupo como um todo”*¹¹. As dimensões desse espaço, delimitado pela fita elástica, sofre alterações com a movimentação de seus integrantes para que o agrupamento consiga se mover desviar de transeuntes, atravessar a rua, desviar de obstáculos.

Posteriormente, com o retorno dos alunos à sala de aula, para análise do que recolheram, de seus conteúdos da coleta sensorial, problematizar e formular algumas questões a serem respondidas. Após cada grupo apresentar suas anotações e as respostas individuais às questões propostas, o momento foi de classificação, agrupando os elementos da coleta sensorial, para em seguida, criar uma cartografia de objetos, sons, falas, construções, etc.

O pequeno trajeto dos alunos pelas ruas do bairro estimulava muitas ideias para seguir adiante em pesquisas e em suas produções artísticas.

Em um espaço compartilhado, esperava que motoristas, o grupo de alunos (envolvidos por uma fita elástica) e transeuntes das ruas prestassem

¹⁰Uso o termo dispositivo, segundo Giorgio Agamben, (...) qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos (...) (AGAMBEN, 2009, p. 40).

¹¹Trecho da avaliação escrita, realizada por Pedro Machado Salazar, aluno da disciplina Linguagem Tridimensional III, quinto semestre letivo do curso de Artes Visuais, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo.

atenção uns nos outros e se estabelecesse um sistema de confiança mútua enquanto durassem os experimentos práticos de criação.

Foram observados os princípios do espaço compartilhado, os comportamentos sociais em relação ao compartilhamento e o respeito ao próximo, além da responsabilidade mútua, do espírito comunitário e a comunidade como um grupo de indivíduos com interesses em comum, como área delimitada por pessoas que têm interesses em comum, ao menos em parte, devido à proximidade, que compartilham valores e se reúnem para apoiar.

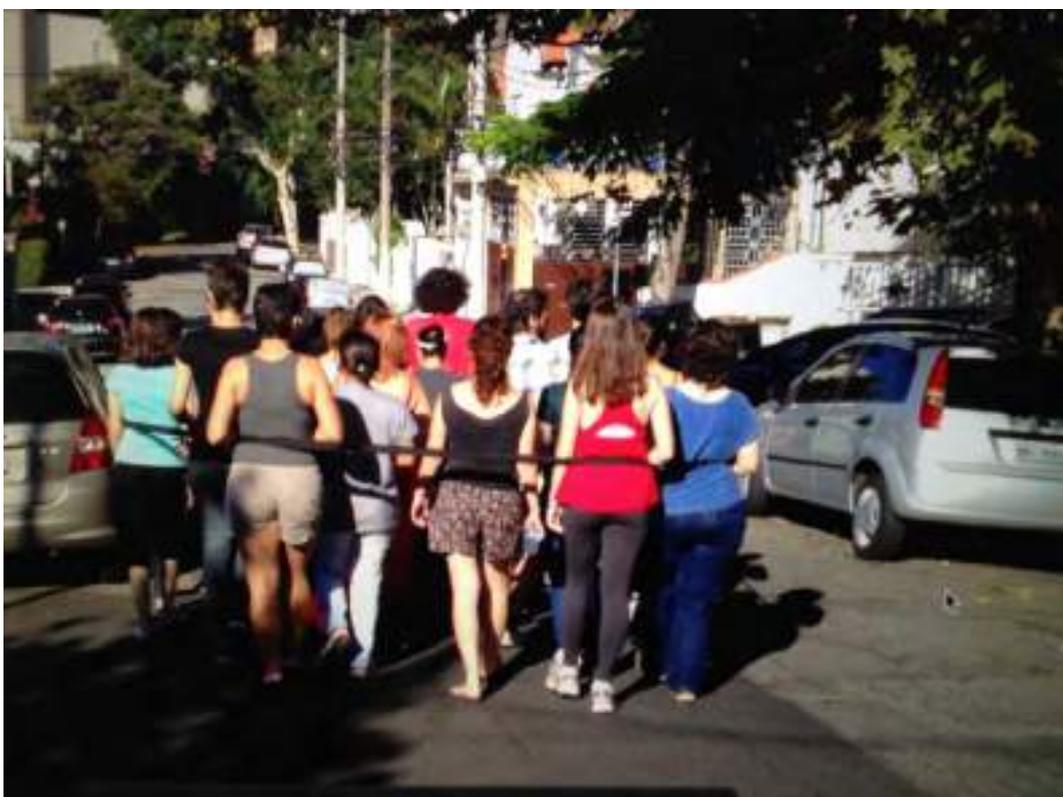


Figura 15 – Aula ‘site’. Alunos em experimento prático de criação: andam, envolvidos por uma fita elástica, em ruas do bairro de Vila Mariana nas proximidades da instituição de ensino. Linguagem Tridimensional III, curso de Artes Visuais, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. São Paulo, 2013.

Nesse experimento prático, houve a interação, o diálogo corporal e a troca de conhecimentos nos âmbitos cognitivo, afetivo e motor pelos alunos participantes da fita elástica guarda-corpos.

2.2.1 - Especificidade-local: aprendizagem

Uma de minhas preocupações foi fazer com que o aluno aprendesse sobre *Site-Specificity*. Mas aprender o que sobre *Site-Specificity*? Considero que não se aprende apenas ouvindo, mas lendo, andando, conversando, sentindo, etc.

Com os procedimentos de ensino *Site-Oriented*, aprende-se de modo total, pelos cinco órgãos dos sentidos, e tenho feito uso de métodos de ensino presentes na arte contextual *Site-Specificity*, pautados na importância de uma educação que se preocupa com a formação do ser humano como um todo. Abre-se, desse modo, um novo território de experimentação ao incorporar a realização de obra '*site*' que ensinam. É conceber os processos de ensino como obra de arte '*site*' em si mesmo.

Os alunos participantes aprendem a pensar e a expor suas reflexões, expressando e construindo seus conhecimentos com o grupo, trocando experiências, passando a respeitar as opiniões dos colegas. Todas essas situações de aula contribuem para o entendimento de que o *Site-Specificity* é importante para a formação dos alunos enquanto pessoas que vivem em sociedade.

Precisei contextualizar o processo de ensino-aprendizagem, por se tratar de *Site-Specificity*. Para isso, na construção do plano de aula elaborado com a participação dos alunos, levei em consideração: Quem eram meus alunos? Quais eram suas experiências? Em que região estavam situados? Havia proximidade com alguns equipamentos culturais, museus e galerias de arte? Que fatos históricos estavam vivendo no momento? O que eles esperavam das minhas aulas sobre *Site-Specificity*?

Ao preocupar-me com a forma de ensinar, resgatei do meu percurso profissional ideologias educativas vividas, lidas e discutidas, algumas vezes, nos cursos de formação pedagógica que frequentei trocas realizadas com colegas em reuniões pedagógicas ou não, lembranças de quando era aluno e de como meus professores ensinavam, enfim, algumas de minhas experiências ao longo da vida.

Preciso, no primeiro encontro, com os alunos esclarecer e compartilhar minhas ideias sobre aulas *Site-Specificity* e explicar a relação existente entre

Site-Specificity e a importância dos alunos na elaboração do plano de aula. Nessa primeira lição, mostro a relação que existe entre eles e o próprio plano de aula que ajudaram a construir: a especificidade-local das aulas são os alunos.

O bom desempenho dos alunos no semestre letivo depende de que todos eles tenham clareza dos procedimentos adotados para as aulas e de que o plano de aula seja resultado de um acordo coletivo com os alunos participantes.

As definições sobre o que é *Site-Specificity* e suas vertentes atuais¹² ajudam os alunos a estabelecerem relações com os procedimentos de ensino e a desenvolverem seus experimentos práticos de criação, em ações planejadas e com processos baseados em comportamentos corporal, social e afetivo, que colocam o aluno em contato direto com coisas, fatos ou fenômenos que lhes possibilitem conduzir um trabalho de criação em função dos objetivos previstos no plano de ensino da disciplina Linguagem Tridimensional III.

Tenho usado de vertentes do *Site-Specificity* para envolver, estimular e ensinar os alunos. O seu uso torna possível agrupar, não mais por conteúdos de ensino, mas por situações de ensino. As situações (*in situ*) de ensino podem ser conceitual, de atitudes e de procedimentos e, em determinado momento, até os três tipos de uma só vez. O que considero fundamental nessas situações de ensino em aula de rua não são apenas os conhecimentos da Linguagem Tridimensional III, mas os alunos aprenderem sob a importância dos aspectos corporal, social e afetivo.

A situação de ensino conceitual faz com que o aluno realmente compreenda e não apenas memorize fatos. Gera uma aprendizagem significativa para além das paredes da sala de aula, ou seja, faz com que aprenda a compreender.

Já a situação de ensino por meio dos procedimentos faz com que o aluno aprenda pela ação (pelas ações poéticas no espaço urbano), reflita sobre a própria atividade e perceba que essa aprendizagem pode ser aplicada em outros contextos. A situação de ensino pelas atitudes significa ajudar o aluno a

¹² *Site-oriented, site-determined, site-referend, site-consciouns, site-responsive, site-related*, estes termos surgiram nos últimos tempos entre artistas e críticos para dar conta das várias transformações de arte *Site-Specificity* no presente.

construir o conhecimento com base em suas atitudes, em sua postura em relação às normas, em sua maneira de ser e nos valores vivenciados.

Devido aos diversos temas que podem surgir para serem trabalhados como *Site-Specificity*, em um semestre letivo, e para propiciar a aprendizagem diversificada dos alunos, compartilho com eles duas estratégias de estudo.

A primeira é o estudo dirigido, cujo objetivo é fazê-lo estudar um determinado assunto com base em um roteiro (de leituras de textos); porém, mais que estudar fazer com que a leitura seja significativa, isto é, leve-o a elaborar, compreender, construir, refletir sobre as ideias expressas nos textos.

A outra é o estudo do meio, que deverá levá-lo a estudar e a interagir com o meio social, cultural circundante, a fim de compreender melhor seu papel na sociedade e sugerir mudanças. A concepção da proposta *Site-Specificity* deve estar contextualizada, só assim poderá propiciar a transformação, primeiramente, no aluno e, depois, no meio. Como atividade programada, os alunos realizam algumas proposições práticas nas ruas do bairro de Vila Mariana e outra na região do centro histórico de São Paulo.

Percebi que o interesse dos alunos estava no que acontecia fora da sala de aula e que minhas aulas eram menos importantes que a conversa em bares da região. Passei a discutir com eles esse interesse e procurei estabelecer relação com as situações de ensino e com os temas para propostas *Site-Specificity*. Eu mudei a estrutura das aulas em virtude da insatisfação e da falta de interesse que observava diariamente em meus alunos. Percebia-os completamente desinteressados, repetindo trabalhos de criação, desvinculados de sua vivência.

As proposições práticas são cooperativas, propiciam a troca, a ajuda mútua e a solidariedade por meio de ações poéticas. Os alunos elaboram, aplicam e fiscalizam suas próprias proposições, o que gera a aprendizagem da liberdade e da responsabilidade. Liberdade dentro de um aprendizado histórico-social, porque os alunos realizam as atividades que querem relacionadas ao *Site-Specificity* em toda sua abrangência.



Figura 16 – Aula 'site'. Alunos em experimento prático de criação: caminham e seguram uma barra de metal em estações do Metro de São Paulo. Linguagem Tridimensional III, curso de Artes Visuais, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. São Paulo, 2013.

Em meu plano de ensino, a principal especificidade-local é acolher o conhecimento dos alunos, respeitar o ritmo de trabalho e as diferenças de cada um. Os instrumentos didáticos, que uso, é aqueles que propiciam situações de comunicação, a pesquisa da informação, a criatividade, a tomada de decisões, o trabalho em grupo, a divisão de responsabilidades, a idealização e a realização de experimentos práticos de criação. Um plano de ensino que tem como proposta pedagógica aulas *Site-Specificity*, para tratar da especificidade da própria aula e sua relação com o lugar do aluno. Onde se encontra esse aluno?

Quando o localizo, penso em técnicas de ensino que fazem parte de seu dia-a-dia, para que ele se sinta motivado, interessado em aprender, em ir ao encontro-aula, *tour-aula*, "ruaula". A proposta é uma aula que procura se adaptar à realidade social e cultural. É preciso ir além, inventar técnicas, adaptar recursos para os momentos, que a prática e o processo de ensino-aprendizagem sempre se atualizem, estejam ligados aos acontecimentos

sociais. Os conteúdos não são meramente acadêmicos, são conectados ao cotidiano dos alunos.

Não proponho o *Site-Specificity* como um método de ensino, mas como técnicas pedagógicas para trazer, à “sala de aula”, o interesse, a alegria, a cooperação, a expressão, a pesquisa e o experimental, exigindo a cooperação dos participantes. São técnicas que alteram a atmosfera da aula e também o próprio comportamento do aluno. Ele aprende com o que o envolve com que permeia suas paixões e por, assim, serem seus objetos de estudo.

Como exemplo de experimento prático de criação, apresento o que foi realizado no centro histórico de São Paulo, na Rua Barão de Itapetininga, que liga do Viaduto do Chá à Praça da República, que se inicia na Praça Ramos de Azevedo, onde se encontra o Teatro Municipal.

Muitos alunos conhecem a cidade por meio de seu marcos históricos e arquitetônicos, que se destacam no contexto urbano, sendo esse um ponto de referência.

Exatamente, o Teatro Municipal serviu de referência para o encontro, e sentados nas escadarias em frente ao antigo prédio do Mappin, os alunos aguardaram e conversaram entre si, mencionando muitas vezes como fizeram para estar ali, de onde vieram (Figura 17).

Antes que fôssemos para o ponto de partida do percurso, fiz algumas recomendações para que depositassem alguns de seus pertences em guarda-volumes existentes na Biblioteca Mário de Andrade, localizada no início da Rua da Consolação, Praça Dom José Gaspar. Para tranquilizar os alunos, informei do policiamento e da segurança pública existente no local.

O ponto de partida foi na Rua Barão de Itapetininga (Figura 18), onde ocorreu o posicionamento do grupo de alunos, na esquina com a Rua Dom José de Barros, com seus corpos perfilados, um aluno ao lado do outro. Lembrou uma formação de um cordão de isolamento. Os alunos saíram dessa formação inicial em passos lentos, andando devagar, alguns divagando e indiferentes aos olhares dos transeuntes. Em silêncio, eles andaram, somente com seus pensamentos, ligados uns aos outros apenas pela presença física (andando de costas) ou pela coexistência da lentidão. Um aluno seguia o outro. Um outro, que ia logo à frente, marcava o passo. Um aluno (com os olhos fechados) precisou deter-se por alguns instantes para alguém passar, desviar

de obstáculos e pessoas que estavam na sua frente, alterou o ritmo dos passos, outro que forçou a cadência do devagar, quase no limite de estar parado. Os transeuntes em alguns casos iam abrindo caminho e permitindo a passagem dos alunos, afastando-se, deixando passar o lento, lentamente. Perto, um aluno e lá, longe, outro, um antes e o outro, depois. O fim aconteceu com o acomodar-se dos alunos no chão. Um aluno deitou-se, outro se sentou, outro parou e ficou ali, outro descansou e se desfez de qualquer movimento, já outro, simplesmente, fez uma pausa perto do prédio na esquina da Praça da República, de onde, em 1932, saíram os tiros que mataram Martins, Miragaia, Dráusio e Camargo, mortes que foram o estopim da Revolução Constitucionalista.



Figura 17 – Aula 'site'. Experimento prático de criação: encontro dos estudantes nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. Linguagem Tridimensional III, do curso de Artes Visuais, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. São Paulo, 2014.



Figura 18 – Aula ‘*site*’. Alunos em experimento prático de criação: sentam e deitam no final da Rua Barão de Itapetininga. Linguagem Tridimensional III, curso de Artes Visuais, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. São Paulo, 2014.

Encerrei as atividades e convidei os alunos para conversar e tomar café em uma das galerias existentes no final da rua. Após a reunião, alguns precisaram ir até a biblioteca Mário de Andrade para retirar as bolsas e mochilas do guarda-volumes. Sugerir ao grupo que retornassem pela mesma rua em que desenvolveram o experimento prático de criação.

O movimento na rua do centro velho inclui alguns veículos de serviços e os deslocamentos diários dos indivíduos para locais de trabalho. A área de comércio, muitas vezes, permite o movimento local em velocidade, mas conta com os pedestres e a observação das vitrinas, além de certo número de pessoas paradas, olhando anúncios de empregos força um ritmo mais vagaroso. A rua é um grande calçadão que acomodam pedestres, além de, muitas vezes, permitir o tráfego de veículos a certos locais para fazer entrega ou retirada de mercadorias, malotes. Por ser um calçadão, envolve condições de deslocamentos mais lentos (“perdendo tempo”) e contemplativos e pode ser um dos modos de vivenciar esse local da cidade. A principal característica

desse espaço urbano é determinada por duas maneiras básicas de velocidades e fluxos em seu interior-calçada: a velocidade e o estar parado.



Figura 19 – Aula 'site'. Alunos em experimento prático de criação: caminham lentamente na Rua Barão de Itapetininga. Linguagem Tridimensional III, curso de Artes Visuais, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. São Paulo, 2013.

Esse local da cidade está sempre em movimento, e a percepção usual é que seu ritmo é frenético, enquanto a proposição prática trata do deslocar, de maneira lenta, um tipo particular de movimento, mover-se lentamente, percorrer devagar a rua, “respirando” todas as atividades, ouvir os sons e observar os desfiles de pessoas. Hoje somos encorajados a nos deslocar pelas cidades como turistas e a apreciá-la de maneira muito similar, e a contemplação é um modo natural de apreciar os estímulos da cidade.

Embora os alunos tenham de se concentrar no movimento, o fato de ficar parado na rua também tem enorme importância. Eles devem estar cientes de que as pessoas apreciam melhor determinados locais do espaço urbano estando paradas, ou seja, simplesmente com tempo para apreciar detalhes ou observar o que está à sua volta, ao esperar alguém em um encontro.

Eles comentam sobre o anonimato. Uma grande ironia do experimento prático de criação na rua é que, mesmo com seu grande número de pessoas, ela também pode ser um local solitário. O anonimato pode ser reconfortante; algumas citam o prazer de “se perder em uma multidão”. As pessoas, frequentemente, sentem a necessidade de se reinventarem, e a cidade oferece muitas oportunidades para deixar uma velha identidade para trás.

Podem escrever livremente, quando têm vontade, quando algum tema os inspira. Ao retornarem das proposições práticas, escrevem o que viram e observaram e sentem que isso faz parte de seus experimentos práticos de criação. As vivências aparecem nos textos livres expondo o pensamento do aluno, a ação do meio sobre ele. Os momentos mais vivos e interessantes são escritos, ilustrados com desenhos, colagens, etc. O aluno tem total liberdade de escrever o que sentiu e o que quis, no caderno de desenho, anotações, registros de sons, gestos, movimentos e palavras dos transeuntes, anotações sobre fotografias, sobre vídeos etc.

2.2.2 - Ponto de encontro

Tive que realizar encontros com alunos em diversos locais da cidade, o que fez com que me deparasse com o principal desafio do plano de ensino, que é a organização de uma agenda para a realização dos experimentos práticos criativos, conseqüentemente, uma agenda que depende da articulação dos grupos de alunos.

Adotei, como critério para a formação e a constituição dos grupos de alunos, o “jogo”, conforme aparece na “Teoria da Deriva” (DEBORD, 2003, p. 87).

Valorizo as reuniões com os grupos de alunos, no momento em que eles estão mobilizados em torno do mesmo objetivo, o que favorece a percepção sobre as diferentes relações que os participantes do grupo estabelecem entre si. Eles me auxiliam a compreender as facetas do processo de criação em grupo.



Figura 20 – Aula ‘reunião’. Experimento prático e criativo: alunos em reunião de planejamento para as ações. Linguagem Tridimensional III, curso de Artes Visuais, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. São Paulo, 2013.

Notei que a dinâmica que, se criada em um grupo, não está posta com a simples presença física de seus alunos integrantes. Um grupo só se estabelece e se desenvolve com o diálogo entre os alunos e com a alternância de papéis entre os participantes, que ora se manifestam, ora se calam, estabelecendo contrapontos de presenças e ausências, silêncios e falas, dúvidas e certezas, alegrias e conflitos, que vão construindo uma identidade coletiva muito peculiar, inconfundível e singularizada pelo estilo de comunicação adotado, pela forma de agir nas diversas situações, pelas marcas e expressões que refletem a presença do outro no entrecruzar de histórias pessoais e profissionais.

2.2.3 - O descobrimento do outro

Estabeleço para os alunos que a formação e a constituição dos grupos irão ocorrer a partir da ideia de “jogo”, discussão presente na “Teoria da Deriva” (DEBORD, 2003, p. 87), pois é no encontro com o outro que há surpresas, questionamentos e descobertas. Existe um primeiro momento de estranhezas, ritualizado pelos contatos iniciais, pela presença do desconhecido, pela

confrontação de saberes, crenças e valores que colocam em risco a estabilidade do que cada um pensa ser ou saber. Nesse tatear, busca-se o igual porque o diferente dói, desestabiliza, ameaça e incomoda (aspectos típicos da arte contemporânea).

Esse movimento traz, embrionariamente, o medo, a ansiedade diante do que não é igual e permite perceber semelhanças, enfrentar divergências e reconhecer o que torna cada aluno diferente do outro. Embora faça parte da construção de um coletivo, de um todo do qual é parte, descobre-se parte integrante do grupo.

É um processo crucial que alguns alunos não conseguem elaborar e se desligam ou abandonam o grupo. Há uma força desafiadora nesse movimento: cada aluno integrante precisa manter viva a identidade, a própria história e, ao mesmo tempo, administrar a descoberta das restrições e possibilidades que o grupo (o trabalho em grupo) lhe oferece, bem como assegurar-se das próprias limitações.

A partir daí, há um movimento de síntese com a incorporação das contribuições que cada pessoa traz para o coletivo, ao caminhar para a apropriação da identidade do grupo.

A construção do conhecimento sobre *Site-Specificity* (especificidade-local) se faz junto; toda ação para criar, viver e transformar a realidade ocorre em grupo, no encontro do “eu” e do “outro”.

Logo abaixo acrescento a estrofe do poema de Mario Sá-Carneiro apresentada pela aluna Carolina Vigna Marú de Araújo¹³, em sua avaliação escrita, comentando sobre sua relação com o grupo.

*Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o Outro.
(SÁ-CARNEIRO, Mário)*

¹³ Carolina Vigna Marú de Araújo, aluna da disciplina Linguagem Tridimensional III, quinto semestre do curso de Artes Visuais, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, 2013. SÁ-CARNEIRO, Mário. “Quase.” In: **Poesia**. (Org.) PAIXÃO, Fernando. São Paulo: Iluminuras, 2001.

A passagem de um agrupamento (aglomerado) de alunos à formação de grupo implica a consciência dos interesses comuns e o reconhecimento da interdependência. É interessante que o grupo de alunos não seja um conjunto restrito de pessoas que interatuam entre si; pessoas ligadas por uma constância de tempo (horário das aulas) em um espaço determinado e que se reúnem de forma explícita ou implícita, em torno de um objetivo comum. Precisa ser um todo dinâmico, em mobilidade, e, por se fazer, com relações dialéticas de interioridade entre as partes.

Um grupo não pode ser o resultado de uma soma coletiva do individual. É primordial que ele tenha uma realidade social, independente, com leis próprias. Para se formar, deve existir uma vinculação entre os alunos que o integram; é preciso que eles se conheçam e se reconheçam em suas afinidades e diferenças. É algo que, teoricamente, favorece o trabalho em semestres letivos e em determinadas classes ou turmas e que muda tudo se estiverem no final do curso.

Essa vinculação entre os alunos sujeitos da relação, quando internalizada, constitui a mútua representação interna (principalmente para resolver questões relacionadas com a autoria). Ela ocorre quando, no processo para a formação do grupo, cada aluno, protagonista da relação, inscreve, em seu mundo interno, a trama das relações da qual participa. Há uma reciprocidade.

O grupo se constrói na vinculação entre os alunos integrantes (o grupo se constrói de vínculos entre os integrantes); portanto, o vínculo é um dos seus elementos de organização e carrega expectativas, afetos e representações pessoais. Quando bem trabalhados, os vínculos abrem caminhos para intervenções (artísticas) provocadoras que exercitam o questionar, o perguntar, e suscitam o pensar, o refletir e o agir.

Todo grupo busca um objetivo comum e desenvolve um conjunto de ações para alcançá-lo (estabeleço aqui uma relação com o processo de criação para o desenvolvimento de um projeto de *Site-Specificity*). Esse agir coletivo, esse esforço em torno do fazer, é outro elemento organizador e se caracteriza por ser uma ação de mudança e marca a dinâmica de grupo de alunos.

O entrelaçamento de necessidades e desejos cria uma trama de

relações que dá vida ao diálogo entre o aluno e o grupo, no qual ele busca seu espaço, sua função e seu fazer. Essa inserção se efetiva através dos papéis que ele assume ou lhe são atribuídos pelo grupo. Por meio deles, o aluno participante vai estabelecendo, com os parceiros, uma relação de complementaridade, a fim de satisfazer, não só suas necessidades, mas também, as coletivas.

O grupo de alunos é um microcosmo e não apenas um espaço formal, delimitado, previamente estabelecido; suas dimensões ultrapassam esse limite e ocupam o campo singular construído pelas peculiaridades de seus integrantes.

O trabalho em grupo pode apontar caminhos para cada aluno participante e estabelecer vínculos que sustentem o entrelaçar de gestos, falas, olhares que caracterizam o encontro de pessoas que se enredam na busca do novo.

A recriação de vivências e o fluxo de experiências que circulam no grupo parecem levar seus integrantes a buscar conhecimento, pois o que sabem não basta: precisam saber mais e são levados a pesquisar.

2.2.4 - As marcas deixadas

As ações coletivas potencializam-se na esfera e no trabalho conjunto; contudo, o partilhar de necessidades talvez tenha contradições, criando obstáculo para as relações entre as pessoas. Os impasses são naturais, mas precisam ser esclarecidos. É preciso dar vida às diversas possibilidades de vinculação no grupo, como o estabelecimento de um consenso capaz de regular a discussão dos problemas com os quais o grupo se defronta: as negociações.

Os integrantes podem apresentar difusas reações diante dos desafios impostos pela tarefa, seja negando o grupo, centrando-se em si mesmos e constituindo o chamado “grupo do eu sozinho”, seja agrupando-se na busca de homogeneidade: “somos iguais”. É possível que não se percebam vinculados à “tarefa” e coloquem em xeque a constituição do grupo pela indecisão entre

permanecer ou sair, pelo temor que o desconhecido lhes infunde; também não se sentem confortáveis com o que sabem e a ressignificação do conhecimento é temerosa. Essa insegurança parece atingir a identidade dos participantes, deixando-os à mercê de acontecimentos que não controlam; a autoestima fica vulnerável e a dificuldade de lidar com o diferente não favorece a formação de parcerias produtivas e criadoras.



Figura 21 – Aula 'site discursivo'. Experimento prático e criativo: alunos reunidos em 'piquenique discursivo' para o encerramento das atividades do semestre letivo. Linguagem Tridimensional III, curso de Artes Visuais, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. São Paulo, 2013.

É preciso estar atento para evitar a passividade e a omissão, que revelam aspectos bloqueadores ou impedem a construção de vínculos. Um bom caminho é a construção coletiva de combinados (plano de ensino). A elaboração de pactos fortalece o grau de comprometimento entre os integrantes, possibilita a explicitação de desejos e dá vida ao sentimento de estar integrado, de ter um lugar no grupo, poder ser ele mesmo e contar com o outro.

2.2.5 - Os pactos coletivos

Os combinados devem ser consensuais, respeitados e cobrados por todos. Quando os limites estabelecidos pelo grupo começam a ser desrespeitados, há uma rearticulação em sua construção, com o apoio da reflexão conjunta e da força reguladora de que são investidos: os contratos.

2.2.6 - O resgate do vivido

A possibilidade de recuperar o processo de construção do grupo acontece quando há registro do vivido. Essa reconstrução, esse resgate de vivências pessoais e coletivas é imagem espelhada; vamos recompondo momentos, recriando etapas do fazer.

O registro das reflexões, das dúvidas diante do conhecimento novo e a construção de saberes compõem o percurso de um grupo. O aflorar na memória das dúvidas e certezas, dos momentos de avanço ou de paralisia, das interações estabelecidas com parceiros, dos procedimentos e atitudes que vão configurando uma forma de agir, marca cada um dos participantes nesse entrelaçar de histórias individuais e coletivas.

Um grupo se faz em um longo caminho, em um vir a ser que se constrói no espaço do diálogo, na capacidade de agregar falas, sentimentos e gestos. Ele se nutre da disposição em perceber o outro e da capacidade de descobrir as possibilidades que as experiências alheias nos oferecem.

As reflexões pontuadas não têm caráter prescritivo, nem dão conta da riqueza desse processo. Ao socializarmos relatos e experiências, vividos em momentos de formação, talvez possamos contribuir para a compreensão desse misterioso e inquietante encontro: eu e o outro.

2.2.7 - “Dar aula”: o tempo da rua

A aula tem sido compreendida como a unidade de medida do tempo em Educação. Os alunos referem-se ao tempo de permanência no ambiente da sala de aula e às aulas assistidas. Não importa tanto o tempo cronológico de duração da aula – uma hora, duas horas – mas o número de aulas percorridas. Assim, os cursos são transformados em um conjunto de aulas, conjunto temporal de acontecimentos.

É assim que se delinea outra configuração de aula, como espaço de atividades, espaço-tempo de enfrentamento de temas, textos, questões, exercícios, atividades etc. São espaço e tempo de trabalho intelectual, racional.

Nesse contexto, a aula ainda pode ser tomada como critério de avaliação do desempenho docente. É comum ouvir alunos referirem-se a seus professores com base nas formas e características de seu trabalho em sala de aula, como por exemplo, “ele dá uma boa aula”, “sua aula é cansativa”, entre outras. Desse modo, a aula pode ser entendida como unidade de tempo, como espaço de trabalho e como forma de trabalho em Educação.

2.2.8 - O nômade e o espaço público da cidade

A cidade de São Paulo é marcada por territórios e referências físicas – bairros, edifícios, monumentos, praças, ruas – que servem como ordenadores de nosso cotidiano urbano e para os experimentos práticos de criação *Site-Specificity* que realizo com os estudantes. Os alunos do curso em Artes Visuais realizam uma investigação espacial da cidade e elegem alguns desses elementos arquitetônicos públicos, ligados ao lugar onde moram ou locais de divertimento e lazer, como referenciais para a construção de seus mapas mentais, que são compostos segundo sua circulação.

Os alunos dizem terem consciência, dos marcos espaciais que configuram a imagem da cidade, mas não os levam em consideração como referências essenciais e afetivas.

Uma referência importante para o aluno, em última análise, seria ele mesmo.

O aluno fica agora com o papel de protagonista nômade¹⁴ em espaços públicos da cidade, caminha em um terreno que apaga seus rastros e faz com que possa andar no mesmo local, várias vezes (é como se não tivesse passado por ali). Estou falando do “nômade”, de Deleuze e Guattari (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.11), que é “desterritorializado”, pois ele não pode ser definido pelo que se move, mas, justamente, pelo que não se move. Essa relação movente com aquilo que não se move com os elementos arquitetônicos públicos da cidade é o foco dos experimentos práticos de criação *Site-Specificity* no meu de plano de ensino para a disciplina Linguagem Tridimensional III.

A partir dos primeiros experimentos práticos de criação e das discussões das propostas com os alunos, fica evidente, para uma grande maioria deles, o aparecimento, como referência, da imagem de um artista desprendido, nômade, que passa por um lugar e recolhem objetos, sons, odores, realizam apropriações, deslocando-os entre um espaço de exposição e outro e não deixa nada se perder.

Muitos alunos pensam seus experimentos práticos de criação *Site-Specificity* como artistas nômades, que não recolhem nada dos grandes fatos e procuram apanhar o que foi deixado de lado, assim como aquilo que não têm importância e não faz sentido, que a história oficial não quis e não sabe o que fazer. O que são esses elementos de sobra do discurso histórico? É aquilo que não deixa nenhum rastro, que desaparece, dando a impressão de que foi bem apagado da memória.

A partir do que foi jogado fora, rejeitado, esquecido, como os traumas que queremos apagar, como esses rastros, restos do desperdício, estes têm sido alguns dos temas de que os alunos se apropriam e levam em conta, na hora da realização dos experimentos práticos de criação *Site-Specificity*.

Outro conceito de apropriação, que apresento aos alunos na disciplina

¹⁴Para o nômade, é na desterritorialização que se dá sua relação com o espaço. “É o espaço que se desterritorializa ele mesmo, de modo que o nômade aí encontra um território. O espaço deixa de ser o espaço e tende a tornar-se simplesmente território [...]”. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. “**Tratado de nomadologia**: A máquina de guerra.” In: Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia, vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997, p. 53.

Linguagem Tridimensional III, foi chamado pelo Movimento Situacionista de “deriva”. Por meio da prática da deriva e da psicogeografia, há condições de os alunos realizarem estudos dos efeitos do meio geográfico sobre o comportamento afetivo das pessoas.

Então, a “deriva” (DEBORD, 2003, p. 87) passa a ser uma forma experimental de estudo do comportamento frente às condições socioculturais urbanas, nos quais o andar sem funcionalidade, a construção de um itinerário não utilitário, um caminhar sem rumo é capaz de criar situações de aula, que, grosso modo, ressignifica o espaço da sala de aula. Utilizo a aula para propor aos alunos uma mudança de atitude, de uma passiva para uma ativa, lúdica, durante a aula.

Levei, para as aulas, os situacionistas com a prática da “deriva e da psicogeografia” (DEBORD, 2003, p.87), que é a condição de o aluno refletir sobre o modo de apreciar, confrontar, compreender e ressignificar o espaço público. Tanto que, para o plano de ensino da disciplina Linguagem Tridimensional III, não faria sentido ele desenvolver uma atividade pela atividade, o exercício pelo exercício e discutir uma dicotomia entre teoria e prática, mas entender que a forma de realização dos experimentos práticos de criação *Site-Specificity* pode levá-lo a compreender um momento específico de seu processo e que tais experimentos podem ser encarados como procedimentos que o levam ao desenvolvimento de um projeto de *Site-Specificity* em qualquer linguagem.

É o que tenho feito para tirar meus alunos da condição de espectadores em sala de aula para a situação de vivenciar a aula. Nesse sentido, não há, aparentemente, nenhuma mudança metodológica e de procedimento, pois é algo normal em disciplinas como “Escultura”, o aluno ter de vivenciar uma situação prática de ateliê e desenvolver um projeto de criação.

Ora, a mudança metodológica e de procedimento ocorre quando procuro experimentar, em meu plano de ensino, a “deriva” como uma possibilidade de “nomadismo”, e sei que tem de ser muito mais do que sair da sala de aula, do espaço físico do ateliê, para viabilizar procedimentos em relação ao soldar, cortar, dobrar. Como prática artístico-pedagógica, a ação física do caminhar, em ruas da cidade de São Paulo, com os alunos do curso em Artes Visuais, envolve procedimentos, como agendar, coordenar, organizar, negociar etc.

Isso acontece porque, para os alunos, os modos de andar pelas ruas da cidade possuem uma razão de ser, uma necessidade específica e delineada, uma inquietação dentro do processo criativo. Ao mesmo tempo, essa razão de ser, essa necessidade, essa inquietação também cria e recria diversas formas de “nomadismo”, que têm a capacidade de desarranjar o espaço estabelecido e definir um espaço livre e aberto às múltiplas formas de linguagem.

O que interessa, do “nômade” para as aulas, é que ele tem, na mobilidade, a sua potência e a sua contribuição para a capacidade de reterritorializar¹⁵ na própria “desterritorialização”, ou seja, a construção de novos territórios, existenciais, pelo “nômade”, que não retorna aos espaços de outrora, mas perfaz uma mobilidade de “desterritorialização”, na medida em que abandona os territórios atuais para a construção dos novos (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.53).

Digo que a realização das aulas ou dos experimentos práticos de criação *Site-Specificity*, na rua da cidade, não dá condições de a obra pertencer a determinado lugar durante muito tempo. A aula é específica como um território porque, para realizá-la, é necessário um agenciamento coletivo de enunciação e agenciamento de corpos.

A aula como *Site-Specificity* ocorre na margem em que se dão os contatos, é nele que surge e estão abertas as possibilidades de criação artística. É aí, justamente nesse “não-lugar”, intenso e afetivo, que se articula a aula fora da sala, com o lado de fora, em que é traçada uma criação, uma produção artística nômade e a emergência do singular, da especificidade local.

Talvez seja nos fenômenos fronteiros da aula que o “nômade” exerça pressão sobre a sala de aula.

É “nômade” todo processo artístico que trace uma rota de fuga da sala de aula sedentária, enraizada e de seus subprodutos.

O princípio do “nômade”, que incluí, no plano de ensino para a disciplina Linguagem Tridimensional III, em essência, tem como objetivo estabelecer a relação dos alunos com os espaços públicos da cidade, através das diversas

¹⁵ Na verdade, apesar de alguns autores restringirem a visão deleuze-guattariana de território a um nível meramente psicológico, podemos afirmar que ela é ampla. Trata-se, na verdade, de uma vasta mudança de escala: iniciando como território etológico ou animal passando ao território psicológico ou subjetivo e daí ao território sociológico e ao território geográfico (que inclui a relação sociedade-natureza). DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

linhas que formam a prática artística *Site-Specificity*, e produzir novos territórios, físicos e imaginários na cidade.

Esta produção de territórios “nômades” não é construção, mas mobilidade, diálogo em perpétuo trânsito, viagem e errância das aulas.

2.3 - História de Vida e *Autopoiesis*: Dois Fundamentos para as Mitologias Individuais

Por que tenho iniciado o ensino sobre *Site-Specificity*, voltado para alunos de Artes Visuais, com a história de vida deles e suas relações pessoais com a disciplina Linguagem Tridimensional III¹⁶ e seu ensino em ateliê? Porque com o ensino sobre *Site-Specificity*, na disciplina Linguagem Tridimensional III, em ateliê, o estudo fica sob o poder deles e exige competência pessoal, intelectual e emocional nas ações que provocam seu desenvolvimento. Mas este entendimento é suficiente para eu iniciar o ensino pela história de vida dos alunos? Decido pôr um recorte nestas histórias de vida, focando o olhar e o esforço reflexivo em relação ao interesse imediato do aluno sobre a disciplina Linguagem Tridimensional III, ou seja, escolho por perguntar, logo no início das aulas, como os alunos realizaram os estudos desta linguagem nos semestres anteriores e como pensam em construir seu compromisso de aprendizagem no atual.

Muitos alunos descrevem suas aproximações com a Linguagem Tridimensional e noto que essas são marcadas pelo intuitivo e pela curiosidade, conhecimentos que levo em consideração nas aulas e aparecem nos experimentos práticos de criação *Site-Specificity* desenvolvidos por eles. Ao longo do semestre letivo, junto com os alunos, busco responder questões como: quais as motivações para a elaboração e o desenvolvimento das propostas da Linguagem Tridimensional em ateliê que estão presentes nas trajetórias do aluno do curso de Artes Visuais? De que forma as práticas artísticas da arte tridimensional, enquanto campos de conhecimento são

¹⁶A disciplina, no início do curso, tinha como objetivo o estudo dos fundamentos da linguagem tridimensional e suas formas de expressão na escultura.

determinantes e fazem mediação para a opção do aluno pela Linguagem Tridimensional nos trabalhos de conclusão de curso?

Em aulas práticas de ateliê, as concepções de conhecimento, adquiridas por informações, pelo estudo ou pela experiência, estão relacionadas, sendo que o processo de conhecimento advém de o aluno estabelecer e descobrir relações entre suas experiências anteriores e as novas situações. O processo permite que o aluno estabeleça relações com fatos de sua existência e desenvolva atividades com aquilo que conhece: ações de pensamento e movimento do corpo.

A experiência de ateliê é fundamental para o aluno compreender o conhecimento adquirido, no qual a prática de ateliê não pode ser entendida como um simples fazer, mas como uma ação refletida, intencional, planejada, que solicita, do aluno, a percepção dos fins para que seja possível avaliar os meios e os trabalhos a serem desenvolvidos.

A experiência só passa a ser a conhecimento de fato quando o aluno tem a oportunidade de perceber a linguagem artística a ser conhecida e de estabelecer relações com o que já sabe e com experiências em outras linguagens artísticas, o que requer dele uma ação ativa para aprender a pensar e agir compreendendo o todo. Para aprender em práticas de ateliê, o estudante tem de operar com o todo e colocar em jogo suas potencialidades corpórea, intelectual e emocional.

Alguns alunos defendem, ao longo da disciplina, a ideia de fundamentar seu experimento prático de criação tendo como referência sua história de vida e sua própria trajetória de formação. Acredito que considerar, em primeiro lugar, a própria experiência é, de certa maneira, falar, para si mesmo, a própria história, narrar suas características pessoais e socioculturais, um modo de acrescentar valor no que é “vivido” e de encontrar valor no modo de dizer. Algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõem à nossa consciência, e dela extrairemos as informações úteis às nossas próprias transações.

Penso o processo de formação em minhas aulas como mudança, que faz o aluno se deslocar de um lugar a outro, que o transforma, tanto quanto o percurso, a partir da consciência sobre si mesmo, seu modo de estar neste percurso e o que ele exige de quem está nele.

O aluno, logo nas primeiras aulas da disciplina Linguagem Tridimensional III, narra sua história de vida. Ele repensa e procura dar sentido à história narrada, nota que pertence a um território e que, em um determinado período, ele se insere em um meio sociocultural que o possibilita se revelar, e revelar os territórios de formação.

No cotidiano, a dinâmica mais comum é passarmos de um território para outro. É uma des-reterritorialização cotidiana, onde se abandona, mas não se destrói o território abandonado. Vejo, por exemplo, o aluno do curso de Artes Visuais. No decorrer do dia, ele atravessa basicamente dois territórios – o território familiar e o da educação. Em cada um deles, existem agenciamentos de corpos e de coletivos de enunciação distintos. Na família, a alimentação é um agenciamento que compõe a família. Na escola, os corpos são outros, os agenciamentos coletivos de enunciação são outros. Em o corpo do aluno-estudo, um aparato disciplinar, o controle é do tempo e do corpo. Esse aluno está em constante processo de desterritorialização e reterritorialização¹⁷ (DELEUZE; GUATTARI, 1972).

O aluno estabelece diálogo entre suas experiências pessoais e as teorias presentes nos textos¹⁸, que oferecem elementos para a fundamentação e a conceituação dos experimentos práticos para criação. Tais teorias permitem, ainda, a problematização do que é vivenciado em cada situação particular. Ocorre a elaboração de conhecimento com a leitura das experiências em diálogo com teorias e outras experiências.

Considero que os alunos estão construindo conhecimento quando conseguem formular perguntas sobre as experiências que estão realizando ou sobre os autores que estão lendo, e, ainda, quando, ao não se satisfazerem com as respostas em forma de criação, começam a se perguntar sobre as

¹⁷ DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Lisboa: Assírio & Alvim, s/d [ed. original: 1972].

¹⁸ Os principais textos do semestre letivo: 1) KWON, Miwon. “*Genealogy of site specificity*”; “*Unhinging of site specificity*”. In: **One place after another: Site-specific art and locational identity**. Massachusetts: MIT Press, 2004; 2) KOOLHAAS, Rem. “A cidade genérica”, “Espaço-lixo”. In: **Três textos sobre a cidade**. Barcelona: Gustavo Gili, 2010; 3) AUGÉ, Marc. “O escândalo do turismo”; “O deslocamento da utopia”; “Pensar a mobilidade”. In: **Por uma antropologia da mobilidade**. Maceió: EDUFAL: UNESP, 2010; 4) DEBORD, Guy-Ernest. “Teoria da deriva” In: **Apologia da deriva**: escritos situacionistas sobre a cidade. JACQUES, Paola Berenstein (org.). Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003; 5) JACQUES, Paola Berenstein. “Elogio aos errantes”. In: **Corpos e cenários urbanos**: territórios urbanos e políticas culturais. (Orgs.). JEUDY, Henri Pierre; JACQUES, Paola Berenstein. Salvador: EDUFBA; PPG-AU/FAUBA, 2006.

relações, os motivos, as consequências, sobre as dúvidas e os problemas de cada trabalho ou de cada contribuição teórica.

A construção de conhecimento exige a formulação de perguntas relacionadas à prática artística de criação. Quanto maior for a capacidade do aluno de ler sua experiência artística, maior será sua habilidade para compreender os autores. Por outro lado, o conhecimento de outros autores e de outras experiências pode auxiliá-lo na compreensão de sua própria prática.

2.3.1 - As mitologias individuais

As mitologias individuais¹⁹ tratam dos processos criativos como uma narrativa de significações, cujo tema de configuração são símbolos ligados às vivências pessoais, em referência ao indivíduo como realidade essencial. Esse comportamento artístico trata dos processos criativos, em que o indivíduo é matéria, assunto e objeto de seu próprio 'desígnio', numa concepção de um mundo próprio e individual de valores.

Nas mitologias individuais, evoca-se o relativo a uma pessoa como matéria e objeto de criação artística. Os símbolos individuais, enquanto mito singular de particularidades especificam uma extravagância e uma excentricidade de uma memória afetiva de vida.

As mitologias individuais constituem e representam o máximo de autenticidade e verdades psicológicas da experiência de vida, inspirando coisas próprias da memória, sugerindo, por analogia ou semelhança, propondo lembranças e dando ideias de recordações. Os símbolos individuais se apresentam, em um dado momento, na memória, como um dispositivo para a criação artística e sua recuperação posterior, assim como sua aplicação pode caracterizar um procedimento artístico.

O que ajuda a fundamentar os momentos das aulas de rua é os alunos contarem suas experiências de vida em relação à cidade, aliando seu

¹⁹Trecho do trabalho escrito "Arte é mito: as mitologias individuais e os novos comportamentos artísticos", apresentado à disciplina ministrada pela Professora Dra. Olga de Sá, Códigos Verbais, Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, outubro, 1998.

conhecimento das mitologias individuais com autopoiesis²⁰ nos experimentos práticos de criação artística *Site-Specificity*. Os alunos, as aulas e a cidade fazem parte de um sistema vivo que está, constantemente, a se auto produzir e a auto regular sua forma de existir em resposta aos desafios que seu meio estabelece.

A aula de rua tem algo de autopoiesis, uma espécie de ser vivo, cria-se a si própria, provocada pelo contexto de vida na cidade, a partir do nomadismo dos alunos. Este processo de reação dos alunos e de autocriação, em meio às condições das aulas de rua, chamo de conhecimento, pois é preciso que os alunos tomem conhecimento dos desafios impostos externamente para estruturarem formas de ser internamente: o uso do espaço, a linguagem do corpo, a escolha das palavras, o confronto de ideias e paixões. Para abordar a autopoiesis, tive que falar, em algumas aulas, que a realidade da rua, da cidade, não deveria ser captada de forma mecânica, de fora para dentro da aula, mas que a realidade da rua, da cidade, deveria estimular a organização interna do aluno, da aula. Entendo que o aluno é capaz de conhecer, renovar-se e renovar, capaz de apresentar relações entre sua realidade e o meio externo.

Nessas ocasiões, usei o argumento de que a aula e o aluno não deveriam estar totalmente abertos, recebendo o mundo da rua e modificando-se diante desta recepção, mas fechados e atuando na rua, tomando conhecimento desta para, a partir daí, criar a aula e se transformar. Se fosse uma aula inteiramente aberta, o processo de mudança seria automático e imediato, sem a ação da reflexão do aluno sobre o que receberia da rua. Os alunos, ao tomarem conhecimento a respeito da rua, não o realizam de forma

²⁰Autopoiesis ajuda a fundamentar a primeira aula *Site-Specificity*, tendo como ponto de partida a experiência de vida dos alunos. A teoria de Humberto Maturana, filósofo e biólogo chileno, professor da Universidade de Santiago do Chile, que alia vida e conhecimento, bem como, o conceito de autopoiesis, destacado neste texto. A partir de suas investigações na área de Biologia, com observação minuciosa de diferentes seres vivos, Maturana entende que um sistema vivo está constantemente se autoproduzindo, autorregulando sua forma de existir em resposta aos desafios que seu meio estabelece. A este processo de reação e auto-criação em um meio, Maturana chama de conhecimento, pois é preciso que os seres vivos tomem conhecimento dos desafios impostos externamente para inventarem novas formas de ser internamente. Maturana entende que processos de linguagem são fundamentais para a autopoiesis. Para ele, linguagem não é processo exclusivamente racional e lógico, mas constituído por tudo o que caracteriza o organismo em sua capacidade de receber e expressar-se no mundo, com o mundo. Linguagem resulta da relação com o mundo, de forma que também não é previsível e fixada para todas as relações. MATURANA, R. H. **De máquinas e seres vivos**: autopoiese - a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

direta, imediata, mas mediados por várias formas de comunicação que necessitam de diversas linguagens fundamentais para a autopoiesis.

Entendo que o processo de autopoiesis é constituído por tudo o que é exclusivamente do aluno, em sua capacidade de receber e de se expressar na aula de rua, com a aula de rua. A linguagem artística do trabalho é resultante da relação do aluno com o mundo da rua. Não se trata de uma escolha racional, lógica e previsível, de uma linguagem que serve para todas as relações com a rua.

2.3.2 - Diálogo consigo mesmo

A formação artística baseada na comunicação e no diálogo. A palavra diálogo²¹ sugere, assim, que o aluno em aula na rua fica às voltas com o ir e vir, que abarca a 'mobilidade' e requer dele consciência para voltar-se para si mesmo, para investigar as suas condições internas e aprender a construir seu conhecimento e criar.

O que interessa, neste conhecimento de si mesmo, não é apenas o aluno compreender que o plano de ensino da disciplina Linguagem Tridimensional III é uma constelação de práticas de criação em aulas de rua ao longo do semestre letivo, mas que ele tome consciência de que o reconhecimento de si mesmo, mais ou menos ativo ou passivo, segundo as circunstâncias, permite que, daí em diante, encare o seu caminho como artista, os seus investimentos e os seus objetivos profissionais, tendo como base uma possível poética²² que articule de uma forma mais consciente, as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos, as oportunidades que souber aproveitar, criar e explorar, para surgir uma pessoa que aprenda a identificar e a combinar

²¹Diálogo (em [grego antigo](#): διάλογος *diálogos*) é a conversação entre duas ou mais pessoas, costuma-se dizer erroneamente que significa "dois", no entanto significa "passagem, movimento", assim, *diálogo* significa a troca de intervenientes, que podem ser dois ou mais. NEVES, Orlando. **Dicionário da origem das palavras.**

²²Poética significa aqui forma de operar, portanto, formatividade. A obra é estudada no seu fazer e construção objetual; reflexão sobre a obra como objeto que está sendo criado em seu processo formativo.

constrangimentos e margens de liberdade.

Assim, a emancipação do aluno é formada por práticas constantes de liberdade e reflexão, de ação e de apreciação sobre o fazer artístico, em um processo constante de investigação e descoberta.

Ser consciente de si mesmo, dos seus valores e limitações proporciona ao aluno condições de desenvolver suas capacidades emocionais e intelectuais, gerando repercussão direta em sua motivação, oferecendo-lhe condições de buscá-las por caminhos compatíveis com suas inclinações e pretensões artísticas.

O processo de ensino por meio de práticas *Site-Specificity* aparece, na estrutura do plano de ensino da Linguagem Tridimensional III, como uma forma de realizar uma experiência artística mais direta e intensa, trabalhar com novos meios e situações artísticas atuais – muito heterogêneas e variáveis, ao contrário das aulas tradicionais, baseadas no desenvolvimento progressivo e linear dos alunos a partir de pressões de produção, existência de notas, etc. Nas aulas *Site-Specificity*, tenho diminuído, o controle dos processos de ensino para ficar menos exaustivo para o aluno. O que interessa é dotar o aluno de argumentos para defender sua produção artística e lhe proporcionar conhecimentos para compreender os trabalhos com novos meios e situações artísticas atuais de projeto.

Diante de tais condições, o aluno necessita ter a aquisição prévia de informações sobre o local onde ocorrerá o experimento prático e ter realizado a leitura do texto recomendado para cada encontro semanal. Assim, o experimento prático criativo poderá fazer parte do processo de criação do aluno para a realização do projeto *Site-Specificity*. Ressalto que, nesse momento, não estou falando de um processo criativo qualquer, mas de um que, por sua natureza crítica, é capaz de levar à emancipação do aluno, quando este se envolve em um pensamento criativo com princípios de colaboração artística.

Preciso que o aluno compreenda sua importância na aula de rua e conto com sua consciente emancipação para elaborar e construir, coletivamente, os experimentos práticos criativos. Preciso, ainda, que ele se conscientize, deixe de ser vítima de um plano de ensino com o qual não se identifica.

A emancipação do aluno, na aula *Site-Specificity* de rua, ocorre com a

produção de processos de subjetivação, ou seja, quando o aluno passa a ter condições de ser sujeito de seus próprios atos e processos, resultando em formas de autopoiesis, que podem ser traduzidas como procedimentos capazes de conduzir, provocar, aprofundar um processo criativo e de produzir subjetividades.

Em suas várias formas de auto constituição, por meio da poética pessoal, é possível surgirem vários complexos de subjetividade, isto é, práticas que possibilitam ao aluno desenvolver a capacidade de compreender e agir sobre a territorialização pessoal.

A subjetividade é o que torna possível que mitologias individuais e práticas colaborativas apareçam em condição de fazer emergir o território existencial. Elas estabelecem relações de alteridade, com a proximidade do aluno com quem é o outro. Utilizo, em aula, componentes lúdicos, multidisciplinares, performativos, processuais que buscam o descobrimento do outro.

Uma investigação que consta de práticas emancipatórias *Site-Specificity* é o objetivo central do plano de ensino da disciplina Linguagem Tridimensional III, que busca instaurar formas de convivências colaborativas em territorialização de aprendizado e de transformações mútuas dos alunos e das aulas em ruas da cidade.

Existe diferença entre a produção de subjetividade e a emancipação? Trato de colocar a produção de subjetividade e de emancipação em uma mesma constelação para realizar as aulas *Site-Specificity*.

Assim, encaro que o aluno, ao produzir sua subjetividade, gere sua emancipação, sendo concretizada na 'apropriação' de meios e modos de produção, desde os experimentos práticos criativos para a concepção do projeto até a realização com a "instalação" da obra.

Entendo que a coletivização de meios e modos de produção da arte *Site-Specificity* incentiva a participação do aluno e promove relações sociais que implicam em uma necessidade de emancipação – uma forma de discurso de poéticas colaborativas.

Para a realização do processo artístico de criação como uma forma de arte que usa a estética a fim de afetar uma dinâmica social, é necessário que todos os alunos tenham participação ativa e consciente em todas as etapas de

produção da obra.

Tenho incentivado a produção de obras pela formação de ‘coletivos’ ou oriundas de um contexto de ‘comunidade’. São obras que enfatizam a participação, o diálogo e a ação e aparecem em situações que vão, desde o teatro ao ativismo de planejamento urbano, para as artes visuais aos cuidados com saúde.

A emancipação do aluno não fica somente atrelada aos meios e modos de produção em práticas de ateliê que correspondem à acepção clássica de produção²³. Os meios e modos de produção, desde a concepção do projeto até a divulgação e comercialização da obra *Site-Specificity*, envolvem relações que se estabelecem entre os alunos e diversos profissionais da instituição de ensino ou não. Para a apropriação dos meios e modos de produção, por parte dos alunos envolvidos no processo de produção, tais relações são conscientemente investigadas, construídas e testadas em “situações simuladas” no território.

Quais são os meios e os modos de produção nos grupos de alunos? Algumas pistas surgem a partir de vestígios deixados pela própria forma como a disciplina Linguagem Tridimensional III é ensinada.

O primeiro vestígio aparece quando os meios e modos de produção estão ligados à maneira como o aluno ou o grupo de alunos organizam o seu processo criativo. Não há maneira correta ou incorreta de se organizar, mas os meios e modos de produção podem ser a escolha e uma prática consciente do grupo de alunos, que permite conhecer e experimentar diferentes meios e modos de estruturar seus processos para exercerem, com liberdade, suas decisões em sua própria produção.

O segundo vestígio é quando os meios e modos de produção envolvem as linguagens e os procedimentos utilizados durante o processo criativo. Tais meios e modos de produção não necessitam de definições antecipadas de linguagens e de conhecimentos anteriores ao estabelecimento do percurso de criação, que são compartilhados entre os alunos, à medida que o processo de criação sugere suas próprias questões e desafios.

²³ Utilizo a acepção da sociologia marxista, onde os meios de produção são os objetos ou matérias primas sobre os quais se trabalha e o conjunto material que se interpõe entre o trabalhador e o objeto, ou seja, o conjunto de ferramentas, técnicas, habilidades e condições concretas com as quais esse trabalhador deve lidar para agir sobre o objeto.

É importante que todos os alunos participantes tenham conhecimento da função, origem e finalidade da utilização de cada procedimento, apropriando-se, com isso, de meios de produção, refletindo sobre os meios utilizados e sobre os resultados de tal processo na criação de cada material para o *Site-Specificity*.



Figura 22 – Prancha de perspectiva. Projeto *Site-Specificity*. Arquivo pessoal/própria autoria.

O terceiro acontece quando os modos e os meios de produção são formas de se relacionar, não só com a arte *Site-Specificity* e o conhecimento, mas com o cotidiano da rua. Consiste no modo como os alunos produzem e nos instrumentos utilizados nos experimentos práticos, que produzem também seus corpos, espíritos, olhares, sonhos e desejos, enfim, sua subjetividade.

Para a compreensão dos objetivos do plano de ensino da Linguagem Tridimensional III é importante esclarecer os motivos em nos referirmos à emancipação e não à autonomia. A emancipação já é algo implicado na natureza da prática projetual *Site-Specificity* e foi o que, desde o início, inspirou a concepção do plano de ensino. A arte *Site-Specificity* é um caminho para a emancipação por meio do conhecimento, como práxis artística coletiva e não apenas para a conquista da autonomia, ligada à esfera individual. A

emancipação, diferentemente da autonomia, não pode ser entendida como atributo individual, privado, mas apenas como atributo coletivo, social (FREIRE, 1997).

Quando penso em estimular a autonomia dos alunos participantes, muitas vezes pergunto: Quem são estes alunos? Como falar em autonomia em uma realidade de formação afogada pela organização de um processo educacional? Para dialogar mais com a realidade da aula, prefiro, neste momento, falar em produção de subjetividades, já que a autonomia está relacionada a um aluno centrado, capaz de tomar suas decisões em uma sociedade em que seus direitos e deveres estariam garantidos. Como sei que esta sociedade, ficção de ideais liberais de liberdade, não existe, prefiro pensar em processos de subjetivação e de emancipação, que cabem, perfeitamente, como objetivos das aulas *Site-Specificity*.

Os processos emancipatórios, hoje em dia, não devem envolver somente a conquista de autonomia; assim como pude averiguar que a aula *Site-Specificity* tornou-se mais profunda e difícil, já que envolve a produção de subjetividades, instaura formas de convivência, de aprendizado e de transformações mútuas. A emancipação não é um bem que deve ser entregue aos alunos. É, isto sim, um devir em criação sem fim, que pode ser instaurado a partir de práticas artísticas emancipatórias como o *Site-Specificity*.

Ainda, aqui neste tópico sobre emancipação, registro o fato de que se trata de um curso em Artes Visuais com estudos voltados para o aprendizado de adultos. Os pressupostos de como os alunos adultos aprendem são, em sua maioria, compatíveis com os princípios da prática artística *Site-Specificity*. Assim, destaco que penso o plano de ensino da disciplina com conteúdos e temas voltados para o aprendizado de adultos, alunos adultos, em aulas com experimentos práticos de criação.

Um primeiro pressuposto está relacionado ao fato de que os alunos adultos são motivados a aprender, na medida em que experimentam a satisfação de suas necessidades e seus interesses. Por isso, esses são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das aulas *Site-Specificity* e as atividades de aprendizagem do aluno adulto.

O segundo pressuposto para a aprendizagem do meu aluno adulto está centrado em “situações de vida”, possibilitando-me, por isso, pensar em

unidades apropriadas para organizar o plano de aula com “situações de vida” e não apenas com conteúdos sobre as práticas artísticas da arte tridimensional.

O terceiro pressuposto é o da experiência como uma rica fonte para o aluno adulto aprender. Por isso, há a proposição dos experimentos práticos de criação *Site-Specificity* e a análise das experiências desenvolvidas nas aulas de rua.

O quarto pressuposto é que os alunos adultos têm a necessidade de serem liderados. Assim, faço mediações e engajo-me em processos de mútua investigação com os alunos. Os dois lados da aula: aula como “*site*” x o “*site*” como aula.

Finalmente, tenho de considerar as diferenças individuais entre os alunos, que se tornam mais acentuadas com a idade. Por isso, ao trabalhar com alunos adultos, considero diferenças de estilo de vida, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Chamo a atenção para o fato de que os pressupostos de aprendizagem do adulto não diferem do aprendizado de crianças, porém saliento que, no caso de trabalhos com crianças, teria valorizado o universo cultural e a experiência do diálogo com a questão da escola.

No caso dos adultos, a valorização, acima mencionada, se intensifica pelo simples fato de que o adulto, conta com um amplo repertório de experiências e conhecimentos em diferentes setores da vida.

Neste segundo capítulo da dissertação, tive a necessidade de colocar o leitor em contato com alguns dados de minha trajetória artística e pedagógica e revelo como as práticas artísticas tridimensionais, que se diferenciam da tradicional ‘escultura’, foram incorporadas ao projeto pedagógico do curso de bacharelado em Artes Visuais.

Pode-se, também, observar o fato de que começo a abordar a aula como um campo de criação colaborativa onde o aluno é parte ativa, buscando torná-lo participante. Neste sentido, trato do plano de aula como um processo pedagógico aberto.

Menciono que o conteúdo implicado pelo termo *Site-Specificity* não é somente compreendido pelos alunos, mas é ‘replicado’ sobre o próprio termo. Passo a defender que a aula de *Site-Specificity* é, em si, obra *Site-Specificity*, um movimento ‘replicante’, que revela a aula ‘*site*’ em sua materialidade,

fisicalidade.

Portanto, no terceiro capítulo, tratarei da exposição da aula '*site*' como um momento 'replicante'. Tendo em vista os aspectos mencionados, em relação às exposições dos alunos, não como uma atividade pedagógica, mas para apresentar como eles, pensam outras formas de exposição de seus trabalhos a partir das aulas *Site-Specificity*.

CAPÍTULO III – Dupla exposição

Neste capítulo, apresento exposições realizadas por alunos como resultados do processo de aprendizagem a partir das aulas *Site-Specificity*. São exposições decorrentes do processo de criação ou de quando elas são pensadas como experimentos práticos criativos.

3.1 - As Primeiras Exposições

A Casa Nexo Cultural foi o primeiro lugar (1998) onde realizei o acompanhamento e a orientação dentro dos princípios de um projeto de Ateliê Coletivo de Artes Visuais *Site-Specificity*. O espaço foi idealizado pelas alunas Caru Marret, Flávia Vivácqua, Letícia e pelo aluno Marcelo Casanova, e procura enfatizar a importância da participação, do diálogo e da ação compartilhada para a realização de uma exposição. A ideia da proposta gira em torno da participação, levando-se em consideração práticas artísticas colaborativas e coletivas com iniciativas de trabalhos em comunidades, passando pela sustentabilidade e indo até aos cuidados com a saúde (NUNES, 2013, p. 106)¹. É o projeto mais antigo dos aqui mencionados e ainda com seus principais componentes em atividade profissional.

Outro exemplo de atuação foi do aluno Cesar Yoichi Fujimoto que, durante as aulas de orientações, sinalizou seu interesse pelas exposições coletivas em salões de arte contemporânea. O projeto de Instalação *SITU SU-04* foi selecionado para participar do “11º Salão da Bahia” MAM - Museu de Arte Moderna da Bahia (Figuras 24 e 25)

¹NUNES, Kamilla. **Espaços autônomos de arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2013, p. 106.



Figura 23 - Fotografia das alunas Caru Marret e Letícia Rita, integrantes da Casa Nexo Cultural.

E, outro exemplo de atuação foi do aluno Cesar Yoichi Fujimoto que, durante as aulas de orientações, sinalizou seu interesse pelas exposições coletivas em salões de arte contemporânea. O projeto de Instalação *SITU SU-04* foi selecionado para participar do “11º Salão da Bahia” MAM - Museu de Arte Moderna da Bahia (Figuras 24 e 25)

Cesar, em um trecho do seu Trabalho de Conclusão, comenta sobre seu interesse pela arquitetura que “[...] favoreceu um maior envolvimento com a prática de projeto, o que contribuiu para a abordagem das inquietações sobre o significado do termo ‘Instalação’: como e por que surgiu esse gênero, como os artistas fazem para desenvolvê-lo e como estes fazem para apresentá-lo.” (FUJIMOTO, 2004, p. 02)².

² FUJIMOTO, Cesar Yoichi. O Projeto como Obra e a Obra como Projeto. Trabalho de Conclusão do Curso de Bacharelado em Artes Visuais: Pintura, Escultura e Gravura. Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. São Paulo, 2004. Issuu.com/banco.portfolios/docs/cesar-fujimoto#



Figura 24 - Cesar Yoichi Fujimoto. Situ SU-04, 2004. Cesar Fujimoto e profissionais realizando a montagem no local de exposição. 11º Salão da Bahia - Museu de Arte Moderna da Bahia (MAM - Solar do Unhão). Fotografia de Cesar Yoichi Fujimoto.



Figura 25 – Cesar Yoichi Fujimoto. Situ SU-04, 2004. Tijolo e cimento. 11º Salão da Bahia - Museu de Arte Moderna da Bahia (MAM - Solar do Unhão). Fotografia de Cesar Yoichi Fujimoto.

A exposição “relação”

O projeto “relação” surgiu de reuniões e discussões com os ex-alunos em torno da ideia da colaboração para a realização de uma exposição coletiva levando-se em consideração os diferentes modos de pensar e produzir artes *site-specificity* de cada um dos participantes.

A exposição foi realizada na Galeria Quarta Parede que fica na Av. Conselheiro Rodrigues Alves, 722, no Bairro da Vila Mariana, em São Paulo. Ficou aberta para visitação de 08 de abril até 05 de maio de 2011, com trabalhos de oito artistas, entre eles ex-alunos do curso de Artes Visuais, como Carlos González, Karine Guerra, Liz Magalhães, Luli Guilarducci e William Keri, e com os professores Murilo Kammer, Luciano Zanette³.

A seguir, apresento na íntegra o texto da exposi o “rela o”, com curadoria do ex-aluno William Keri, já que sua produ o artística lida com o diálogo entre práticas conceituais, museológicas e curatoriais.

Texto da exposi o “rela o”.

“O afeto, para além do sentimento de ternura e carinho que podemos desenvolver pelas pessoas, coisas ou experiências, também pode ser entendido como a possibilidade que temos de afetar e sermos afetados pelos outros e pelos objetos, como bem apontou o filósofo Baruch Espinosa, no século VII, em seu A  tica.

Nesse sentido, o afeto   importante porque tem o poder de nos influenciar fisicamente, emocionalmente e referencialmente. No campo artístico, ser afetado por um objeto de arte, ou mesmo afetá-lo, pode criar uma experiência estética importante para que novas subjetividades se produzam, nos convocando a refletir sobre as nossas próprias existências e realiza es.

“  com base nessa proposta que oito artistas se encontraram e decidiram reunir as próprias produ es na exposi o-rela o: para colocar em diálogo diferentes obras que possuem o afeto como principal fio condutor.”

William Keri

São Paulo, março 2011.

³ Luciano Zanette formou-se em escultura (2002) e fez mestrado em poéticas visuais pela IA-UFRGS (2007), ele participou do Programa Rumos Visuais 2008-2009 do Instituto Itaú Cultural (2009-10).



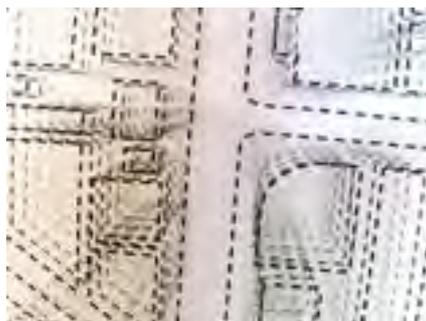
Figura 26 – Fotografia do convite da exposição “relação”. Projeto gráfico desenvolvido pelos ex-alunos, Carlos González, Karine Guerra, Liz Magalhães, Luli Guilarducci e William Keri, do curso de Artes Visuais do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo.

Depois do William Keri, vou apresentar de forma breve os interesses e as produções dos outros participantes da exposição, conforme foram apresentados na ocasião, pois revelam as inclinações para uma trajetória profissional.



Carlos González

Trabalhou em uma série de performances, denominadas “Heterossexual come macarrão com carne” e “Heterossexual come macarrão com carne II”. Possui um canal no *Youtube* onde publica o registro de seus processos artísticos em pinturas, tais como registros de *performance* e vídeo-arte com o total de 5232 visualizações do material disponível desde junho de 2008.



Karine Guerra

A Karine Guerra conduziu uma pesquisa voltada à investigação de potencialidades estéticas e metafóricas em um campo de encadeamentos - especialmente - entre vídeo e escultura, que emergem de uma lógica de expansão do dispositivo cinema em seus formatos mais experimentais (pré-cinema).



Liz Magalhães

A produção artística, de Liz Magalhães, foram reflexos de questões de seu mundo interno e de suas mitologias pessoais.



Luli Guilarducci

Participou com sua pesquisa da Estética do Banco de Dados e o lado humano do mundo digital. Seus trabalhos foram constituídos de registros de ações cotidianas, de uma maneira de viver intensa e constantemente a produção artística e quebrar o automatismo de seu próprio olhar e dos participantes ao mostrar resultados visuais alternativos e críticos da realidade.

A exposição “outra_relação”

Após realizarem a exposição na Galeria Quarta Parede, os alunos dão sequência às suas pesquisas em diversos suportes como vídeo, instalações e intervenções artísticas e apresentam as obras na exposição “outra_relação”, que ocorreu de 17 a 27 de junho de 2011, no MuBE – Museu Brasileiro da Escultura, em São Paulo (Figura 27)⁴.

Depois, da exposição em uma galeria de arte, com o exercício de curadoria e o desenvolvimento de peças gráficas, soma-se forças para a consagração das aulas *Site-Specificity*, pensarem na inserção dos trabalhos no espaço institucional de um museu.

Na medida em que são propostas artísticas onde os participantes procuram romper com modelos tradicionais. A realização da exposição assume um papel cada vez mais importante para a veiculação da produção artística, sobretudo no que se refere à compreensão das obras pelo público.

⁴ Conforme consta no convite, participei da exposição com uma Instalação de parede. A obra foi uma experimentação com peças de gesso, que deve ser compreendida em dois sentidos: um quando experimento formas de expressão do cotidiano e outro que ao mesmo tempo proponho a experiência de montagem como resultado de minhas iniciativas. Concepções que serão retomadas nos trabalhos para a exposição na *Galeria Marta Traba no Memorial da América Latina*.



Figura 27 – Convite. Projeto gráfico desenvolvido pelos alunos participantes da exposição “outra relação” no MUBE – Museu Brasileiro de Escultura, 2011.

As propostas exigem a inclusão de novos elementos expositivos, como, por exemplo, uma televisão, bancadas de trabalho e a recepção de objetos, tais propostas artísticas, de maneira dialógica, requerem novas concepções de montagem.

As propostas são desdobramentos dos trabalhos da exposição anterior, produzidos por Carlos Gonzáles, Karine Guerra, Liz Magalhães, Luli Guilarducci, William Keri, confluem para a criação de múltiplas linguagens e termos artísticos, uma vez que incluem e instauram condições e qualidades diversas das usuais para veicular suas propostas.

Nesse sentido, outra relação é uma proposta de ocupação temporária em que nove artistas criam situações variadas para a Pinacoteca do MUBE, a fim de suportar as ideias de relação e afeto como motivo de interferência no espaço. Os artistas interferem, ou melhor, afetam o seu concreto com desejos temporários, sejam por meio de objetos, móveis, olhares e acúmulo, seja pela linha, luz, volume e fragilidade.

Luli Guilarducci e William Keri levam para a exposição suas coleções. Por meio da reunião de objetos, depositados e organizados sistematicamente

sobre a bancada de trabalho, Guillarducci propõe a composição cromática como modo de alteração do espaço. Keri explora a escultura através de sua natureza espacial, empilhando ‘*flyers*’ e expondo a alteração do volume à interferência do público.

Liz Magalhães e Karine Guerra trazem os seus espelhos. O espelho de Magalhães apresenta-se, ora na árvore que reflete diretamente o entorno, ora nos móveis e artigos que fazem ecoar o imaginário feminino. Já no espelho de Karine Guerra, em “Apreensões Contíguas”, o painel de olhos eletrônicos, que atravessa as cápsulas de óleo, é apresentado como modo de criar contato (relação) por meio da quebra, repetição e semelhança (unidade).

Carlos González faz de um objeto doméstico, seu modo de afetar o espaço, subvertendo suas dimensões, alongando, tendo como estratégia a noção de escala.

Por fim, Larissa Leão, trabalha com a perenidade do sal e a fragilidade de sua conformação em tijolos.

O projeto “Recolhedores de Bocados”

O projeto “Recolhedor de Bocados” foi uma residência artística estabelecida no Centro Cultural São Paulo, nos meses de junho a dezembro de 2011. Foi um projeto de autoria de Lucas Bêda e Verônica Gentilin, contemplado pelo primeiro Edital de Projetos em Arte e Mediação no Centro Cultural São Paulo.

Em 2011, quando recebi o convite Lucas Mendes Bêda para participar de um encontro no Centro Cultural, como interlocutor e propositor de questões a partir do “Recolhedor de Bocados”⁵, estava orientando-o em seu trabalho de conclusão “Noções práticas para se tornar uma ceramista”. Em 2006, já tinha orientado Verônica Lo Turco Gentilin, em “Brevidades. Toda ação é uma pequena morte”.

O projeto “Recolhedores de Bocados” consistiu em uma série de ações de compra de objetos pessoais, resultando em uma Instalação, passando pela ideia de troca, negociação, até sua comercialização final.

⁵ Em 4 de novembro de 2011, ocorreu o encontro *Interloquções Mediáticas* para analisar questões sobre a mediação em arte a partir do acompanhamento do projeto. Neste dia foi possível pensar os resultados do projeto *Recolhedor de Bocados* e suas implicações no campo da mediação em arte, em um contexto para além da instituição.

Foram por essas razões, que os dois, tiveram que projetar “um carrinho, que levasse nossas fichas e adesivos, canetas e máquina fotográfica, componentes que ajudariam na conquista de espaço, para outro espaço. O espaço do ambulante” (Fig. 28).

Os autores destacam as influências das aulas *Site-Specificity*, principalmente em relação à abordagem social e a participação. Eles destacam que o projeto esteve ligado ao espaço onde foi desenvolvido, entendendo essa integração com a arquitetura do Centro Cultural como convivência e retroalimentação produtiva, e não como subordinação.



Figura 28 – Material gráfico do Projeto Recolhedor de Bocados, de Lucas Bêda e Verônica Gentilin para o Centro Cultural São Paulo, 2011.



Figuras 29 – Vista da Instalação do Projeto Recolhedores de Bocados, de Lucas Bêda e Verônica Gentilin no Centro Cultural São Paulo, 2011.



Figura 30 – Participação do público no Projeto Recolhedores de Bocados, de Lucas Bêda e Verônica Gentilin no Centro Cultural São Paulo, 2011.

3.2 - Galeria Oscar48

O ex-aluno Luis Maluf e a estilista Fernanda Shammas são proprietários da “Oscar48 Gallery”, localizada na Rua Oscar Freire, 48. A galeria é um espaço que, além da comercialização de obras e roupas, é utilizado para exposições.



Figura 31 – Vista parcial da Galeria Oscar48, do aluno Luis Maluf em sociedade com Fernanda Shammas. São Paulo, 2013.

Com talento, persistência e simpatia Luis Maluf levou, para os alunos, a possibilidade de a exposição ocorrer em sua galeria. No final do segundo semestre de 2013, foi marcado o primeiro encontro para tratar dos assuntos relacionados à exposição, trocar ideias e conhecer o espaço.

Aline Akemi

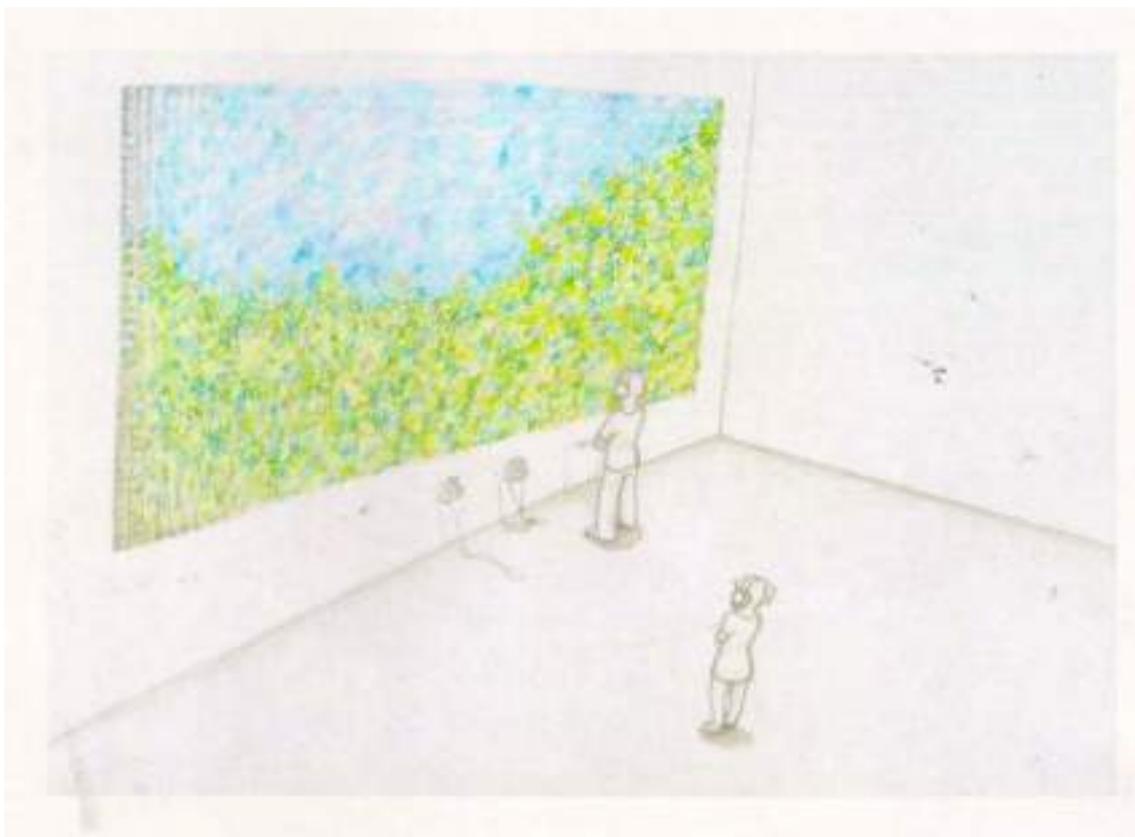


Figura 32 - Akemi. O Canto da Caixa. Instalação/Ambiente sonoro com caixas de fósforos pintadas. Dimensões: 175cm x 360cm. Duração do áudio: 3 minutos (em repetição).



Figura 33 - Akemi. Dançando. Instalação/Projeção de vídeo. Dimensões: 80cm x 100cm. Duração: 2' 24" em *looping*.



Figura 35 – Bruna Mayer. O canto azul, 2012. Detalhe de projeto de Instalação: objetos de cerâmica e espelhos suspensos por fios de *nylon*. Dimensões variáveis.

Julia Cavazzini



Figura 36 – Julia Cavazzini. O Balão, 2013. Cerâmica e fio elástico. Dimensões: 15 x 20 x 6cm.

Mariana Ávila



Figura 37 - Mariana Ávila. Descontando a raiva, 2013. Calcogravura. Mancha gráfica: 35 x 126cm. Papel: 35 x 126cm.

O momento era propício para a iniciativa e, no final da reunião, os alunos demonstraram interesse em realizar a exposição no local. Chamo a atenção para o fato de que aquele aluno, com um conceito de projeto de exposição como algo imaginado previamente pelo curador e colocado diante do espectador mudou para o conceito de exposição como um processo de trabalho criativo recíproco.

Assim como mudou para eles o conceito 'projeto' no contexto das artes visuais, eles passaram a refletir sobre o que iriam expor. Vamos expor diversas práticas artísticas ou seguir uma linha de curadoria? Houve consenso imediato: aceitaram expor resultados a partir das aulas *Site-Specificity*.

No decorrer dos próximos encontros, o grupo foi se consolidando com Aline Akemi, Bruna Mayer, Julia Cavazzini e Mariana Ávila.

3.3 - Galeria Marta Traba

O trabalho para a exposição da *Galeria Marta Traba* é uma 'colagem' de ideias e ações com peças de gesso resultando em uma Instalação de parede no *hall* de entrada. O trabalho possibilita refletir sobre a relação da prática artística Instalação com a atividade expositiva de montagem; refletir sobre o papel de profissionais de montagem no fenômeno artístico da Instalação; refletir sobre essa participação ativa dos alunos e dos profissionais da montagem em relação à obra, pois eles são o objeto último da própria obra,

sem a presença dos quais ela não existiria em sua plenitude. Obra inexistente em um lugar de passagem. O tempo de permanência do trabalho. O trabalho de Instalação não assume uma formalização definitiva. Essa questão do tempo é crucial na Instalação, fazendo com que ela seja um espelho de seu próprio tempo de exposição. Desmontagem. A Instalação se apropria de si mesma para se afirmar enquanto obra.



Figura 38 - Vista parcial do hall de entrada da Galeria Marta Traba. Fotografia do andamento do Projeto de Instalação de parede: “Por quem fez e quem faz” das alunas Aline Akemi, Bruna Mayer, Julia Cavazzini, Mariana Ávila Dutra. Galeria Marta Traba, Memorial da América Latina. São Paulo, 2013.

A exposição em obras

Na última semana de setembro de 2013, as alunas⁶ e eu fomos de metrô até a estação Palmeiras Barra Funda (fato determinante para definir as quatro regiões da cidade). Ao desembarcar, andamos em direção ao lado que dá acesso ao *Memorial da América Latina*. Chegando lá, fomos até a *Galeria Marta* para tratar de assuntos relacionados à convocatória lançada pelo

⁶ Usarei o termo ‘alunas’ para mencionar: Aline Akemi, Bruna Mayer, Julia Cavazzini, Mariana Ávila Dutra.

Co+labor+ação II onde apresentamos o projeto de Instalação “*Por que fez e quem faz*” para ser realizado na “*Residência/Ocupação Marta Traba 15/30. Cartografias Artísticas Contemporâneas*”, com curadorias de Ângela Barbour e Lilian Amaral⁷.

A preocupação central dessa visita preliminar estava em selecionar um local apropriado. Para nós, os determinantes-chave dessa escolha – o que apresentar nessa mostra – dependeriam, acima de tudo, das características e das dimensões do local a ser escolhido. As alunas e eu passamos o período da manhã inteiro conhecendo os interiores da galeria, no *Memorial da América Latina*, projetado pelo respeitado arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer.

Levamos em consideração os possíveis locais para uma Instalação de parede. Mais tarde, encontrei-me com Ângela Barbour, que sugeriu possíveis locais. Houve consenso imediato: aceitamos a parede do *hall* de entrada da galeria – um espaço onde fica a recepção com um balcão de informações, com portas de vidro – que ofereceria uma generosa oportunidade (superfície de parede) para fazer algo especial para a ocasião. Entre as definições para a palavra *hall*, os dicionários incluem que é a divisão imediata da galeria com o exterior; dentro do *hall*, através das portas de vidro, existe uma convocação do externo: rampa, biblioteca e auditório.

Enquanto isso, as alunas tiravam as medidas exatas e várias fotos do local escolhido na Galeria. Ao retornarem ao ‘atelier’, desenham uma série de representações para estudo do local. Pergunto se elas levariam em consideração o contexto específico, isto é, sobre a importância do *Memorial da América Latina* ou até mesmo sua localização geográfica; pensei em responder: “Não. No interior tudo se parece”. Trabalharam em cima das fotos com desenho. Notaram que, de dentro do *hall*, através das portas de vidro, existe uma convocação do externo: da rampa, da biblioteca e do auditório.

⁷ Os projetos *Co+labor+ação I e II* articulam-se à Pesquisa de Pós-Doutoramento de Lilian Amaral realizada no Instituto de Artes da UNESP, junto ao GIIP – Grupo Internacional e Institucional de Pesquisa em Convergências entre Arte, Ciência e Tecnologia; e, Ângela Barbour é responsável pela Galeria Marta Traba de Arte Latino Americana da Fundação Memorial da América Latina, por meio do projeto *Co+labor+ação II* lançou convocatória dirigida a artistas, coletivos e estudantes de artes para a participação da “*Residência Artística/Ocupação Marta Traba 15/30*”.



Figura 39 – As alunas Bruna Mayer (à esquerda), Sandra Godinho (ao centro) e Mariana Ávila Dutra (à direita) em reunião de planejamento do Projeto de Instalação de parede: “*Por quem fez e quem faz*”, após visita à *Galeria Marta Traba no Memorial da América Latina*. São Paulo, 2013.

As alunas falam de outra forma de convocação do externo que marca presença com o contrato efetivado com quatro profissionais gesseiros mobilizados nas quatro principais regiões da cidade de São Paulo. Segundo elas, a operação consiste em o profissional escolher uma peça de gesso em sua região, onde trabalha ou reside. Fazer a aquisição da peça, transportá-la no dia de sua escala para a *Galeria Marta Traba* e realizar a instalação dela na parede do *hall* de entrada⁸.

Não ignoram as hierarquias convencionais como não permanecem focalizadas primariamente na arquitetura do local e em seus próprios conceitos.

Somente quando os planos de ocupação se tornaram conhecidos pela

⁸ Pensamos na possibilidade de incluir áudio com relatos dos profissionais, onde eles falam de suas regiões, das dificuldades encontradas, desde a escolha e transporte da peça até sua montagem no local de exposição. As regiões foram determinadas de acordo com as localidades das residências das alunas. Começando pela região Leste em decorrência do bairro onde moro.

organização da exposição, elas puderam prosseguir e estimar o tempo, pessoal de apoio e materiais que seriam necessários para a realização da montagem.

Estudando os desenhos, um dos ‘gesseiros’ adiantou-nos que levaria cerca de 3 ou 4 horas, trabalhando no período da manhã ou da tarde, para realizar o trabalho. Um profissional completaria o trabalho anterior do outro, escala conforme a duração da exposição – começando com o ‘gesso’ da Zona Leste de São Paulo e terminando com o da Zona Sul.



Figura 40 – Desenho de estudo de montagem para o do Projeto de Instalação de parede: “*Por quem fez e quem faz*” das alunas Aline Akemi, Bruna Mayer, Julia Cavazzini, Mariana Ávila Dutra. Galeria Marta Traba, Memorial da América Latina. São Paulo, 2013.

O primeiro ‘gesso’ chega ao local um dia antes da inauguração da exposição para colocar a primeira peça, como uma semente conceitual, um dia depois outro profissional para fazer a colocação da segunda peça, e assim consecutivamente em dias intercalados. A colocação da quarta e última peça devem ocorrer um dia antes de encerrar a exposição.



Figura 41 - Profissional gesso em atividade no local de exposição. Fotografia do andamento do Projeto de Instalação de parede: *"Por quem fez e quem faz"* das alunas Aline Akemi, Bruna Mayer, Julia Cavazzini, Mariana Ávila Dutra. Galeria Marta Traba, Memorial da América Latina. São Paulo, 2013.



Figura 42 – Vista frontal das peças de gesso = regiões da Cidade de São Paulo = colocadas por profissionais gesseiros. Fotografia do andamento do Projeto de Instalação de parede: “*Por quem fez e quem faz*” das alunas Aline Akemi, Bruna Mayer, Julia Cavazzini, Mariana Ávila Dutra. Galeria Marta Traba, Memorial da América Latina. São Paulo, 2013.

O profissional poderá fazer quaisquer mudanças que ele possa (subjetivamente) julgar que venham a ser necessárias. Oportunamente, ele toma tais decisões, baseado em “algum anseio interior” (suponho).

A obra (literalmente) exigiria, ademais, cerca de 4 peças de gesso, gesso cola, instrumentos e equipamentos. Era necessário formalizar os contratos de prestação de serviço e solicitar a licença da organização para realizar a colocação das peças de gesso com a exposição em andamento, como, de costume, pedir a legenda de parede que acompanha a obra na Galeria e incluir os nomes das alunas e de todos aqueles que o ajudaram a transferir as peças de cada região e afixá-las na superfície plana da parede pintada de vermelho do *hall* da Galeria Marta Traba.

Ao se trabalhar, diretamente na parede, em vez de, num objeto a ser colocado na parede, o meio e o suporte quase se fundem. Outra consequência de se trabalhar diretamente na parede da galeria é que a existência da obra (física) fica limitada ao período da exposição. No fim da exposição, esta nova obra, finalmente concluída, não pode ser carregada por razões práticas, geralmente é necessário destruí-la.

Após a exposição, retornamos à galeria para remover as peças da parede e refazer sua pintura. Para a maioria dos indivíduos, entretanto, a ideia de 'destruir' uma obra (recente) era e continua sendo algo perturbador.

Na Galeria da *Fundação Memorial da América Latina*, a obra ficou exposta pouco tempo, depois de concluída a exposição, foi apagada (destruída). A Instalação pode existir em um período definido de tempo, assim com seu caráter temporário desafia a ideia de permanência.

O proprietário de uma Instalação de parede, entretanto, não compra um objeto real, ao invés disso, o museu ou o colecionador compra o uso de uma ideia. Ideias não podem ser possuídas. Elas pertencem a quem quer que as compreenda. As peças não são únicas e exclusivas, o trabalho é compartilhado, prontamente. Ele pode ser apresentado novamente em outros locais, e suas instruções passam a funcionar mais ou menos como se fossem partituras de música.

As Instalações de parede, na maioria das vezes, são empreendimentos difíceis e morosos. As alunas dizem que a decisão original em utilizar assistência dos profissionais gesseiros foi motivada por considerações, tanto teórico-conceituais das aulas *Site-Specificity*, quanto práticas. Todo o planejamento e todas as decisões foram tomados a priori e a execução da obra tornou-se um assunto superficial, "a ideia tornou-se a máquina que faz a arte". Os trabalhos foram executados por profissionais gesseiros sob a cuidadosa elaboração e orientação das alunas. Desenham o projeto de Instalação, mas não o executam necessariamente, entretanto, o resultado final deve ser fiel à intenção original?

Com uma Instalação que foi capaz de conviver com a arquitetura sem se tornar mera decoração (alusão), as alunas conseguiram fazer com que o trabalho ganhasse destaque no local, em detrimento do contexto arquitetônico em que esteve inserido. O tamanho da Instalação foi determinado pelas medidas totais da parede em si, e por certas características físicas específicas ao local.

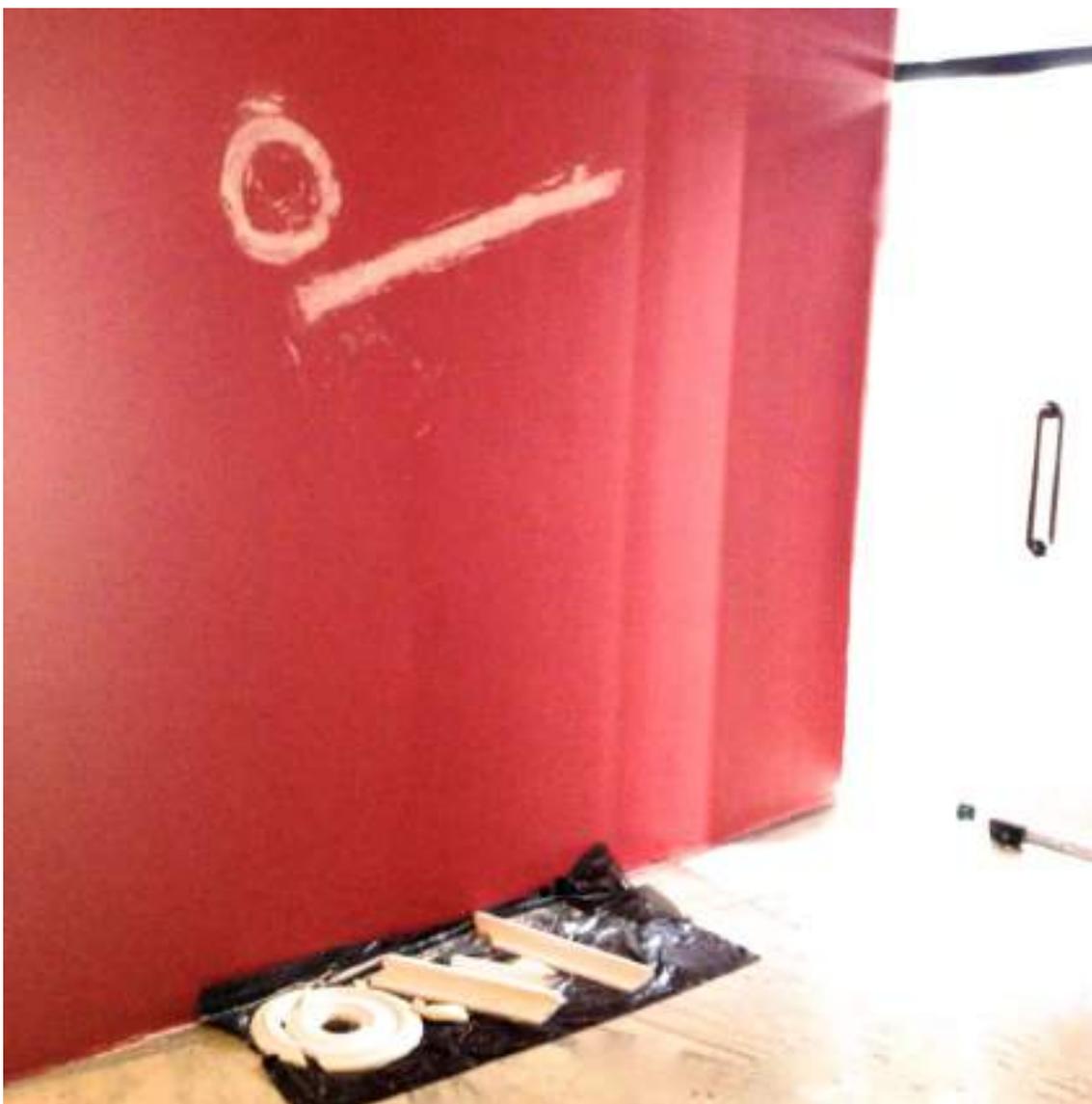


Figura 43 – Aspectos das peças de gesso após remoção da parede. Fotografia do encerramento do Projeto de Instalação de parede: “*Por quem fez e quem faz*” das alunas Aline Akemi, Bruna Mayer, Julia Cavazzini, Mariana Ávila Dutra. Galeria Marta Traba, Memorial da América Latina. São Paulo, 2013.

Confessam abertamente que trabalharam com um plano preestabelecido como uma maneira de evitar a subjetividade, entretanto, elas falam em diminuir essa noção de evitar a subjetividade. Ao passo que, no passado, trabalhavam num projeto preconcebido e aceitavam os resultados como definitivos, desde então passaram a reassumir a prerrogativa tradicional de se permitir fazer de última hora. A utilização do dogma (projeto), de outrora, agora, é estratégia libertador, e que, depois das aulas *Site-Specificity*, passaram a ver a montagem de uma exposição como uma possibilidade para a realização de um projeto de Instalação *Site-Specificity*, que entrega facilmente a si mesma como uma exposição em obras. Também fala da memória de montagem, do tempo e do trabalho em exposição.



Figura 44 – “Entregar o espaço de exposição como estava”. Fotografia do encerramento do Projeto de Instalação de parede: “*Por quem fez e quem faz*” das alunas Aline Akemi, Bruna Mayer, Julia Cavazzini, Mariana Ávila Dutra. *Galeria Marta Traba, Memorial da América Latina*. São Paulo, 2013.

3.4 - Galeria 13 - Exposição Inexistente em Lugar Imaginário

No caso de projeto de instalação *Site-Specificity*, seus elementos permitem ou, quem sabe, sugerem a criação de outros projetos e, portanto, a concepção de novas percepções espaciais. Mais ainda, os projetos *site-specificity*, distintos do 'site literal', abriram caminho para não só se pensar o espaço sem coisas como também as coisas sem o espaço, isto é, coisas intrinsecamente definidas como espaços em si.



Figura 45 – A exposição como 'site discursivo'. Fotografia do logotipo da Galeria13 para o Projeto de Instalação: *exposição inexistente em lugar imaginário* das alunas Aline Akemi, Bruna Mayer, Julia Cavazzini, Mariana Ávila Dutra. Galeria 13, do curso de *Artes Visuais*, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. São Paulo, 2014.



Figuras 46 e 47 – A exposição como ‘*site discursivo*’. Fotografias do espaço interno da Galeria13 durante a exposição do Projeto de Instalação: *exposição inexistente em lugar imaginário* das alunas Aline Akemi, Bruna Mayer, Julia Cavazzini, Mariana Ávila Dutra. Galeria 13, do curso de *Artes Visuais*, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. São Paulo, 2014.



Figura 48 – A exposição como ‘*site discursivo*’. Fotografias do texto na parede no espaço interno da Galeria13 durante a exposição do Projeto de Instalação: *exposição inexistente em lugar imaginário* das alunas Aline Akemi, Bruna Mayer, Julia Cavazzini, Mariana Ávila Dutra. Galeria13, do curso de *Artes Visuais*, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. São Paulo, 2014.

Levando-se em consideração, desde o projeto de exposição coletiva dos alunos na galeria “Oscar 48”, onde eles ainda tinham a noção de expor objeto de arte autônomo, até o espaço de exposição como lugar de intervenção artística *Site-Specificity*, no projeto de Instalação de parede para a exposição, na Galeria Marta Traba, e a exposição elaborada como experimento criativo na Galeria 13.

Conclui-se que os interesses dos alunos estão mais voltados em pensar a exposição como campo de investigação artística e como trabalho de arte *Site-Oriented* e localizada no âmbito discursivo. Então, a autonomia da função expositiva, passou a ser uma busca dos alunos e, existem, aqueles que

pensam, a exposição como espaço para a ação social, como é, o caso da dupla Lucas Bêda e Verônica Gentilin.

O que os alunos trazem para exposição é sua produção de processos de subjetivação, ou seja, revelam aos outros suas condições de serem sujeitos de seus próprios atos e processos.

CONCLUSÃO

É necessário chamar a atenção para o reconhecimento da situação artística no âmbito da arte pública e para a complexidade do problema que essas obras *Site-Specificity*, por si mesmas, envolvem.

O aparente “realismo” de uma obra *Site-Specificity* e outro da aula *Site-Specificity*, existindo lado a lado a uma realidade social e seus valores, apresentam-se como uma marca dessa complexidade. Aliás, essa própria situação não pode ser bem reconhecida, se não tiver em confronto uma obra *Site-Specificity* e outra aula *Site-Specificity*. Só conheço bem a identidade pelo reconhecimento da diferença da outra situação. Encaro o caso de *Site-Specificity* particularmente, e a maneira com que seus autores (alunos) se colocam diante dele. O *Site-Specificity* adquire e mantém uma identidade inigualável e acima de qualquer padrão pré-concebido no plano de aula. Isso se deve ao fato de o plano de ensino operar sobre uma base poética que antecede e ultrapassa o próprio significado artístico. Só assim é possível compreendê-la através da tradição de aula de escultura, cuja origem e formação são circunstanciadas em práticas experimentais de ateliê.

De qualquer maneira, na dissertação, não se exclui a possibilidade da realidade *Site-Specificity* e da aula *Site-Specificity* serem reconhecidas e lidas como obras independentes. A realidade existe e pode ser palpada por todo e qualquer ser humano, independente da arte *Site-Specificity* e da aula ‘*site*’. Só posso dizer que são criações artísticas nos limites do que impedem de ver essa realidade. É desse ponto de vista, volto a insistir, que não há representação, mas performatividade. O *Site-Specificity* não se limita a representar as coisas, ele não representa nada, ele é. É, a despeito de suas pretensões realistas, o mais fora da realidade, do qual, as coisas guardam a essência, onde nos convidam para vivenciar uma epifania.

Mais ainda. Se a realidade fosse essa espécie de detrito da experiência, mais ou menos o mesmo para todos, porque, quando digo moradores de rua, restaurante iluminado, jardim florido, todos sabem o que tenho em mente; se o *Site-Specificity* fosse isso, bastaria, sem dúvida, um arremedo de filme

cinematográfico das coisas, e o estilo, o *Site-Specificity* que se afastasse de tais dados não passaria de excrescência artificial.

Ao mapear, ao longo da dissertação, um possível caminho que indicasse algumas aproximações de como aulas 'site' auxiliam os alunos a descobrirem as peculiaridades de formas de atuação do profissional, a escolha destes dois conceitos *Site-Specificity* e aulas 'site', pode, talvez, significar certo retardamento com relação ao ponto de vista da pesquisa em ateliê, levada a cabo, muitas vezes, pelos professores de escultura, que há muito vem estudando o problema em questão por vários ângulos, ao descrever e explicar as aulas práticas de ateliê, suas influências e contribuições para a formação do artista. Entretanto, são poucos os que pensam a rua, a cidade, o espaço público como um ateliê a céu aberto e, quanto a isso, parece confirmar e atestar a fonte bibliográfica que indico nestas páginas da dissertação.

Formulo a aula como hipótese a partir de procedimentos idênticos aos de um projeto para uma obra *Site-Specificity*, por conseguinte, levo em consideração o contexto de ambos (ensino e arte contemporânea). Construo o plano de ensino a partir das questões conceituais que definem o *Site-Specificity*, com procedimentos idênticos e tomando os alunos como verdadeiros colaboradores, capazes de refletirem sobre a construção do plano de aula: aula 'site'.

Vejo que o plano de ensino *Site-Specificity* se coloca no terreno do que entendo, durante o percurso das aulas por campo das relações dialéticas, onde o *Site-Specificity* designa, igualmente, tanto o que é proposto para ser realizado quanto o que será feito para atingi-lo. Essa relação dialética leva a muitas possibilidades de operacionalizar projetos, tendo em vista as diferentes preocupações dos alunos.

Pela metalinguagem, isto é, pelas teorias sobre *Site-Specificity*, expressas na própria aula 'site', aproximo os dois conceitos aqui estudados e, ao mesmo tempo, a reflexão crítica dos alunos. Nada está mais próximo da concepção defendida nesta dissertação do que esse gênero de problema: "É possível dizer que a redefinição da escultura e as pautas atuais de criação, fazendo uso da prática de projeto, provocam mudança na formação do artista?" Mesmo porque, nosso mergulho no *Site-Specificity*, é para manter uma relação estreita com as experiências dos alunos (sendo parte da presente dissertação

e que aparecem no Capítulo 3 – Dupla Exposição), e ainda que esses alunos representam uma comunidade complexa e específica que procuram por uma formação universitária nos atuais cursos de artes visuais.

Logo, ao formular, como hipótese de pesquisa, compreender, como o “projeto didático, pautado em possibilidades das formas de experimentação e dos procedimentos artísticos em projeto *Site-Specificity*, traz a vida para a ‘sala de aula’, envolve mais o aluno, enquanto articulador de diferentes e complexas atividades no espaço público, supondo que essas características da prática de projeto *Site-Specificity* possam contribuir na formação do jovem artista e fornecer algumas soluções às crescentes exigências de profissionalização que vem sofrendo a arte contemporânea em relação à sociedade.”

O problema de pesquisa resultou em uma estrutura de três capítulos que correspondem ao corpo da dissertação. O problema ficou atrelado ao percurso da dissertação e ao processo das aulas ‘*site*’, onde os três capítulos são como o campo das relações dialéticas, onde o *Site-Specificity* designa, igualmente, tanto o que é proposto para ser realizado quanto o que será feito para atingi-lo. Essa relação dialética leva a muitas possibilidades de operacionalizar projetos, tendo em vista as diferentes preocupações dos alunos.

No primeiro capítulo, a expansão da escultura e as transformações do *Site-Specificity* são abordadas sob a perspectiva de que a linguagem da escultura, ao passar da arte de objeto à de conceito, implicava incorporar o contexto poético e, até, a consideração da obra social, que já não podia ser tomada como objeto isolado. Logo, leva à expansão do ‘conceito de ateliê de escultura’, conseqüentemente do conceito de aula.

Por isso, é necessário que o aluno saiba da genealogia do *Site-Specificity* e das referências teóricas utilizadas na abordagem dessa dissertação. Enfim, apresento o “lugar teórico” de onde falo, comento e julgo.

É imprescindível dizer que me empenhei em um empreendimento teórico de grande complexidade, no campo das artes, que é conceituar e tentar definir *Site-Specificity*. As reflexões teóricas sobre *Site-Specificity* demonstram um patamar de relevância que as colocam à frente das grandes questões na atualidade. Algumas delas tratam da legitimação da arte pelo social. Assim, as questões sociais (ou educacionais) são uma oportunidade para os artistas e, ainda, trazem à tona o valor instrumental da arte que inclui a ideia de

participação. Outras questões estão relacionadas com a legitimação artística pelo território. O mundo da arte contemporânea, como uma forma de território e, dentro deste, o sistema de arte é mais pertinente do que a ideia de mercado de arte. Aqui, aparecem, também, aquelas políticas culturais a serviço da cidade, os casamentos alternativos entre arte e cidade.

No segundo capítulo, *Aulas Site-Specificity*, são tratadas as minhas experiências de ensino na formação de artistas, onde optei não por apenas me aventurar no confronto e na aproximação do ensino e da formação dos alunos. Não é só um apanhado de minhas experiências sobre a formação de jovens artistas, mas é, mais, uma reflexão sobre o estágio em que se encontra o ensino da escultura hoje. O que esse capítulo promove é a possibilidade de pensar e programar uma formação voltada para estudos teóricos, mas com foco em práticas experimentais, no fazer coletivo. O plano de aula (plano de ensino) está calcado na pluralidade da arte *Site-Specificity* como prática artístico-pedagógica, com uma abordagem participativa e investigativa.

Então, na unicidade da aula, considero a diversidade. O conceito de expansão da aula acarreta uma diversidade de formatos, principalmente para uma formação, onde devo valorizar e respeitar as especificidades de cada aluno. Logo, as aulas 'site' oferecem condições de formação focada nos alunos que desejam trabalhar com projetos.

Esse tipo de aulas permite dar conta e reconhecer as múltiplas linguagens que são utilizadas em um projeto de *Site-Specificity*, território em que se confluem e se confrontam formas artísticas, sendo fundamentais à aprendizagem, pois, permitem criar situações de experimentações, influenciando e contribuindo, de forma determinante, na formação do jovem artista, assim como em sua profissionalização.

Levando em consideração esses aspectos das aulas, foi necessário, para a organização dos processos de projeto, elencar proposições subtemáticas e definir grupos de trabalho. Os pontos discutidos e as propostas formuladas nos grupos de trabalho, por exemplo, envolviam: "criar formas de pesquisar e de conhecer a Cidade, seus problemas, potencialidades e conflitos, para uma relação humanizadora com o espaço urbano".

O terceiro capítulo, *Dupla Exposição*, procura revelar algumas exposições públicas de produções artísticas dos alunos, onde se tornam

evidentes os propósitos aulas 'site'. A discussão do papel da exposição para a formação do artista deve passar pela dissolução dos limites do espaço de exposição, da ideia de exposição. É a exposição como obra de *Site-Oriented*, isto é, a realização de uma exposição localizada no âmbito discursivo.

Dado o exposto (o que necessariamente não precisa ser exposto), os problemas ressurgem todos juntos e passo a enfatizá-los sob a ótica do drama da exposição. O que expor quando se passa da arte de objeto à de conceito, quando se incorpora o contexto poético, quando já não pode ser tomado como objeto isolado? Onde não se valoriza tanto a representação, mas a *performatividade*? Quando os procedimentos artísticos de natureza *Site-Specificity*, adotados pelos alunos, devem resultar em uma exposição coletiva? Poderá a exposição coletiva ser montada no âmbito discursivo, isto é, como *Site-Oriented*?

Dentro de um conceito amplo de poética *Site-Specificity*, nada está completamente dito, parece sempre estar no amanhecer e no despontar do sentido. Com isso, chego mais perto do âmago de outra situação: como o aluno, volta o olhar especulativo para *Site-Specificity* e aulas 'site', a partir de certos índices que já foram dados por outros alunos e artistas? Trata-se de um estudo que tomo por base para a realização do plano de ensino. Procuo aventar e desenvolver certas conjunções e semelhanças de trabalhos já realizados. É, portanto, mais um passo a ser dado, no périplo do *Site-Specificity*, e na trilha das aulas 'site'.

Muito embora o confronto e a aproximação impliquem, por assim dizer, o conceito de método comparativo, aqui, tal confronto/aproximação é concebido, mais, como um recurso que detecta uma identidade de procedimento do que como a constatação de influências de um artista (aluno) sobre o aluno.

Em sua essencialidade, esse procedimento é também comum, para detectar em *Site-Specificity*, ser encarado de acordo com a leitura, como apropriação ou como citação. Esse procedimento de apropriação corresponde ao ato de apropriar-se de uma obra de outro autor, confiscando seu significado, esvaziando-o de seu conteúdo inicial e sobrepondo uma nova autoria. A citação também se apodera de coisas alheias, porém, faz referência à fonte original.

Isso chama a atenção para algumas passagens desta dissertação, onde

tive de remontar fragmentos, retomar certos episódios das aulas 'site' e situá-los em forma de capítulo. A partir daí, foram percebidas e reveladas algumas similaridades, que vão, desde o nível estético, atingindo camadas teóricas, históricas e culturais, até chegar ao foco de interesse. Essas obras *Site-Specificity* e sua revolução radicalizadora da criação artística, no campo social e suas influências e contribuições para a formação do jovem artista, por lidarem com projetos, facilitam sua profissionalização.

Muitas semelhanças entre o projeto *Site-Specificity* e o plano (projeto) de aulas em ateliê foram anotadas; e para comprovar a hipótese bastaria citar todo um elenco de teóricos que iluminaram meu percurso de leitura, apontando, de diversas formas, a participação ativa do aluno como a identidade da aula.

Desde o início deste estudo, tive apontado o caminho a seguir. A teoria mais interessante apareceu no livro *One place after another: site-specific art and locational identity* (KWON, 2002) que dava os índices e esclarecia, por entre episódios e veredas das aulas, o verdadeiro caminho a ser trilhado.

Eis, pronto, minha dissertação onde remarquei os traços de semelhanças entre *Site-Specificity* e aulas 'site'. Na linha crítica, pode-se questionar: que quer isso dizer?... É isso que é uma aula 'site'? Sua ação mais forte é a participação do aluno? Os termos da comparação, aqui, não anulam as diferenças entre obras *Site-Specificity* e aulas 'site', apenas a natureza que os produzem é a mesma: a linguagem.

Muitas frases e muitas ideias dos capítulos anteriores se acham repetidas nesta retrospectiva. Assim, devo sublinhar que tal retrospecto aponta para o nexos entre o *Site-Specificity* e a sua expansão na forma da aula. Da aula expandida à aula *Site-Specificity*. Expansão que tudo reúne e tudo dispersa.

Resta saber se, com esta pesquisa, consegui captar a realidade da aula 'site'. Nessa travessia árida, tenho a impressão de que coisas ficaram por dizer. As aulas 'site' metamórficas e metamorfose antes são mais pertinentes às crescentes exigências de profissionalização que vem sofrendo o sistema de arte. Estabeleci uma rede de relações, onde as formas, em verdadeiro fluxo proteico, à medida que se entreteciam mais elaboração exigiam de minha parte. O que resta de tudo é uma ambiguidade de formas e conceitos. O que

mais interessa na aula '*site*' não é o que já aparece em postulações teóricas, mas, ao contrário, o que ela carrega e promove de incerteza.

Logo, é necessário reconhecer que boa parte das ambiguidades é porque, nas aulas '*site*', os alunos apresentam projetos que operam em múltiplas linguagens e criam situações de experimentações. Criar situações para experimentações é algo fundamental à aprendizagem.

Assim, estudar e discutir os experimentos práticos são realizar trocas de experiências, ou seja, uma formação voltada para estudos, mas com foco nas práticas, no fazer coletivo. A aula '*site*' possibilita oferecer uma formação focada nos alunos que desejam trabalhar com projetos. Não se trata apenas de elaborar, com os alunos, um exercício de sistematização de projetos, como uma mera técnica de aprender a construção de um projeto como atividade pedagógica.

Devo, pois, ao concluir, sem concluir: encerrar este estudo, insistindo que a aula '*site*' tem uma diversidade de formatos que favorece uma abordagem participativa e investigativa, que estabelece uma melhor relação entre teoria e prática, que opera com a unicidade considerando a diversidade, que incorpora o uso das tecnologias de informação e comunicação, que trata das questões de formação, valorizando as especificidades do aluno e possibilita a construção do conhecimento, levando em conta o seu repertório.

REFERÊNCIAS

- ALBERRO, Alexander; STIMSON, Blake (Ed.). **Conceptual art: a critical anthology**. Massachusetts: MIT Press, 1999.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille, 2009.
- ANDRADE, Pedro de; MARQUES, Carlos Almeida; BARROS, José da Cunha (Coord.). **Arte Pública e Cidadania**: novas leituras da cidade criativa. Borba: Caleidoscópio, 2010.
- ARDENNE, Paul. **Un art contextuel: creation artistique en milieu urbain, en situation d'intervention et de participation**. Paris: Flammarion, 2002.
- ARRUFAT, Jordi Claramonte. **Arte de contexto**. Donostia-San Sebastián: Nerea, 2011.
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo: Papirus, 2007.
- _____. **Por uma antropologia da mobilidade**. Maceió: EDUFAL; São Paulo: UNESP, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (orgs.). **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: SENAC; SESC, 2008.
- BARRETO, Jorge Menna. **Lugares moles**. Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BASBAUM, Ricardo. “*I love etc. – Artist.*” In: **The next document should be curated by no artist**. Edited by Jens Hoffmann. Frankfurt: Revolver Archiv für aktuelle Kunst, 2004.

_____. “*Pensar com arte: o lado de fora da crítica.*” In: **Fronteiras: arte, crítica e outros ensaios.** Mônica Zielinsky et al. (Org.). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

Belas Artes, 75 anos. São Paulo: Faculdade de Belas Artes, 2001.

BEY, Hakim. **TAZ: zona autônoma temporária.** São Paulo: Conrad, 2001.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BISHOP, Claire. ***Artificial hells: participatory art and the politics of spectatorship.*** London: Verso, 2012.

_____. (Ed.). ***Participation.*** Londres: Whitechapel, MIT Press, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Livre-troca: diálogos entre ciência e arte/Pierre Bourdieu, Hans Haacke.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

BOURRIAUD, Nicolas. **Radicante: por uma estética da globalização.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BUREN, Daniel. ***Seven Ballets in Manhattan.*** New York: John Weber Galley, 1976.

CALVINO, Italo. **Coleção de areia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **As cidades invisíveis.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **Seis propostas para o próximo milênio.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas.** São Paulo: Edusp, 2006.

CAO, Marián López F. ***Lugar do outro na educação artística: o olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática.*** In: **Arte/educação**

contemporânea: consonâncias internacionais. Ana Mae Barbosa (org.). São Paulo: Cortez, 2010.

CARERI, Francesco. *El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili, 2009.

CASTELLO, Lineu. **A percepção do lugar**: repensando o conceito de lugar em arquitetura-urbanismo. Porto Alegre: PROPARG-UFRRGS, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

COHEN, Renato. **Work in progress na cena contemporânea**: criação, encenação e recepção. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COLES, Alex (Ed.). *Site-Specificity -The Ethnographic Turn*. Black Dog Publishing, 2000.

COSTA, Luiz Cláudio da. **Dispositivos de registro na arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Contra Capa; FAPERJ, 2009.

DANIELS, HARRY. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DAVILA, Thierry. *Marcher, Créer: déplacements, flâneries, dérives dans l'art de la fin du XXème siècle*. Paris: Editions du Regard, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**, v. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**, vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. **O Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Lisboa: Assírio & Alvim, s/d.

_____. **O que é Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEMO, Pedro. *Lugar da extensão*. In: FARIA, Dóris Santos de et al. (org.). **A**

construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

DIONNE, Hugue. **A pesquisa - ação para o desenvolvimento local.** Brasília: Liber Livro, 2007.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOHERTY, Claire. **Situation.** Cambridge: Whitechapel, MIT Press, 2009.

DUQUE, Félix. “*Es el arte del sitio el sitio del arte?*” In: NEIRA, Pedro de Llano (ed.). **Wrong site. Arte y globalización.** A Coruña: Fundación Luis Seone; Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 2004.

DUVE, Thierry de. **Fazendo escola (ou refazendo-a?).** Chapecó: Argos, 2012.

_____. “Quando a forma se transformou em atitude – e além.” In: **Arte & Ensaios** n. 10. FERREIRA, Glória; VENÂNCIO FILHO, Paulo (Org.). Rio de Janeiro: PPGAV/EBA, UFRJ, 2003.

EL ANDALOUSSI, Khalid. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia.** São Carlos: EdUFSCar, 2004.

FINKELPEARL, Tom. **Dialogues in Public Art.** Boston: MIT Press, 2001.

FOSTER, Hal; KRAUSS, Rosalind; BOIS, Yve-Alain; BUCHLON, Benjamin H. D. **Arte desde 1900: modernidad, antimodernidad, posmodernidad.** Madrid: Akal, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Extensão e comunicação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GARBELOTTI, Raquel; BARRETO, Jorge Menna. *Especificidade e (in)tradutibilidade.* In: **Arte em pesquisa: especificidade.** Curadoria; História, Teoria e Crítica da Arte; Questões do Corpo e da Cena; Restauro e Conservação de Materiais. Maria Beatriz de Medeiros (Org.). Brasília, DF: Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2004, p.112-115.

GLUSBERG, Jorge. **Museos fríos y calientes**. Buenos Aires: Complejo Cultural Museo de Telecomunicaciones, 1983.

GROYS, Boris. *Education by infection*. In: MADOFF, Steven Henry (org.). **Art school: (Propositions for the 21st century)**. Massachusetts: MIT Press, 2009.

GURGEL, Roberto Mauro. *A construção do conceito de extensão universitária na América Latina*. In: FARIA, Dóris Santos de et al. (org.). **A construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

HALL, Stuart. **Da diáspora. Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HELGUERA, Pablo. **Education for socially engaged art. A materials and techniques handbook**. New York: Jorge Pinto Books, 2011.

HOME, Stewart. **Assalto à cultura: utopia subversão guerrilha na (anti)arte do século XX**. São Paulo: Conrad, 1999

IRWIN, Rita L. "A/r/tografia." In: **Interterritorialidades: mídias, contextos e educação**. BARBOSA, Ana Mae. AMARAL, Lilian. (org.). São Paulo: Senac: SESC SP, 2008.

JACQUES, Paola Berenstein (org.). **Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

_____; JEUDY, Henri P. **Corpos e Cenários Urbanos: territórios urbanos e políticas culturais**. Salvador: EDUFBA, 2006.

JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 2002.

JEUDY, Henri-Pierre. **Espelho das cidades**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.

JEZINE, Edineide Mesquita. *Multiversidade e extensão universitária*. In: FARIA, Dóris Santos de et al. (org.). **A construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

INNERARITY, Daniel. **O novo espaço público**. Lisboa: Teorema, 2006.

KAYE, Nick. **Site-specific Art: performance, place and documentation**. London: Routledge, 2007.

KESTER, Grant H. **Conversation pieces: community and communication in modern art**. Los Angeles: University of California Press, 2004.

_____. **The one and the many: contemporary collaborative art in a global context**. Durham: Duke University Press, 2011.

KOOLHAAS, Rem. **Três textos sobre a cidade**. Barcelona: Gustavo Gili, 2010.

KWON, Miwon. **One place after another. Site-specific art and locational identity**. London: MIT Press, 2002.

LA CECLA, Franco. **Contra a arquitetura**. Portugal: Casal de Cambra, Caleidoscópio, 2011.

LACY, Suzanne. **Mapping the terrain: New Genre Public Art**. Bay Press, 1994.

LEFEBVE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2007.

LIPPARD, Lucy R. **Seis años: la desmaterialización del objeto artístico de 1966 a 1972**. Madrid: Akal, 2004.

LORRAINE, Farrelly. **Fundamentos de arquitetura**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MACIEL, Maria Esther. **As ironias da ordem: coleções, inventários e enciclopédias ficcionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MADOFF, Steven Henry (org.). **Art school: (Propositions for the 21st century)**. Massachusetts: MIT Press, 2009.

MAFFESOLI, Michel. **Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas**.

Rio de Janeiro: Record, 2001.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. ***Autopoiesis and cognition: the realization of the living***. Boston Studies in the Philosophy of Science. Paperback, 1991.

MEDEIROS, Maria Beatriz; MONTEIRO, Marianna F. M. **Espaço e performance**. Brasília: UNB, 2007.

MELIM, Regina. **Incorporações**: agenciamentos do corpo no espaço relacional. Tese de Doutorado, PUC-SP, 2003.

MEYER, James. "The Functional Site; or The Transformation of Site-Specificity." In: **Space, Site, Intervention: Situating Installation Art**. Erika Suderberg (Ed.). Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000, p.23-37.

MOLINA, José Gómez (Coord.). **Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo**. Madrid: Cátedra, 2002.

_____. **Máquinas y herramientas de dibujo**. Madrid: Cátedra, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Brasília, DF: UNESCO, 2001/2005.

NEVES, Orlando. **Dicionário da origem das palavras**.

NICOLAÏDES, Kimon. **The natural way to draw: a working plan for art study**. Boston: Houghton Mifflin, 1941.

NOBLE, Richard. **Utopias**. Cambridge: Whitechapel Gallery, MIT Press, 2009.

NUNES, Kamila. **Espaços autônomos de arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Circuito, 2013.

O'DOHERTY, Brian. **No interior do cubo branco**: a ideologia do espaço da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PEARSON, Mike. **Site-specific performance**. New York: 2010.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **Paisagens urbanas**. São Paulo: Editora SENAC. São Paulo: Editora Marca D'Água, 1996.

PEREC, Georges. **Especies de espacios**. [S. l.]: Montesinos, 2007.

PERNIOLA, Mario. **Os Situacionistas**: o movimento que profetizou a “Sociedade do Espetáculo”. São Paulo: Annablume, 2009.

PRADA, Juan Martín. **La apropiación pós-moderna. Arte, práctica apropiacionista y teoría de la posmodernidad**. Madrid: Fundamentos, 2001.

Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Orgs. Léa das Graças Camargos Anastasiou, Leonir Pessate Alves. Joinville, SC: UNIVILLE, 2009.

PUJOL, Ernesto. *On the ground: practical observations for regenerating art education*. In: MADOFF, Steven Henry (org.). **Art school: (Propositions for the 21st century)**. Massachusetts: MIT Press, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; UFRGS, 2007.

SALLES, Cecília Almeida. **Crítica genética**: uma introdução, fundamentos dos estudos genéticos sobre os manuscritos literários. São Paulo: EDUC, 1992.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico científico informal. [S. l.]: Hucitec, 1998.

SCOTT, Robert Gillam. **Fundamentos del diseño**. Mexico: Limusa, 1990.

SILVA, Fernando Pedro da. **Arte Pública**: diálogo com as comunidades. Belo Horizonte: C/Arte, 2005.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

STILES, Kristine; SELZ, Peter. **Theories and documents of contemporary art: a sourcebook of artists' writings**. Los Angeles: University of California, 1996.

STIMSON, Blake; SHOLETTE, Gregory. **Collectivism after modernism: the art of social imagination after 1945**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2004.

SUDERBURG, Erika. **Space, site, intervention: situating installation art**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000.

VIDAL, Carlos. **A representação da vanguarda: contradições dinâmicas na arte contemporânea**. Portugal, Oeiras: 2002.

VIDLER, Anthony. **Warped Space: art, architecture, and anxiety in modern culture**. Massachusetts: MIT Press, 2001.

WELCHMAN, John C. (Ed.). **Institucional critique and after. Simpósios, 15 set. 2006**, SoCCAS [Southern California Consortium of Art Schools]. Jrp/ringier, v. 2.