

O TRABALHO COM SUCATA NA ARTE E NA ACADEMIA

Raquel Mello Salimeno de Sá

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil

raquelsalimeno@yahoo.com.br

RESUMO

Esse texto trata dos percursos investigativos que trilhei como pesquisadora orientada pelo ensino de arte pós-moderno para reconhecer práticas poéticas e estéticas do artista/estudante morador do campo e trabalhador rural Daniel Francisco de Souza. Desconectadas de práticas artísticas tradicionais disseminadas, as práticas dele me levaram a fazer uma aproximação entre história cultural e a crítica da cultura visual numa abordagem sociobiográfico-poético-científica. As conclusões dessa experiência apontam que as práticas poéticas e estéticas de Daniel Francisco não refletem o bucólico rural como algo intocado. Num entrecruzamento dinâmico, as “estruturas de sentimento” do artista/camponês, do artista/professor (Afonso) e da professora/pesquisadora (Raquel) se materializam na obra de Daniel entendida como conteúdo histórico decantado. A pesquisadora e o artista apresentam traços comuns: são catadores; suas produções revelam uma aproximação do trabalho com sucata na arte e na academia; mesmo que momentaneamente, vivem asilados no aconchego das fronteiras ou nas bordas, de onde se vê melhor o centro. Nesses espaços certas estruturas e certos códigos normativos, ao entrarem em coalizão, fragmentam as estratégias preestabelecidas e estimulam a criação de táticas de sobrevivência.

Palavras-chave: poética rural, cultura de fronteira, estrutura de sentimento, sociobiografia.

ABSTRACT

This text deals with research actions I performed as a researcher guided by postmodern art teaching aiming to recognize poetic and aesthetic practices of Daniel Francisco de Souza, an artist/student who lives in the countryside and works in rural activities. Disconnected from disseminated traditional artistic practices, his practices led me to make an approximation between cultural history and the criticism of visual culture in an approach that is sociobiographical, poetic and scientific at the same. Conclusions derived from this experience pointed out that Daniel Francisco's poetic and aesthetic practices do not reflect the bucolic aspect of countryside as something untouched. In a dynamic intercrossing, the “structures of sentiment” of the artist/peasant, the artist/teacher (Afonso Lana) and the teacher/researcher (Raquel) materialize in the work of Daniel understood as a historical content decanted. Researcher and artist keeps similar attributes: they are “ragpickers”; their productions reveal an approximation of work with scrap in art and in academy; even though shortly, they live exiled in the coziness of borders or in boundaries, where the center is best seen. In entering into coalition in these spaces, certain structures and normative codes split established strategies and stimulate the creation of survival tactics.

Keywords: Rural poetics; border culture; sentiment structure; sociobiography

A fim de articular campos da cultura popular e erudita com as artes e as representações, este texto se apresenta como resultado de uma pesquisa mais ampla desenvolvida na perspectiva de construir conhecimentos históricos fundados em abordagens historiográficas das práticas e representações culturais. O trabalho explora a possibilidade de aproximar a história cultural da cultura visual – isto é, de sua crítica – numa abordagem sociobiográfica – ou seja, para lançar um “olhar político”, na expressão conceitual de Sarlo (1997), que reflete não só sobre questões da arte e cultura; também sobre a posição dos intelectuais na contemporaneidade (1997). Nesse sentido, o estudo aqui apresentado expõe experiências educativas representativas de um processo de transição no ensino de arte: do moderno ao pós-moderno, tomando como base a atividade escolar de alunos da Escola Municipal Olhos D'água,¹ situada no meio rural de Uberlândia, MG. Para tanto, valho-me das minhas experiências como educadora e da prática “poética”² (PAREYSON, 2001, p. 16) na arte visual de Daniel Francisco de Souza, que foi meu aluno nessa escola e se tornou artista. Proponho um diálogo com a obra e uma série de outras narrativas visuais do artista/estudante. Tomadas simultaneamente como documentos e objetos a ser estudados, foram criadas numa cultura rural em diálogo com o ensino formal de arte em duas fases. A primeira, de 1992 a 1996, ao cursar o nível fundamental na Escola Municipal Olhos D'água, quando fui sua professora de Arte; a segunda, entre 2008 e 2010, ao cursar a graduação em Artes Visuais

1. O ensino de arte foi implantado na rede municipal de Uberlândia em 1990: de início, na zona urbana; a partir de 1991, no meio rural. Em 1992, após ser aprovada em concurso público, iniciei meus trabalhos como professora de arte nessa escola.

2. Diferentemente da estética (a estética é o que já foi proposto, o que já foi colocado de experiência pelo artista), a poética tem caráter programático e operativo. O programático não deve ser confundido com regra ou lei imposta, pois é o programa do artista ou da corrente artística a que este se filia.

da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Assim, o que ocorreu na escola migra para universidade na bagagem de Daniel, especificamente no período em que criou a obra *Fauna do imaginário*,³ sob orientação do professor Afonso Lana.⁴

Daniel Francisco nasceu em 1983, numa casa do meio rural uberlandense. O pai era trabalhador do campo; a mãe, dona de casa que tinha habilidades manuais para costura, bordado e crochê (atividades deixadas de lado desde que foi acometida por surtos de esquizofrenia, quando Daniel tinha ainda 6 meses de idade). Ele passou a infância e adolescência na roça. Começou a trabalhar na lavoura e nos serviços domésticos com seu pai e com o irmão, Diego de Souza, com quem fazia um sistema de revezamento quando estudava na escola Olhos D'água, tempo em que foi sua professora na infância e adolescência. Enquanto um ia à escola, o outro cuidava da mãe doente. Nessa escola, ele teve contato com o ensino de arte institucionalizado, nas aulas de Educação Artística. Após se graduar, começou a trabalhar como professor, tatuador e trabalhador rural – às vezes descarregava caminhões na Central de Abastecimento de Uberlândia.

Dito isso, quais seriam os percursos investigativos que uma professora orientada pelo ensino de arte pós-moderno pode trilhar para reconhecer as práticas poéticas e estéticas de seus alunos, desconectadas de práticas artísticas tradicionais disseminadas? A hipótese deste estudo é que o ensino de arte pós-moderno⁵ (EFLAND, 1998), que chega ao Brasil pela Proposta Triangular⁶ (BARBOSA, 1998), exerce papel de destaque nas nossas práticas artísticas e educativas e que a poética do artista Daniel Francisco pode ser caracterizada como de fronteira. Representa a expressão pessoal e social de uma “nova” ruralidade, com suas lutas simbólicas e outros aspectos importantes da cultura local.

O interesse deste trabalho se fundamenta na necessidade de integrar o tema do estudo e o método de pesquisa a ser “inventado” ao *corpus* de pesquisas que permita elaborar discussões num campo da historiografia que se interessa cada vez mais pelas biografias e por fontes visuais. Essas discussões vêm sendo retomadas pelo campo da história cultural em diálogo com a cultura visual na busca de criar métodos de leitura de imagens que possam ir além do campo restrito da pesquisa em arte. A intenção é tomar a cultura como traço que define o estudo para uma proposta bem mais ampla que a de leitura de imagens baseada no formalismo perceptivo e semiótico.

Nessa perspectiva, não basta inserir nas reflexões imagens até hoje ausentes do circuito acadêmico ou dos outros universos da arte; tampouco basta falar de objetos desconectados de uma prática cultural mais ampla. Antes, é fundamental pensar no contexto de quem cria e nos contextos de recepção e circulação dos objetos frutos de tais práticas poéticas. É preciso criar formas de teorizar a visualidade, ou seja, métodos próprios de análise conforme a vivência e o interesse de cada um e as limitações e potencialidades de quem se propõe a isso. Como quer Hernandez (2007, p. 28), “Ainda que haja muita produção sobre as questões visuais, não há quase formulações sobre métodos de interpretação e de como usar esses métodos nem para a pesquisa, nem para a educação. E não me refiro apenas a métodos que poderíamos denominar de tradicionais que tem por base o estudo da forma e do conteúdo, a iconografia e a iconologia, e aqueles que fazem parte da semiótica estruturalista. Refiro-me aos métodos de interpretação e de investigação surgidos a partir do debate pós-estruturalista e das contribuições da história cultural da arte, dos estudos culturais, dos estudos feministas e dos meios, entre outros saberes”.

Para Raymond Williams (1979), nas artes visuais a arte pode ser entendida como consciência, experiência e sentimento que, num certo sentido, foram atraídos para formas fixas. As artes visuais podem ser compreendidas da maneira como as entende Williams se ocorrerem por meio da concepção de estética do cotidiano citada por Shusterman (2012, p. 1): aquela que “[...] compreende o sentido perceptivo presente na raiz do sentido estético [...]”; esse autor “[...] enfatiza que tal experiência estética é assunto de consciência, atenção integral, essencialmente conectada, transforma uma experiência comum em uma experiência intensa”.

Dito isso, falar de um ensino de arte afinado com essas concepções requer partir para outra discussão nesta análise filosófica, histórica e sociológica. Nos anos 1980 houve um marco importante no ensino de arte no Brasil: a Proposta Triangular, defendi-

3. *Fauna do imaginário* alude a uma figura de linguagem usual apropriada pelo artista para denominar sua produção. Trata-se da produção estética/visual para o trabalho de conclusão de graduação com exposição de obras visuais apresentado por Daniel Francisco de Souza, em 2010, como exigência para obter diploma do licenciado em Artes Visuais na Universidade Federal de Uberlândia. Ao mesmo tempo, fonte e objeto de estudo, este trabalho desencadeou o processo criativo para a pesquisa descrita neste estudo.

4. Afonso Celso Lana Leite, professor e artista plástico, nasceu na cidade de Rio Casca, Minas Gerais, em 7 de outubro de 1944. De 1967 a 1969, estudou veterinária na UFMG, em Belo Horizonte. Em 1969, foi preso pela ditadura militar. Em janeiro de 1971, foi exilado no Chile. Entre os anos de 1971 e 1973 estudou artes plásticas na Escuela de Bellas Artes em Santiago, depois na Hochschule für bildende Künste, Alemanha. Em 1981, retornou ao Brasil, beneficiado pela anistia. Desde 1982 lecionou no IARTE. Aposentou-se em 2012.

5. O ensino de arte pós-moderno é aquele em que os sistemas de valores associados com a modernidade – “centralidade”, “unidade” e “homogeneidade” – são contestados pelas características associadas com a pós-modernidade: “descentralidade”, “multiplicidade” e “heterogeneidade”.

6. A Proposta Triangular é uma abordagem que deriva de um esforço dialógico entre o discurso pós-moderno e o processo consciente de diferenciação cultural, também pós-moderno, no ensino de arte. Como ação reconstrutora, foi sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (1987–93), tendo como meio a leitura de obras de arte originais. De 1989 a 1992 foi experimentada nas escolas da rede municipal de São Paulo, tendo como meio reproduções de obras de arte e visitas aos originais do museu.

da e divulgada por Ana Mae Tavares Barbosa (2005; 1998; 1989; 1978), que nos orientou para uma ênfase maior na produção do conhecimento-emancipação, sobrepondo-se ao que estávamos submetidos desde a implantação do ensino de arte no Brasil em sua forma de conhecimento-regulação.

Para Boaventura Sousa Santos (2003), o paradigma da modernidade comporta essas duas formas de conhecimento inscritas na matriz da modernidade eurocêntrica, em que o conhecimento-emancipação é uma trajetória entre um estado de ignorância designado por colonialismo e um estado de saber designado por solidariedade. O conhecimento-regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância designado por caos e um estado de saber designado por ordem. O projeto da modernidade propunha equilibrar essas duas formas de conhecimento. Mas ocorreu que o conhecimento-regulação se sobrepôs ao conhecimento-emancipação, assim como nos dois pilares que sustentam o projeto da modernidade, em que o pilar da regulação e seus princípios dominaram o da emancipação e suas lógicas. Nessas duas formas de produção de conhecimento, estão embutidos dois conceitos distintos de experiência (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007).⁷

Nada de tão significativo pôde ser visualizado nos anos anteriores com enfoque no multiculturalismo – entendido como movimento social e abordagem curricular que possibilita ao educador avançar rumo ao ensino de arte pós-moderno, que inclui valores da estética do cotidiano de culturas ocidentais e não ocidentais até então ocultos ou pouco valorizados. Logo, as propostas de ensino anteriores não criaram tensões nem grandes contradições explícitas; ficaram veladas e explodem na atualidade com as discussões em torno dos tipos diferentes de multiculturalismo afinados com versões regulatórias ou emancipatórias.

As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos. Essas concepções de multiculturalismo, em geral, estão ligadas a “espaços sobrepostos” e “histórias entrelaçadas” – como se lê em Santos (2003, p. 33, citando SAID, 1994). São produtos de dinâmicas imperialistas, coloniais e pós-coloniais que puseram em contato metrópoles e territórios dominados, além de criar condições históricas de diásporas e outras formas de mobilidade.

Desde 1990, a Proposta Triangular exerce influência no ensino de arte nas instituições de ensino da cidade de Uberlândia, assim como noutros lugares do Brasil. No início, foi de forma tímida, confusa. Era um pensamento novo que ainda estava sendo digerido. Ao ser reconstruída conforme os espaços institucionais do poder-saber e adaptada em dado momento histórico, a Proposta Triangular se dividiu em duas vertentes, cada qual enfatizando uma das duas formas de conhecimento apontadas por Santos.

Na primeira vertente, a ênfase incidiu no conhecimento-regulação, que se consolidou, pois a busca de reconhecimento do ensino de arte como conhecimento acabou numa tentativa de nivelar a arte com a ciência moderna; e nessa realidade foram gerados projetos relacionados com modos de regulação das diferenças no quadro de exercício da hegemonia, encobrendo relações conflitantes entre culturas e distanciando-se das culturas diferentes e suas formas de expressão. No âmbito escolar, a experiência estética pode ter sido regulada pelos padrões de uma história da arte perpetuada na bibliografia disponível no país que privilegiava nomes e obras já consagrados no sistema de arte. Pode ter se distanciado da experiência do cotidiano nas duas formas já apresentadas por Shusterman; ou seja, pode não ter havido uma aproximação da arte com a vida. Ao contrário, promoveu-se um distanciamento.

Na segunda vertente, existe uma tentativa de gerar projetos emancipatórios e contra-hegemônicos que buscam a relação do ensino de arte com as culturas e formas distintas de expressão e conhecimento. Buscam-se o diálogo intercultural e o reconhecimento de incompletude mútua, não como forma de desmoralização e enfraquecimento moral ou de carência de algo, justificando assim os processos coloniais; mas, ao contrário, como quer Boaventura Santos ao se referir à hermenêutica diatópica. É pela tradução – que ele designa como hermenêutica diatópica – que uma necessidade, uma aspiração, uma prática em dada cultura podem ser tornadas compreensíveis e inteligíveis noutra. Essa tradução ocorre em um diálogo intercultural de universos culturais diversos. Tais universos de sentido consistem em constelações de *topoi*, os lugares-comuns retóricos mais abrangentes de certa cultura. A hermenêutica diatópica se baseia na ideia de que os *topoi* de dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a cultura a que pertencem (SANTOS, 2003).

Enfatiza-se aí a busca pelo conhecimento-emancipação que implica um autoconhecimento – as relações de poder advindas desse processo se transformam, assim como as práticas educativas. O autoconhecimento dos atores envolvidos – professores e alunos – nessas práticas aproxima a arte da vida e das duas formas de experiência da estética do cotidiano.

7. Refiro-me aqui aos conceitos de experiência em Edward P. Thompson e em Michael Foucault apresentados por Durval Muniz de Albuquerque Júnior, que tematiza as diferenças substanciais entre o pensamento marxista do primeiro e o pensamento pós-estruturalista do segundo. Tendo em vista o que cada um defende, ele demonstra como estão em campos opostos no que tange à filiação ao pensamento ocidental. Para Thompson, a experiência é predominantemente econômica; após críticas recebidas, ele propõe duas formas de experiência: a primeira – a experiência anterior – seria a consciência, material e social; a segunda, a experiência trabalhada pela consciência e pela cultura. Nessa divisão que deu origem à história social e à história cultural, a cultura (superestrutura) continua a ser pensada como nível subordinado do real (estrutura). Para Foucault, a experiência não se separa da consciência que dela se tem.

Em todos esses momentos houve tensão interna em cada instituição envolvida⁸ e entre elas; tensão decorrente das formas de conhecimento que as propostas relativas ao ensino de arte poderiam gerar, permeadas por noções diversas de arte e cultura embutidas em seus discursos. Instituições não são abstrações. São o reflexo paradigmático de seus representantes. No decorrer desses anos, se houve, por um lado, distanciamento da dialética da dupla triangulação da Proposta Triangular (BARBOSA, 1998) – que, ao ser aplicada, fechava-se no vértice da leitura de imagens numa versão regulatória; por outro, como professora de arte na rede municipal que fui, posso afirmar que a dupla triangulação se desenhava na minha mente (e creio que na de alguns professores) assim: na primeira triangulação, a leitura da obra de arte (o ver), o fazer artístico (o fazer) e a informação histórica (o contextualizar) se multiplicariam de forma geométrica, e não aritmeticamente. Portanto, como possibilidades infinitas que se redesenhariam como uma teia na qual se entrelaçariam formas diversas de analisar imagens, fazeres distintos e contextos diferentes, logo se entrelaçariam culturas plurais; na segunda triangulação, originada da influência das três abordagens epistemológicas – as *Escuelas al Aire Libre*, os *Critical Studies* e o movimento de apreciação estética aliado à DBAE –, houve diálogo entre essas abordagens e busca de entendimento das *escuelas*, pois nos identificávamos com o objetivo do projeto original de ensino de arte do município, que articulava a arte como expressão e cultura; e não só como conhecimento científico.

Noutros termos, entendíamos que a Proposta Triangular se concretiza quando há uma relação dialética entre os vértices multiplicados geometricamente dos dois triângulos. Para tanto, essa relação dialética no ensino de arte ocorre se houver uma relação dialética com a vida no seu sentido amplo. Numa concepção de arte pragmatista, conciliam-se a visão de arte naturalista (arte como necessidade do homem) com uma visão historicista (arte compõe um projeto político, cultural, histórico). Assim, a arte pode ser compreendida em conexão com a experiência humana e com seus contextos culturais. E se ela pode conciliar experiência de vida e processo histórico, o mesmo pode ocorrer com seu ensino.

O procedimento regulatório trata da experiência estética de outros nestes termos: arte é a vida de outros que precisa ser imitada. Nos projetos emancipatórios, existe um diálogo entre vidas, e nesse sentido a estética do cotidiano atua na vida dos sujeitos – professores e alunos – em graus distintos: do sentido perceptivo presente na raiz do sentido estético à transformação de uma experiência comum em uma experiência intensa.

Suponho que o trajeto percorrido por mim como professora de arte do ensino fundamental e hoje professora universitária e pesquisadora pode ser traduzido pela habilidade de desviar. Isso se configura nas metodologias de ensino, nos conceitos de cultura e arte que sustentam minhas práticas e minha pesquisa, assim como na narrativa sociobiográfica. Além disso, se a arte não pode ser desconectada da vida, tampouco o ensino de arte pode. Então, o que define a práxis do professor vai além das teorias sobre o ensino de arte: é sua concepção do que seria arte ou não, o que está relacionado com sua concepção de experiência e cultura.

Nesse sentido, houve aproximação maior com a estética do cotidiano local do que com a das instituições que compõem o sistema de arte (museus, escolas, publicações de formação e mercado). Não que se desconsiderassem as referências oriundas da história da arte; mas foram consideradas para dialogar, e não para regular.

No entanto, não lhes é dada tanta importância a ponto de sufocar os códigos culturais locais. Essas experiências envolvendo o aluno Daniel e sua professora de arte (eu) estão presentes na arte do artista Daniel Francisco, bem como no estudo aqui apresentado. Sua obra *Fauna do imaginário*, entendida como metáfora visual, rompe com a ideia de base e superestrutura e aproxima-se do pensamento de Foucault à luz no pensamento de Albuquerque Júnior (2007, p. 133; 147): “A experiência não se separa da consciência que dela se tem [...] Ela antes de ser fundante é fundada no ser e na consciência, que são inseparáveis, cada experiência é uma e só existe como prática enquanto se dá o ato [...]. Ela se atualiza a cada acontecer e de nova forma, produz efeitos imediatos e se esgota, não deixa sementes, deixa ramificações, não conduz substância, mas intensidade”.

Nem biografia do artista em questão nem “autobiografia pura” – que pode ser entendida como aquela “[...] que nem sempre incorpora os elementos contextuais, que ancoram a compreensão local e contextual dos relatos de vidas vividas” (FERREIRA, 2006, p. 13) ou “sociobiografia pura”, seja a minha, seja a do artista. Mas – isso sim – uma “[...] narrativa social, e não relato íntimo” (p. 23). Trata-se de uma narrativa embebida da poética do pesquisador – conforme seu programa – e que, ao procurar compreender a poética do artista, elimina as barreiras entre um e outro. Se a obra do artista Daniel Francisco é fonte e objeto deste estudo, então ele e eu somos sujeitos, objetos e fontes. Passamos a nos confundir porque nossas poéticas se aproximam na obra do artista e neste estudo. Não parto do artista para pensar na obra de arte; antes, parto da poética como instrumento privilegiado para compreender a obra. Também não partiria de mim para pensar na obra científica; ao contrário, partiria da narrativa, da poética como instrumento privilegiado para compreender o trabalho científico que está diretamente ligado às correntes científicas e artísticas às quais me filio. Aqui não sou poeta, não faço poesia, mas como pesquisadora que pesquisa e escreve – elabora conhecimento – tenho uma poética!

8. Essas instituições são: prefeitura de Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Associação dos Estudantes e Profissionais de Arte do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

A dinâmica interna da arte de Daniel Francisco, “[...] que é o principal fundamento para se pensar no artista – seus temas, materiais, técnicas, suas tendências estilísticas e seus compromissos críticos e estéticos, que assume a posição de um fio condutor [...]” (FRAYZE-PEREIRA, 2009, p. 8), é também o fundamento principal para pensar em meus temas, minha bibliografia, meus métodos, minha narrativa, meus compromissos críticos. Existe uma afecção entre o artista e eu que se dá na vida. Parte de minhas “estruturas de sentimento” – “[...] termo formulado por Raymond Williams para designar a inter-relação entre estruturas sociais e as maneiras menos tangíveis em que elas marcam a subjetividade dos agentes sociais e dos produtos culturais que lhes dão concretude” (CEVASCO, 2008, p. 152) – está materializada na obra do artista. Isso porque – cabe frisar – fui professora de arte de Daniel que participou da rede de relações discursivas e poéticas que construiu sua obra; da mesma forma, como meu aluno, ele participou da rede de relações discursivas e poéticas que constrói a narrativa histórica deste estudo. Realizei um percurso sociobiográfico, poético e científico para compreender a produção do artista Daniel Francisco e, nesse percurso, passei a compreender a mim mesma fazendo com que a narrativa científica fosse permeada de crônicas.

Durante esse percurso, esforço-me em aproximar história cultural e cultura visual pela pesquisa sociobiográfica. Se os questionamentos principais feitos se referem à educação em arte relacionada com outras questões importantes; se o ensino da arte integra os mundos da arte (aspecto a ser considerado além daqueles apresentados por Howard Becker [2010]); e se estes compõem contextos socioculturais mais amplos, inclusive o mundo do trabalho com todas suas implicações, então convém entender em nível macro seu papel nesses contextos.

Para tanto, de início recorro a Brent Wilson (2005) para falar do ensino da arte partindo do mundo ocidental europeu e avançando até o Brasil. Relaciono esse ensino com as políticas públicas em educação que acabam por definir a atuação dos deuses da arte: Mercúrio, Minerva e Bacco; depois, os deuses nativos e os deuses promíscuos. Os três primeiros apresentados por Wilson e os dois últimos por mim. Esses deuses exercem uma influência na experiência dos professores e seus alunos. Os três primeiros, em especial, são os que, ao se incorporarem nos professores das instituições educacionais, transmitem, na maioria das vezes, os valores da cultura dominante pela “tradição seletiva” (HALL, 2011).

Posteriormente, preocupo-me em desvendar como se deu a “tradição seletiva” na Escola Municipal Olhos D’água, como foram as práticas em sala de aula e como as imagens da história da arte adotadas foram dando lugar à estética do cotidiano, apontando o “campo abrangente” da cultura visual (SARDELICH, 2006). Relaciono minhas experiências como professora com a dos alunos para, então, focar nas experiências de um único aluno – Daniel Francisco de Souza, orientando-me pelos estudos do comportamento cultural de Victor Turner (1974). Procuro compreender e demonstrar em que medida essas práticas educativas apontando para a estética do cotidiano podem ter desencadeado experiências comuns ou intensas.

O “olhar político” se desdobra para compreender a obra do artista Daniel Francisco de Souza, já adulto. Em primeiro lugar, à luz de uma leitura poética, enfatizo a relação do artista com os materiais. Interessa-me demonstrar o simbólico como resultado da ação (com a utilização da sucata) e o simbólico como a ação em si (na utilização da sucata), pensando nas correspondências da obra de Daniel Francisco com as obras de outros artistas

A seguir, faço um recorte na obra de Daniel Francisco. Busco compreender a *Fauna do imaginário* por meio do entrelaçamento das experiências de três personagens que em espaços/tempos diferentes participaram da sua feitura: o artista/camponês (Daniel), o artista/professor (Afonso Lana) e a professora/pesquisadora (Raquel). Considero o contexto sociocultural em que a obra foi produzida, aceitando sua capacidade de ser mediadora de formas de poder. Parto do pressuposto da existência de uma incompletude cultural mútua dos três personagens, mas não como seres incompletos. Incompletude porque parte das “estruturas de sentimento” desses personagens deriva de uma mesma “matriz”.

Quero compreender como Daniel Francisco traça o seu lugar como referencial principal da criação poética. O espaço do fazer-se sujeito do artista está passando por uma transformação rápida e profunda, que o desloca não só a outros modos de trabalhar, de morar, de se divertir e se organizar; mas também de produzir arte. Sua obra não reflete o bucólico rural como algo intocado. Pode confundir os acostumados com as classificações polarizantes ou a cristalização em torno das práticas de comunidades rurais. Aqui, destaco a obra *A cruz com disco de arado* (Figura).

Daniel estava sensibilizado com as experiências de sua família na casa onde morava e passou a desenhá-la, focado nas telhas. Cumpria, assim, uma das exigências da disciplina Desenho em 2008. Inspirado na casa, no ano seguinte, transformou o desenho que havia realizado numa cruz de telha. Sai do bidimensional e avança para o tridimensional. Essa é a gênese do trabalho *A cruz com disco de arado*, que assim como outros trabalhos é uma forma de o artista enfrentar as agruras sofridas. É intimamente ligada ao devaneio, ao sonho, à vida, à morte e à ressurreição.

Conforme relatado pelo artista, para construir a cruz, de início ele coletou telhas que, para ele, “[...] significam necessidade de proteção, não só de morada, mas também divina” (SOUZA, 2015, entrevista). Nesse sentido, mais uma vez o artista transita entre o céu e a terra, os mundos metafísico e fenomenológico. A obra é a cruz de madeira revestida de telhas de barro e sustentada por um disco de arado encoberto por cristais dentro de um carrinho de mão. Poderíamos pensá-la em três camadas: a primeira seria a base feita pelo carrinho de mão; a segunda, a fixação pelo disco de arado não visível recoberto pelos cristais

– que têm dupla função: fixar com seu peso o disco no carrinho e iluminar quando os raios de sol batem neles e refletem luz; enfim, a terceira camada seria a cruz de madeira revestida de telhas de barro. Nelas, foram escritas mensagens como as que ele destaca: “o pensamento é a força criadora”, “a imaginação permeia minha mente desvelando a verdadeira obra”. Também foram feitos desenhos que tratam da memória e identidade do artista.

Figura. Daniel Francisco de Souza. A cruz com disco de arado, pintura objetual instalada. Carrinho de mão em ferro, cristais, madeira, telhas, tinta acrílica, disco e arado. 1, 5 cm x 1, 6 cm, 2009. Fotografia: Raquel Salimeno, 2010. Fonte: acervo particular.



Submerso pelos cristais, o disco de arado que não só serve de base de sustentação para a estrutura da cruz; também traz uma questão para o artista e trabalhador rural que manipula a terra: “[...] o arado é o instrumento que corta e faz sangrar a terra”. Numa relação com esse pensamento, brota na mente do artista a seguinte questão: “[...] que cruz é essa que carregamos como sacrifício para trabalhar no campo com a terra?”. Refletindo sobre o dizer do artista, o arado faz sangrar não só a terra, mas também os homens. A cruz tem relação com o simbólico do sacrifício no cristianismo, mas o sacrifício do trabalho e as dificuldades não estão nela, estão no disco de arado, submerso e encoberto pelos cristais. Aí surge o Daniel questionador da exploração do trabalho do homem no campo. São os cristais que trazem a ideia da esperança e transformação. O conjunto forma uma composição equilibrada, simétrica e aberta: aberta porque as rodas do carrinho aludem à mobilidade e porque a emissão de luz dos cristais, com o bater do sol, e as três pontas da cruz expostas – duas apontando as laterais e uma apontando o céu – sugerem um encontro com o infinito. A cruz aqui não se refere ao sacrifício, mas à ressurreição. A obra não se limita ao meio rural: “[...] o carrinho de mão é coisa de trabalhador da construção civil”; que, para o artista, também é uma construção preciosa do simbólico da vida. Nessa obra, a tensão, a esperança, a piedade e a dor se aproximam dos sentidos, assim como em várias outras obras do artista.

Esse trabalho foi apresentado para ser avaliado na disciplina Desenho, que Daniel Francisco estava cursando na Universidade Federal de Uberlândia. Ele relembra os acontecimentos durante o trajeto para trazer o trabalho da roça para um local na cidade – o *campus* Santa Mônica, em especial o prédio do curso de Artes Visuais. “Deveria ter filmado” – disse ele. “Amarrei uma carretinha na minha moto, coloquei o trabalho dentro dela e caí no trânsito. As pessoas que estavam a pé ou em outros carros e motos passavam e admiravam. Durante o trajeto, teve gente que fez o sinal da cruz! É legal ver a reação das pessoas. Esse deslocamento foi muito performático, um vento muito forte ajudou a compor a cena. Eu cuidava para que o trabalho não desequilibrasse, isso tem relação com minha vida, que se baseia muito na busca do equilíbrio: sou malabarista e equilibrista para sobreviver. Chegando na universidade, os colegas ajudaram a descarregá-lo, e o trabalho foi centralizado no corredor do bloco. As pessoas tinham que passar por ele e isso causou impacto”.

As pessoas tiveram a oportunidade de ver o trabalho na roça, no trajeto, na universidade e, depois, de novo na roça: “O trabalho foi inserido no espaço [roça] no tempo da seca, e hoje todo o ambiente seco está verdinho”, disse Daniel. A natureza que vai se transformando no entorno do trabalho também tem relação com aquilo que o artista pretende comunicar. É a esperança e é o renascimento que sempre brotam em seus trabalhos. É uma transformação contínua.

Ao demonstrar como o artista traça seu lugar como referencial-chave da criação poética e a dificuldade que teve em distinguir o “arcaico” do “residual”, identifico aspectos “emergentes” (WILLIAMS, 1979) em seu trabalho e extraio conclusões importantes dessa experiência. Sua obra não reflete o bucólico rural como algo intocado. Artista e pesquisadora apresentam traços *maverick* (BECKER, 2010). Ambos são catadores; suas produções revelam uma aproximação do trabalho com sucata na arte e na academia (CERTEAU, 1994); mesmo que momentaneamente, vivem asilados no aconchego das fronteiras; ou nas bordas, de onde se vê melhor o centro. São nesses espaços que certas estruturas e certos códigos normativos, ao entrarem em coalizão, fragmentam as estratégias preestabelecidas, estimulando a criação de táticas de sobrevivência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. (2007), Experiência: uma fissura no silêncio. Em ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M., *História: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história*, Bauru: EDUSC.
- BARBOSA, A. M. (1978), *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*, São Paulo: Perspectiva.
- BARBOSA, A. M. (1989), *O ensino da arte e sua história*, São Paulo: MAC; USP.
- BARBOSA, A. M. (1998), *Tópicos utópicos*, Belo Horizonte: C/Arte.
- BARBOSA, A. M. (2005), *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*, São Paulo: Cortez.
- BECKER, H. (2010), *Mundos da arte*, Lisboa: Livros Horizonte.
- CERTEAU, M. (1994), Culturas populares. Em CERTEAU, M., *A invenção do cotidiano; artes de fazer*, 3. ed., Petrópolis: Vozes.
- CEVASCO, M. E. (2008), *Dez lições: sobre estudos culturais*, São Paulo: Boitempo.
- EFLAND, A. D. (1998), Arte e cognição: teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna. Em EFLAND, A. D., *A compreensão e o prazer da arte*. São Paulo: SESC.
- FERREIRA, A. L. (2006), Sociobiografia e experiência escolar: uma narrativa entre imagens de conflito. Em FERREIRA, A. L. *Entre flores e muros: narrativas e experiências escolares*, Porto Alegre: Sulina.
- FRAYZE-PEREIRA, J. (2009), A escuta poética do delírio. Em DANTAS, M., *Arthur Bispo do Rosário: a poética do delírio*, São Paulo: ed. UNESP.
- HALL, S. (2011). Notas sobre a “desconstrução” do popular. Em HALL, S., *Da diáspora; identidades e mediações culturais*, Belo Horizonte: ed. UFMG.
- HERNANDEZ, F. (2007), *Catadores da cultura visual*, Porto Alegre: Mediação.
- PAREYSON, L (2001), *Os problemas da estética*, São Paulo: Martins Fontes.
- SANTOS, B. S. (2003), *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SARDELICH, M. E. (2006), Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa, *Educar*, Curitiba: ed. UFPR.
- SARLO, B. (1997), *A história contra o esquecimento e um olhar político*. Em SARLO, B. *Paisagens imaginárias*, São Paulo: ed. USP.
- SHUSTERMAN, R. (2012), Aesthetics as philosophy of art and life, *Journal of the Faculty of Letters, The University of Tokio*, Aesthetics.
- SOUZA, D. (2015), Entrevista, Uberlândia, MG, 15 de outubro. Arquivo mp3 (50 minutos).
- TURNER, V. (1974), Liminal to liminoid. Em TURNER, V., *Play, flow, and ritual: and essay in comparative symbology*. Recuperado de https://scholarship.rice.edu/bitstream/.../article_RIP603_part4.pdf:18/03/2015
- WILLIAMS, R. (1979), Cultura; língua; ideologia; hegemonia; tradições, instituições e formações; dominante, residual e emergente. Em WILLIAMS, R., *Marxismo e literatura*, Rio do Janeiro: Zahar.
- WILSON, B. (2005), Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte/educação para crianças. Em BARBOSA, A. M., *Arte/educação contemporânea; consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez.

CURRÍCULO

Raquel Mello Salimeno de Sá

Graduada em Educação Artística (1997), mestre em Educação (2007) e doutora em História Cultural (2016) é professora adjunta do curso de Artes Visuais da UFU. Com experiência na área do ensino articulado com as culturas contemporâneas e poéticas de fronteira (dentre elas, as indígenas e as rurais) e com a história da arte e da educação no tempo presente, busca relacionar a sociobiografia, a poética e a ciência enquanto método de pesquisa.