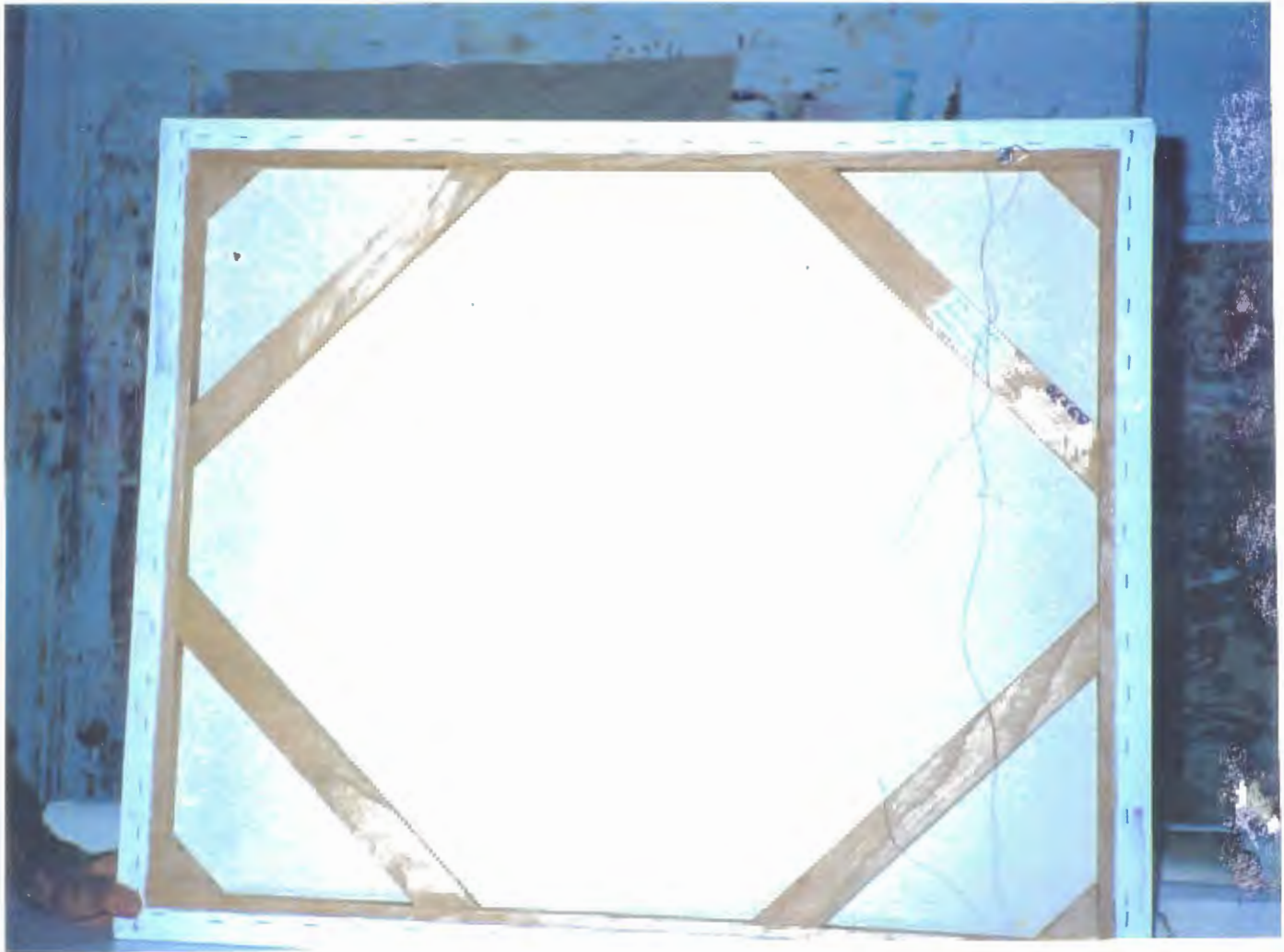


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE BELAS ARTES
MESTRADO EM HISTÓRIA DA ARTE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO ANTROPOLOGIA DA ARTE



**NO CURSO DA *PINTURA*: A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES DE
*ARTISTA***

Lígia Maria de Souza Dabul

**Rio de Janeiro
1998**

Lígia Maria de Souza Dabul

**NO CURSO DA *PINTURA*:
A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES DE *ARTISTA***

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza Lima

1998

R. P. - 16-17

DABUL, Lígia Maria de Souza

No curso da *pintura*: a produção de identidades de *artista*. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Belas Artes, 1998.

xi, 280p.

Dissertação: Mestre em História da Arte (Antropologia da Arte)

1. Artista plástico 2. Pintura 3. Identidade social 4. Antropologia da Arte

I. Universidade Federal do Rio de Janeiro

II. Título

Lígia Maria de Souza Dabul

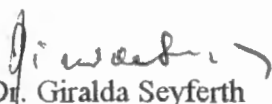
NO CURSO DA *PINTURA*:
A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES DE *ARTISTA*

Dissertação apresentada ao Mestrado em História da Arte - Área de Concentração Antropologia da Arte - da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de mestre em história da arte.



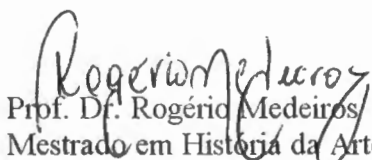
Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza Lima (orientador)

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - Museu Nacional
Universidade Federal do Rio de Janeiro



Prof. Dr. Giralda Seyferth

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - Museu Nacional
Universidade Federal do Rio de Janeiro



Prof. Dr. Rogério Medeiros

Mestrado em História da Arte - Escola de Belas Artes
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Agradecimentos

Durante os três anos ocupados com cursos, pesquisa e a redação desta dissertação, contei com o apoio de diversas pessoas e instituições. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por dois anos me concedeu bolsa de mestrado e obtive licença das atividades do Departamento de Sociologia e Metodologia das Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense, o que permitiu minha dedicação integral ao mestrado. Sabendo da carga de trabalho que a liberação de um docente ocasiona aos demais, agradeço aos colegas do Departamento, em especial a Marília Medeiros, a Maria Lúcia Pontual Braga e a Marcos Otávio Bezerra, em razão da sua amizade, além da colaboração prática e intelectual que de diferentes formas facilitaram a realização desta dissertação.

No Mestrado em História da Arte da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, colegas, professores e funcionários de distintas maneiras proporcionaram condições para que este trabalho fosse feito. Dirijo meu agradecimento ao Professor Rogério Medeiros, então Coordenador do Mestrado, reconhecendo todo o apoio concedido ao longo do curso; e aos colegas de turma, pelo convívio e troca profissional, sobretudo a Carla Dias e Elisabeth Linhares, cuja cooperação estendeu-se como cumplicidade para áreas do cotidiano.

Sou grata ainda aos artistas plásticos Rosa Paranhos, que me forneceu indicações preciosas para a formulação do anteprojeto desta dissertação, e André Bazzanella, colega do Mestrado e professor da Escola de Artes Visuais do Parque Lage (EAV) quando lá iniciei o levantamento de dados para a pesquisa. André colocou-me a par de muitas questões experimentadas por produtores de arte. E apresentou-me a Ivete Miloski, diretora substituta dessa instituição, a quem devo o acesso a fichas de inscrição dos alunos e a muitas informações usadas na investigação. Luis Ernesto, coordenador de ensino da EAV, facilitou meu trânsito pela Escola e o acesso a dados cuja obtenção dependia de sua autorização ou direto fornecimento, e apresentou reflexões coladas à sua experiência artística e institucional que tornaram possível a formulação de questões que desenvolvo neste trabalho.

Ao meu professor de pintura e aos colegas da turma de pintura que freqüentei por mais de um ano e meio na EAV, cujo anonimato sou levada a preservar (por razões que noutra momento serão vistas), devo em primeiro lugar a afetuosa convivência e cooperação nas atividades de pintura. O esforço desta pesquisa foi animado todo o tempo por perguntas e contentamentos surgidos no cotidiano daquela turma, e a muitas vezes invisível observação

de campo só foi possível e prazerosa por conta da proximidade destas pessoas. Ao meu professor, agradeço também a inusitada reciprocidade, sua atenção generosa a questões que para um artista não esperava terem tamanho interesse.

Ao Professor Antonio Carlos de Souza Lima, do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, meu orientador, agradeço antes de tudo a medida que soube estabelecer entre exigência e confiança. Usufruí de sua inteligência e criatividade atentas, e da capacidade de transmitir experiência de pesquisa e reflexão teórica “por dentro” do trabalho que eu apresentava. Ao mesmo tempo, concedeu-me sempre imensa autonomia. Registro, por isso, meu reconhecimento. Mas não sei se afinal correspondo ao que dele recebi, afora o afeto.

Durante a elaboração desta dissertação obtive de algumas pessoas outros suportes, por vezes de difícil relato. Quando por seis meses estivemos instalados em Fortaleza, recebemos de Irllys Firmo Barreira e de César Barreira apoio irrestrito e a amizade. Devo, ainda, a Irllys, bem como a Maria Sylvia Porto Alegre, a possibilidade de desenvolver reflexões, que incorporei a esta dissertação, a partir de disciplinas que ministraram na Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará.

As Irmãs da Assunção acolheram-me, naquelas alturas, em Santa Tereza, no momento decisivo da redação deste trabalho. Apresentando minha gratidão e minha estima a Nair de Oliveira, dirijo-me a todas elas.

Sem o apoio de meus pais, Amaury Dabul e Marilda de Souza Dabul, dificilmente poderia realizar qualquer das etapas desta dissertação. Helena, João, Miguel e Tereza estiveram sempre presentes, mesmo quando tive que dispersar nosso convívio nas tarefas deste trabalho.

Agradecer a Moacir Palmeira reduziria o que representa tê-lo comigo.

Resumo

Neste trabalho é enfocada uma situação de aprendizagem da *pintura* numa instituição voltada para o ensino e a produção da chamada *arte contemporânea*. Tratando a *pintura contemporânea* como prática social, a análise da sua aprendizagem revela o quanto está referida a outras práticas porque colocada pelos atores sociais envolvidos em continuidade ou em incompatibilidade com elas. Na investigação de como estes atores adquirem ou atualizam disposições que permitem ou inviabilizam a prática da *pintura contemporânea*, são estudados processos de constituição de identidades de *artista*, processos considerados na sua diversidade e no seu caráter circunstancial. Para tanto, são abordadas as relações sociais estabelecidas pelos atores na situação estudada, bem como os diferentes significados que atribuem à sua prática. A constituição de identidades de *artista* pode ser assim analisada como conjunto de processos ao mesmo tempo de supressão e de atribuição de capacidade de produção de significado através da/sobre a *pintura*, produção voltada para públicos concebidos como desigualmente aptos para o reconhecimento de um valor artístico da produção pictórica dos alunos.

Esta dissertação é iniciada com a abordagem de questões metodológicas colocadas pela sua temática, *arte*, e pela estratégia de pesquisa, a observação participante. Em seguida disposições corporais da prática da *pintura* são analisadas, especialmente no modo como os alunos distribuem-se e ocupam o espaço durante as aulas de *pintura*. Hierarquizações entre alunos, e relações entre eles e deles com o professor são apresentadas, e adiante já são associadas a outras práticas sociais significativas, a um tempo de *pintura* e à feitura ou não de *exercícios* de *pintura* durante o curso. Estas associações são demonstradas através da descrição de variados procedimentos de *pintura*, o que permite a relativização de certos recortes (como os que separam técnica/significado, produção/consumo simbólico, corpo/cultura, ação social/produto artístico, *arte*/vida social) e ênfases (como a dirigida ao objeto artístico) freqüentemente acionados no estudo da *arte* como fenômeno social, sobretudo pela *antropologia da arte*.

Abstract

This work focuses a situation in which people learn *painting*, in an institution for the teaching and production of *contemporary art*. *Contemporary painting* is seen here as a social practice, placed by the social actors as continuous or as incompatible with other social practices. The acquisition of the dispositions which permit, or don't permit, the practice of *contemporary painting* is also investigated. This means studying the formation of the identity of the *artist*, which is shown to be a diversified and circumstantial process. The social relationships established by the actors in this situation are approached, as well as the various meanings which they attach to their practice. The formation of the *artist's* identity is analyzed as a set of processes both of suppression and attribution of the ability of producing meanings through *paintings* or about *painting*. These products are directed to a public seen as differentiated regarding the ability to recognize the artistic value of the student's pictorial production.

This dissertation begins by approaching methodological questions regarding the subject of study - *art* - and the research strategy - participant observation. An analysis follows about the bodily dispositions in the practice of *painting*, focusing specially the way the students place themselves and occupy the space during the *painting* lessons. The hierarchization among the students and between them and the teacher are presented and related to other meaningful social practices, the time invested in *painting* and the experience of having done (or not) *painting exercises* during the course. These relations are shown through the description of the *painting* procedures. This permits reconsidering certain *decoupages*, such as the separation between technical aspects/meanings, symbolic production/symbolic consumption, body/culture, social action/artistic production, *art*/social life. It also permits reconsidering certain emphases common in the studies about *art* as a social phenomena - specially in the *anthropology of art* - such as the focus on the artistic object.

**NO CURSO DA *PINTURA*:
A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES DE *ARTISTA***



SUMÁRIO

Introdução.....	1
Capítulo 1 - Uma inserção tensa.....	16
1.1 - Uma praia freqüentadíssima.....	17
1.2 - A praia deserta.....	29
1.3 - Deserta nunca: o mergulho.....	33
1.4 - Banhistas vistos da praia.....	45
Capítulo 2 - O corpo da <i>pintura</i>.....	55
2.1 - Outros lugares.....	61
2.1.1 - A biblioteca.....	61
2.1.2 - O lavatório.....	62
2.1.3 - A cantina.....	63
2.1.4 - O salão de exposições.....	65
2.1.5 - A loja.....	66
2.1.6 - A secretaria.....	67
2.2 - A sala de aula.....	68
2.2.1 - Densidade no tempo.....	69
2.2.2 - Aspectos fixos.....	71
2.2.2.1 - As mesas.....	71
2.2.2.2 - As paredes.....	72
2.2.3 - Aspectos semi-fixos.....	76
2.2.3.1 - Bancos.....	76
2.2.3.2 - “Mesas”.....	77
2.2.3.3 - Cavaletes.....	78
2.2.4 - O <i>hall</i>	81
2.3 - <i>Lá fora</i>	82
2.3.1 - Tempo no espaço: o quarto movimento.....	82
2.3.2 - Individualização.....	84
2.3.3 - Expansão.....	85
2.3.4 - Exposição.....	88
2.3.5 - Autonomia.....	90
2.4 - Ainda na sala, e de novo.....	92
2.4.1 - Velocidade e continuidade.....	93
2.4.2 - Candidatos ao <i>Aprofundamento</i>	96
Capítulo 3 - O lugar da <i>técnica</i>.....	102
3.1 - Experiência prévia.....	106
3.1.1 - <i>Pintura acadêmica</i>	109
3.1.1.1 - Saber fazer e saber fazer contra.....	112
3.1.1.2 - Não exposição.....	120
3.1.1.3 - Procedimentos, comportamentos.....	123
3.1.1.4 - Procedimentos, resultados.....	126
3.1.1.5 - Para quem.....	130
3.1.1.6 - Afastamentos, continuidades, complementos.....	135

3.1.2 - Áreas afins.....	140
3.1.2.1 - Formação <i>acadêmica e artistas</i>	142
3.1.2.2 - Pintar, e desenhar e colorir.....	145
3.1.2.3 - Pintar parede.....	149
3.1.3 - <i>Artesanato</i>	153
3.1.3.1 - A “química”.....	154
3.1.3.2 - “Química” e inserção.....	156
3.1.3.3 - “Química” e <i>linguagem</i>	158
Capítulo 4 - Outros lugares da <i>técnica</i>	163
4.1 - Sem experiência prévia.....	164
4.2 - Os <i>exercícios</i>	166
4.2.1 - Descrição.....	167
4.2.1.1 - O do equilíbrio e o do movimento; o da distância.....	167
4.2.1.2 - Formas sobre fundo.....	172
4.2.1.3 - Transposição para preto e branco; e as cores.....	174
4.2.1.4 - Esboço e objeto com volume e sombras.....	177
4.2.1.5 - Tempero do branco.....	178
4.2.1.6 - Padrão.....	179
4.2.1.7 - Formas vazadas.....	179
4.2.1.8 - Sem padrão.....	180
4.2.1.9 - <i>Preparar a tela e aguada</i>	180
4.2.1.10 - <i>Aguada e tinta não diluída</i>	182
4.2.1.11 - Gesso e cola.....	183
4.2.1.12 - Fita crepe e formas sem superposição.....	183
4.2.1.13 - Figura humana.....	184
4.2.1.14 - Quatro <i>técnicas</i>	185
4.2.2 - Algumas disposições adquiridas.....	186
4.2.2.1 - Não escrever, não desenhar nem colorir: incorporar e soltar a <i>pintura</i>	186
4.2.2.2 - Matéria e vetor da comunicação.....	190
4.2.2.3 - A promessa do <i>próprio trabalho</i> : da <i>técnica</i> à <i>linguagem</i>	192
Capítulo 5 - Num tempo da <i>pintura</i>	194
5.1 - <i>Passagem para a tela</i>	195
5.2 - Definição do <i>próprio trabalho</i>	198
5.3 - Avaliação do <i>trabalho</i> pelo professor junto à turma: descrição.....	201
5.3.1 - Procedimentos e significados não autorizados.....	203
5.3.2 - Procedimentos autorizados e definição do significado.....	205
5.3.3 - Redefinição de procedimentos e do significado.....	210
5.3.4 - Procedimentos autorizados e aprovação do significado.....	214
5.4 - Um discurso sobre o <i>trabalho</i>	216
5.5 - Processos de identificação do <i>artista</i>	220
5.5.1 - Identidades e carreiras artísticas.....	220
5.5.2 - Algumas condições para tanto.....	231

Capítulo 6 - Concluindo e acrescentando	239
6.1 - Algumas proposições.....	240
6.2 - O objeto artístico em histórias e definições da <i>antropologia da arte</i> : objeto de classe	246
6.2.1 - Objeto artístico e disposição estética	250
6.2.2 - Objeto: o objeto	257
6.3 - Problemas de entrada.....	265
6.4 - Talvez saídas.....	269
 Bibliografia	 274
 Anexos	 284

Introdução



Veladura. Quando ouvi pela primeira vez, a palavra soou estranha e bela. O professor apontava uma tela ainda molhada que uma aluna pintava sobrepondo camadas de tinta com certo grau de transparência, de modo que algumas encobertas sempre fossem avistadas. Seja então com um conjunto de vestígios da *pintura* que um observador depararia. Difícil estabelecer a cronologia do aparecimento de antigas superfícies que agora são interferências no que se exhibe mais fácil aos olhos. Uma vez percebendo-se um registro disposto sobre registros e velado, às vezes muito levemente, por tantos outros, tem-se a impressão de que jamais será abandonado. Mas em seguida, em algum ponto da tela e noutra profundidade, novas descobertas esquecerão o elo.

Um ano depois, já tendo passado por uma série de *exercícios* de *pintura* e agora podendo e devendo desenvolver meu *próprio trabalho*, dei conta de que produzia basicamente *veladuras*¹. Era com *aguadas*, uma de suas modalidades, que preenchia telas e tentava comunicar algo sobre a *pintura* e/ou a vida enquanto fazia observações para esta pesquisa. Lembrava com frequência do inusitado texto de Malik Allam (1994:7-8), que elenca numerosíssimas definições de *arte* associadas às mais diferentes noções. Meus colegas do curso de *pintura*, o professor, eu e os autores com os quais lidava por certo sabíamos da generosa polissemia que anima e embaça qualquer tipo de aproximação que se faça da *arte*². Como eles, abandonava este registro sempre que podia ater-me a novas aquisições.

Talvez por isso *No curso da pintura: a produção de identidades de artista* é a apresentação dos resultados de uma pesquisa cujo objeto foi construído, perdido e intuído, definido e redefinido das mais diferentes maneiras até que um conjunto vasto de observações empíricas pudesse ser reunido e organizado após mais de um ano de trabalho de campo sistemático. O que se segue, nesta Introdução, é fruto da avaliação de um percurso de investigação a partir de um ponto que não o garante concluído mas que afirma a exata possibilidade de tratá-lo como percurso: de onde as questões que paulatinamente fui levantando podem ser consideradas na sua oportunidade, se bem que muitas vezes afastadas

¹ Em boa parte da literatura técnica de *pintura* utiliza-se a palavra *velatura* para designar esta técnica (por exemplo em Chilvers, 1996: 545). É desta palavra italiana que a palavra *veladura*, usada recentemente por alunos e professores da EAV, segundo alguns destes derivaria.

² E já é momento de esclarecer que não se verá nesta dissertação nenhuma referência a *arte*. Acompanho aqui, dirigindo para a *arte*, o que T. de laetitia, o caráter funcional de nossas mais caras definições, e a in-estrutural.

nente o
para a
inição

dos contextos em que surgiram. O fato de ter me inscrito num curso de *pintura* na Escola de Artes Visuais do Parque Lage (EAV), no Rio de Janeiro, centro importante de ensino da chamada *arte contemporânea*, e ter praticado a *pintura* e convivido com outros alunos e com o professor por um tempo razoável, colocou situações que exigiram reflexões e cuidados que marcaram diretamente o percurso da pesquisa, o que será tratado no Capítulo 1, *Uma descrição tensa*. Aqui, tento abstrair-me destas situações e extrair alguma(s) lógica(s) do que resultou em problemas que guiaram efetivamente a pesquisa empírica.

O anteprojeto da pesquisa que deu origem a esta dissertação³, apresentado no final de 1994 à Área de Concentração Antropologia da Arte do Mestrado em História da Arte da Universidade Federal do Rio de Janeiro, estava voltado para a reflexão sobre os mecanismos sociais de conformação da identidade do *artista plástico*. Isto porque entendia (e continuo pensando) que boa parte da diversificada literatura com a qual lidava e que trata da relação *arte/sociedade* contemporâneas, concentra o debate acerca de determinações e implicações sociais da produção artística considerando como tal apenas a de *artistas* consagrados, e normalmente já em situações de consagração.⁴ Assim, a condição de *artista* do ator social que produz objetos artísticos tende a ser dada como inerente a ele e como já constituída, e mesmo as muito correntes introduções e apresentações da história da arte (Gombrich, 1993; Argan, 1995) destacam *artistas* consagrados, e confirmam esta consagração, demonstrada com ilustrações de obras destes *artistas* nestes contextos de já consagração. Chamava a atenção o não tratamento da trajetória dos *artistas* anterior à situação de consagração, ou de indivíduos que não tinham conquistado um reconhecimento público (tido como) autorizado por um *métier* no qual tentariam introduzir-se.

Estava então excluindo do foco de preocupações os chamados “ingênuos” ou “naïf”, tratados em geral como não recebendo ou recebendo pouco reconhecimento social e especializado de sua condição de *artistas* e do caráter artístico dos objetos que produzem. Do mesmo modo, retirava do campo de pesquisa os chamados “artistas populares”, também tratados como sem relações com o *métier*, embora o valor artístico de sua produção e a sua condição de *artistas* sejam mais freqüentemente vistos como reconhecidos extensa e

³ **Identidade social e percepção do objeto de arte: trajetórias de artistas plásticos (ainda?) não consagrados.** Rio de Janeiro, 1994. Mimeo.

⁴ Ver, por exemplo, Ferreira Gullar (1982), Amaral (1984), Gombrich (1993), Argan (1995), Brett (1993) e Fernandes Dias (1989).

“horizontalmente”, por população que não manipularia os critérios acionados no *métier*. Estas supressões de interesses da pesquisa, na verdade tácitas, equivaliam à transposição “para dentro” do *métier* de questões mais facilmente colocadas nas suas margens, ou para além delas: em que medida suas relações com um *métier* e a aceitação ou não de sua produção por um conjunto de *artistas* e/ou especialistas interferiria na constituição da identidade de um *artista plástico*.

Já podia ter algumas proposições preliminares, partindo do estranhamento de Pierre Bourdieu (1990:168): “É surpreendente (...) que todos os que se dedicaram à ciência das obras literárias ou artísticas [...] sempre tenham negligenciado considerar o espaço social onde estão situados os que produzem obras e seu valor”.⁵ Um conjunto de formulações iniciais referia-se ao fato da condição de *artista* não ser por certo nem inerente nem dada ao ator social, mas construída e em especial através de um conjunto de relações sociais que os *artistas* estabelecem entre si. Estava então tentando relativizar o peso da consagração pública como retificação da condição de *artista*, suposta naquela literatura sociológica e da história da arte com que lidava mas demarcadora da própria escolha dos atores sociais enfocados por ela.

Ao lado dessas preocupações, tentava sondar até que ponto poderia operar com o conceito de identidade social, interessada que estava em processos através dos quais indivíduos constituiriam a condição de *artistas*. Para tanto partia de conceituação de identidade social que enfatiza seu caráter processual e referido às relações sociais, como o faz R. Cardoso de Oliveira (1976:44), desenvolvendo Becker e Luckmann: “Sendo formada por processos sociais, ‘uma vez cristalizada é mantida, modificada ou, mesmo, remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais envolvidos na formação e manutenção da identidade são determinados pela estrutura social’ (...) Essa determinação da identidade pelas relações sociais - elas mesmas determinadas pelo sistema social -, convida-nos a distinguir tipos de identidade social, sem os quais dificilmente se poderá operar o conceito de identidade (social ou ‘coletiva’) na investigação empírica”. Na tentativa de especificar estes tipos,

⁵ Outros autores também afirmam a necessidade de incluir no elenco de preocupações em torno da *arte* as relações sociais particulares que viabilizam a trajetória dos *artistas*. Assim J. Duvignaud (1993:3), ao considerar “o artista, ao nível da vida social, como um ser diferente”, remete adiante suas preocupações para esta “vida social” (1993:7): “o que é preciso enfatizar é a necessidade que o artista tem de participar de ambientes de convivialidade, semelhanças como eram proporcionadas pelo Greenwich Village em Nova York, Montmartre em Paris, os bairros boêmios de Berlin, Viena”.

também marcava seu caráter contrastivo apontado por aquele autor que, acompanhando Goodenough, afirma a importância da noção de *relações de identidade*: “Tal noção, sublinhando a idéia de relação, supõe a existência não de uma, mas de pelo menos duas identidades, denominadas ‘identidades complementares’ ou ‘combinadas’ (‘matching identities’).” Estas proposições adequavam-se às perguntas que fazia sobre o quanto a construção da identidade de *artistas* estaria vinculada a *não artistas*, e então pensava recorrer ao “espaço social” sugerido por Pierre Bourdieu para avaliá-las.

Numa aproximação de literatura referida ao que E. Durham (1986:31-32) indica ser matéria de reflexão sobre a qual o conceito de identidade social foi inicialmente formulado, as relações interétnicas, tornou-se possível relativizar tanto a noção de cristalização da identidade social como a própria importância da vinculação a *não artistas* daquela que pretendia estudar.⁶ Passei a conceber a construção da identidade social não como derivação de um processo, o que daria consistência àquela idéia de cristalização, mas como processo de identificação sempre referido a contextos nos quais determinadas relações sociais são produzidas. Estas relações, se no caso em foco entre *artistas*, ou de modo mais preciso entre atores sociais não necessariamente identificados como *artistas*, não teriam por que não estabelecerem confrontos de interesses que diferenciariam também e sobretudo estes atores sociais entre si.

Tentava então também sondar se a concepção de objeto de arte para o *artista* é constituída ao longo de algo como sua formação, e ligada ao modo através do qual outros *artistas* com quem estabelece relações percebem os objetos artísticos enquanto tais. Estava supondo que, muito menos que para um mercado impessoal de consumidores de objetos artísticos, os *artistas* produziram, em primeiro lugar, para seus pares. Mais que reconhecimento público, o aceite-se de outros *artistas*, isto é, a inclusão de sua produção na

⁶ Na verdade lidava com literatura voltada para fenômenos sociais ligados à etnicidade, isto é, quando o caráter político (e assim processual e relacional) da conformação de identidades étnicas seria privilegiado. Partia então da possibilidade de explorar o conceito de etnicidade no que estaria referido a lutas através das quais grupos sociais (que se delinariam então como grupos de interesse), mobilizando-se em torno de características culturais (e/ou raciais) que os definiriam como grupos étnicos, pleiteariam atendimento de reivindicações voltadas para a mudança de sua posição social (M. Weber: 1964). Embora necessariamente ligada a fenômenos de demarcação de limites grupais, e assim a preocupações próprias das discussões sobre identidade étnica e de pertencimento a grupos étnicos (F. Barth: 1976), etnicidade poderia referir-se especialmente às situações nas quais grupos étnicos interagem e se confrontam em contextos sociais comuns, nesta interação traços étnicos sendo construídos e reconstruídos de acordo com os interesses políticos e econômicos desses grupos (A. Cohen: 1969).

categoria objeto de arte por aqueles que o produtor reconhece como qualificados para esta classificação, marcaria em grande medida sua prática e sua produção. Ou seja, como outros bens culturais, os objetos artísticos seriam “classificados e ao mesmo tempo classificantes, hierarquizados e hierarquizantes”, e os indivíduos dotados “de princípios de classificações” (Bourdieu, 1983e:127) que de fato interfeririam na identificação e na produção artísticas seriam sobretudo outros *artistas*.

Derivadas dessas formulações e desses supostos gerais e preliminares, as questões que naquele momento levantava e pretendia investigar diziam respeito a como se constitui a identidade dos produtores de objetos de arte, e a como estes constróem sua maneira de conceber a produção artística.

Buscando referenciais na literatura da chamada *antropologia da arte*, pude constatar que boa parte das dificuldades que encontrei de utilizá-la para o desenvolvimento dessas questões tinha a ver com a ênfase que esta literatura dirige aos objetos artísticos, aos atores sociais produtores destes objetos sendo atribuído um papel de apenas viabilizadores da sua produção. Na *antropologia da arte* de fato é privilegiada a análise de objetos⁷, por meio dos quais, seja através de sua apresentação, seja através de seu uso, determinada “cultura” ou “sociedade” comunicaria algo a seu próprio respeito.

Em muitos trabalhos etnográficos voltados para a *arte* também encontra-se esta predominância atribuída ao objeto artístico, que aparece como suporte de formas a serem “antropologicamente” analisadas (Müller, 1990, 1992a e 1992b; Vidal e Müller, 1987), e/ou como item relacionado a uma determinada esfera da vida social, em geral a organização social, mas ainda cosmologia, mitologia etc. No caso da organização social, encontra-se tanto a constatação de que a produção ou uso do objeto artístico obedece a regras de diferenciação social homólogas às presentes na organização social previamente “desvendada” (Van Velsen, 1994), como a inferência da organização social a partir do objeto artístico (Lopes da Silva e Farias, 1992), numa proximidade com o tratamento que a história da arte com freqüência dá ao objeto artístico, o de evidência⁸.

⁷ E quando a *arte* ocidental é diretamente tratada por essa literatura, o que é raro, tendência semelhante pode ser observada. Ver por exemplo Fernandes Dias (1989).

⁸ Tal ponto de vista é adequado ao proposto por antropólogos preocupados com a definição do objeto da *antropologia da arte*. Ver por exemplo B. Ribeiro (1995:29): “Só recentemente a etnologia passou a estudar esses objetos como representações visuais de suas etnias”.

De fato pôde ser observada em parte significativa da literatura de história da arte que então compulsei, ainda aquela interessada em investigar trajetórias de *artistas plásticos* ou a constituição social de movimentos estéticos, tendência a privilegiar o objeto artístico como o foco a partir do qual questões a respeito destes *artistas* e movimentos são levantadas, quando não são os objetos tomados como sínteses de processos sociais que teriam se dado em um entorno, em geral macro-social. Através da análise de um evento particularmente valorizado pela história da arte (Dabul, 1997), de constituição do que via de regra é visto como marco da *arte moderna* ou *contemporânea*, pude verificar o quanto as situações sociais experimentadas de maneira direta pelos *artistas*, que explicariam boa parte de seus atos, incluindo a confecção de determinados objetos artísticos, tendem a não ser abordadas pela história da arte. São enfocados de modo preferencial por esta literatura fenômenos estritamente estéticos derivados da observação de objetos ou de idéias supostamente neles registradas (Golding, 1968 e 1994; Gombrich, 1993), ou processos sociais muito gerais adequados a estas idéias (Argan, 1995).

Na *pintura*, como em outras *artes plásticas*, parece haver dificuldade complementar para que os atores sociais diretamente envolvidos na sua produção não sejam preteridos pelos objetos que produzem ao se tentar pensá-la como fenômeno social. Em algumas indicações da especificidade das *artes plásticas* recai-se neste esquecimento da prática dos *artistas* como compondo sim as condições para que objetos sejam confeccionados de determinado modo, e, sobretudo, como prática social tão ou mais importante para a compreensão do significado social da produção artística que as relativas ao consumo dos resultados desta produção. De qualquer modo, desvela-se o pressuposto generalizado acerca da relação do *artista plástico* com sua produção, desdobrado das situações de consumo público⁹, e não da produção dos objetos que em algum momento apresenta prontos. Assim Johan Huizinga (1993) mostra que na música e na dança a execução da obra, mesmo quando “acabada”, é momento da sua produção e condição para sua existência. Nelas *artistas* relacionam-se em algum nível com o público, exibindo-se através de seus corpos. Mesmo na dança, que tem no plástico elemento constitutivo, a exposição da obra coincide, materialmente, com a exposição de *artistas*, face a face com espectadores. Nas *artes plásticas* o processo de produção do

⁹ A expressão consumo público está sendo usada porque mais adiante será abordado o consumo da produção artística por outros *artistas* durante o processo de produção, consumo que comporia mesmo este processo.

objeto pictórico dificilmente aparece enquanto exibição ao público. Uma vez acabado (e a regra é tomar o objeto pictórico, ao ser apresentado, como acabado), o *artista* destaca-se materialmente do objeto.¹⁰ Por esta razão, ainda quando se concebe a situação de consumo de objetos artísticos como de produção simbólica, o que análises semiológicas direta (Geertz, 1994) ou indiretamente (Baudrillard, 1973) afirmam, no caso das *artes plásticas* resulta normalmente na permanência da supressão do processo de produção dos objetos artísticos como processo ao mesmo tempo de produção e de consumo simbólico.

O contato mais próximo com a literatura antropológica, incluindo a não especializada em *arte*, muito por conta de sua preocupação etnográfica, contribuiu para que ocorressem redefinições importantes de supostos e de interesses da investigação. As próprias noções de “formação do *artista plástico*” e “constituição da identidade social do *artista plástico*”, até então fundamentais para a formulação das principais questões da pesquisa, agora só poderiam aparecer como férteis para se pensar o significado da prática artística na vida social se de fato submetidas a um conjunto razoável de ponderações. Isto porque esta literatura¹¹ abriu campo para a visualização de numerosas e diferentes situações sociais nas quais as práticas artísticas são significativas, tanto por permitir a percepção como artísticas daquelas práticas experimentadas por atores sociais não necessariamente considerados (pelos autores e/ou pelos “nativos”) *artistas*, como por remeter de maneira direta tais práticas e/ou a construção de seu sentido a outras práticas e relações sociais que não da “esfera”, do “campo”, do “mundo” ou da “ordem” estritamente artística ou estética.

Estas ponderações tiveram desdobramentos sobre a investigação. Em primeiro lugar, enfocar o esboço de futuro de um *artista plástico* poderia consistir na exclusão de indivíduos que também envolvem-se em atividades percebidas como artísticas mas por razões e por indivíduos que não são os que imputam o “valor” do *artista plástico* segundo o modo como

¹⁰ R. Barthes (1983) refere-se ao quanto a música pode ser consumida antevendo-se o corpo do compositor durante sua produção e, por assim dizer, através do corpo do consumidor. B. Baugh (1994) trata a singularidade e a importância do *rock* nas interferências bem maiores que imprime aos corpos ao ser executado e consumido, se comparado a outros gêneros da música ocidental. A proposta da participação dos consumidores, inclusive em atos corporais, como condição para que uma obra plástica seja “consumada”, embutida na obra de *artistas* como Lígia Clark e Hélio Oiticica (Clark e Oiticica, 1996; Salomão, 1996; C. Favaretto, 1992), indica, mais que o encobrimento da necessária adesão física do *artista plástico* aos objetos pictóricos ao longo de sua produção, o modo como estes objetos costumam ser abordados durante seu consumo, isto é, com a isenção, ou com a contenção, da corporalidade de seus consumidores.

¹¹ Ver, por exemplo, Viveiros de Castro (1987), Turner (1980), Ribeiro (1985), Müller (1990: capítulos um, dois e três) e Gow (s/d).

comumente o concebemos: aquele visto como tratado enquanto tal por nossos especialistas em *artes plásticas*. Ao considerar certos de indivíduos como *artistas plásticos* ou como candidatos a, é atualizado um olhar socialmente marcado que apenas reconhece em determinados atores sociais atributos que são encontrados em muitos outros. Neste caso, não haveria um recorte, condição para a entrada em qualquer “mundo”. Seria, sim, um mero apagamento do que não coubesse nas pré-definidas categorias *arte/artista* que eu manejasse. No início do trabalho de campo já tinha elementos que corroboravam esta suspeita.

Além disso, o que muito concretamente essa literatura já havia apontado é que em qualquer circunstância de destaque de indivíduos por sua ocupação ou desempenho em sua ocupação artística, tal pode se dar por conta de um processo de treinamento e especialização que envolve redes de relações sociais e formas de produção simbólica em continuidade com outras redes e formas.¹² Se não viabilizam a conformação de algo como o que reconhecemos enquanto *artista*, não raro participam da criação de lugares sociais relevantes (embora nem sempre importantes em termos de *status*) de determinadas comunidades ou sociedades (P. Gow, s/d). Certas atividades podem assim ser próprias de alguns lugares sociais (Ribeiro, 1985), e o desempenho dos indivíduos nestas atividades incidirá largamente sobre sua posição social. Existiriam sempre relações sociais que traspassariam a ocupação e o desempenho na ocupação artística. Não é oportuna, portanto, ou ao menos não seria se de modo universalizante, a utilização de noções como “a relação arte/sociedade”. Ao se falar de *arte*, de modo compulsório há que se atentar para grupos ou categorias sociais específicas, e suas relações com os demais grupos ou categorias, sob pena de diluir justamente o significado da *arte* para a sociedade. Esclarecer os limites da investigação passou a colocar-se como condição para que de fato alguma contribuição pudesse ser ao final contabilizada: se concebida como prática social (e não apenas como prática relacionada em alguma medida com a vida social), descrevê-la será também especificar um grupo de atores sociais envolvidos com esta prática.

A esse respeito, ao modo de conceber a prática artística, pôde ser feito um deslocamento que muito interferiu na investigação empírica. Ao invés de tomar a prática

¹² Norbert Elias (1995), ao analisar a trajetória de Mozart, também avança na compreensão do fenômeno artístico como fenômeno social: na junção que estabelece entre indivíduo e ator social já desde a definição dos atributos sociais que compõem a condição de artista; e na demonstração da total inserção da produção artística na vida social, entendida como vida construída por indivíduos que, junto e em relação aos outros, a partir de posições sociais bastante delimitadas, atribuem sentido às suas ações.

artística como fornecedora de sinais de uma condição de *artista* daquele que a produz, sobretudo através de objetos artísticos que dela resultariam, isto é, ao contrário de valorizar a dimensão “exterior”, de anúncio, comunicação, sinalização de determinada identidade social, seguindo a proposição de autores como T. Turner (1980) e Viveiros de Castro (1986) é possível conceber a prática da *pintura*, mais que comunicadora, como constituidora de determinada identidade social. E, voltando às questões que acima foram colocadas, devem ser consideradas diversidades e variações nas práticas artísticas, já que cabe atentar para diferenciações produzidas *entre artistas*.

A atenção desta dissertação estando voltada para a prática artística como prática social, mais que mapear a categoria *pintura*, passou a interessar perceber de que modo a *pintura* é constituída como prática. A questão deslocou-se do discurso ou dos discursos sobre a *pintura*, então, para como determinadas concepções de *pintura* estariam vinculadas a determinadas práticas de *pintura*. As especificações destas práticas estiveram bastante referidas ao trabalho de Pierre Bourdieu, a partir do qual parte significativa das questões que informaram a pesquisa de campo foi formulada. Mas pode parecer curioso que numa pesquisa voltada para a reflexão em torno da prática do *artista plástico* e da conformação de sua identidade, conceitos como *campo artístico*, *capital simbólico*, *luta simbólica*, *mercado de bens simbólicos* etc. tenham sido colocados de lado. Na verdade, sua manipulação foi fundamental para que determinadas leituras pudessem ser feitas de modo a marcar parte razoável dos interesses da pesquisa. Assim, por exemplo, pareceram-me excessivamente “neutras” as definições e descrições de mundos artísticos empreendidas por Howard Becker (1982), que tipifica mundos a partir de determinados profissionais, recortando espécies de comunidades em que consensos seriam dados por estabelecidos. Esta abordagem afasta-se de proposições básicas de Bourdieu. Se de um lado remete-se a relações sociais que podem viabilizar o sentido das produções e proposições estéticas dos atores sociais abordados, de outro não evidencia as disputas que constituiriam estas relações, às quais refere-se Bourdieu, tomando-as como foco de suas análises. Definindo *campo artístico* em relação a conceitos como *luta simbólica*, Bourdieu viabiliza uma entrada produtiva no trabalho de H. Becker: elencar um conjunto significativo de perguntas que permitem a apropriação crítica de uma pesquisa etnográfica extensa e detalhada, que Bourdieu não chegou a produzir a respeito da prática artística.

Na realidade, o que a obra de Pierre Bourdieu forneceu foi um eixo a partir do qual questões puderam ser formuladas, e tomados alguns cuidados na investigação. Centrando as observações numa situação em que alunos aprendiam a pintar basicamente praticando a *pintura*, estive bastante atenta quanto às disposições¹³ relacionadas com esta prática já inculcadas e aquelas que ali seriam instituídas por meio dela. Este trabalho, em boa medida, é uma tentativa de apresentar através de uma descrição tão minuciosa quanto possível esta prática, decompondo-a em um elenco extenso de procedimentos de *pintura* enfocados na sua continuidade e nas rupturas que provocariam em relação a procedimentos que não compõem o modo de pintar preconizado naquele curso e valorizado por *artistas contemporâneos* agregados naquela instituição, mas que ainda assim são atualizados por diversos alunos das mais diferentes maneiras¹⁴. Uma questão que pautou toda a investigação diz respeito a como e em que medida tais disposições demarcariam a possibilidade de um aluno constituir uma carreira artística a partir de sua inserção naquele curso de *pintura*. Embutida nestas preocupações, estava a de deslocar para a prática da *pintura*, no caso estudado levada a cabo e avaliada coletivamente e numa situação de relações face a face, o foco da análise do que seria a constituição de uma identidade social.

Estas disposições foram tratadas através de itens observáveis que apresentavam recorrência e correlação sistemática com outros itens observáveis, significativos assim o bastante para serem tomados como vias de acesso interessantes para a caracterização das disposições investigadas. Desse modo, por exemplo gestuais, localização no espaço ocupado pelos alunos nas aulas, as maneiras de apropriação deste espaço, modos de escolha, aquisição e utilização de equipamentos, foram descritos e relacionados ao longo deste trabalho. Se tais disposições são adquiridas ou atualizadas e redefinidas através de mecanismos tão concretos como a postura adotada e a velocidade da movimentação do corpo enquanto se dispõe tinta

¹³ Aqui utilizarei disposição com o sentido atribuído por Bourdieu (1983c: 61): “A palavra *disposição* parece particularmente apropriada para exprimir o que recobre o conceito de *habitus* (definido como sistema de disposições): com efeito, ele exprime, em primeiro lugar, o *resultado de uma ação organizadora*, apresentando então um sentido próximo ao de palavras tais como estrutura; designa, por outro lado, *uma maneira de ser, um estado habitual* (em particular do corpo) e, em particular, uma *predisposição*, uma *tendência*, uma *propensão* ou uma *inclinação*.” (Grifos do autor)

¹⁴ Como procedimentos de *pintura* estou referindo-me às ações empreendidas pelos atores sociais que resultam em verem-se e em serem vistos como “pintando”. Envolvem, portanto, tanto ações treinadas como as que automaticamente atualizam; as que tentam controlar como aquelas das quais nem se apercebem; as que podem ser por eles “isoladas” enquanto ações mentais como as associadas ao corpo; as que praticam sozinhos como as que supõem direta cooperação.

sobre um suporte, o modo de segurar um pincel, o tipo de suporte escolhido e onde é fixado, será também possível demonstrar que se tratam todos de mecanismos de produção simbólica cuja compreensão apresentará elementos normalmente não computados para o mapeamento do que seria a constituição de uma carreira artística, e dentre eles uma redefinição da oportunidade da análise centrada em objetos artísticos. A partir dos mecanismos que serão descritos, alunos são diferenciados, classificados e hierarquizados, e representações em torno da *pintura* e dos diversos modos de praticá-la constituem-se.

Estes mecanismos que permitem a aquisição e a atualização de disposições relativas à prática da *pintura* são ao mesmo tempo aqueles que viabilizam a localização do aluno quanto à sua capacidade de produção de significado através da *pintura*, suposto e desejo que dirigirá o sentido atribuído por todos os alunos às ações que empreendem durante as aulas e em torno do qual procedimentos de *pintura* são por eles levados a cabo. Através da observação etnográfica puderam ser visualizados processos que resultam na construção e na distribuição desigual desta capacidade de significação, e a relação direta que têm com as disposições que os alunos trazem ou adquirem ao longo do curso. Na análise de atos costumeiros ocorridos durante as aulas, vistos pelos atores sociais como medidas pedagógicas voltadas para a orientação e formação *técnica* dos alunos, tornou-se possível especificar como concretamente é constituída uma posição, a do professor, de onde são desaprovados, aprovados e criados significados e um discurso que os torna lisíveis, e, sobretudo, de onde é reconhecida ou não a capacidade dos alunos de produção de significado através da *pintura*.

Em que medida posições relativas ao poder ou não produzir significados, relacionadas de modo direto às disposições práticas adquiridas ou atualizadas no curso, estariam referidas a grupos ou classes sociais, já sabia tratar-se de questão que não poderia responder numa pesquisa com estas características, tão circunscrita à observação direta das práticas de *pintura* de um número reduzido de alunos. Mais que dirigir a *habitus* específicos as posições que percebia serem estruturadas de um modo tal que a inserção no curso não seria inauguradora, o que foi possível afirmar com os dados coletados é que os procedimentos de *pintura* levados a cabo pelos alunos já carregam vetores indicativos dos atores sociais para os quais a significação que pretendem construir está dirigida. A correlação procedimentos *técnicos*/vetores de comunicação de significado passou a ser sondada, e junto dela as formas através das quais proposições e exclusões *técnicas* poderiam consistir em proposições

relativas a que público - grupo ou classe social - seria ou não visto como competente para estimar o valor artístico da produção pictórica.

Nos quatro primeiros capítulos desta dissertação será apresentada a sondagem destas questões. No Capítulo 1, *Uma descrição tensa*, como já indicado consistirá em um relato de como foram construídas as aproximações sociais que viabilizaram a pesquisa de campo. Facilidades e dificuldades de inserção e de observação serão apresentadas nos seus desdobramentos metodológicos, e estarão relacionadas com a temática da pesquisa, *arte*, e com o lugar social a partir do qual a pesquisadora pretendia observar seu objeto empírico. Ao lado da informação acerca das condições em que foram delineados os traços fundamentais da estratégia de investigação, pretende-se esclarecer problemas muito concretos da pesquisa etnográfica, situada sempre em torno de uma temática e de um pertencimento social do pesquisador que estendem, enganam e filtram o olhar que dirige para a vida social. Por esta razão serão gastas neste capítulo algumas páginas numa discussão, que por vezes será remetida a dados quantitativos sobre atributos dos alunos inscritos em cursos oferecidos na EAV, do quanto a delimitação do alcance da pesquisa, e assim a eleição do foco de investigação, devem ser feitas à luz de problemas metodológicos que são enfrentados.

Localizada a “aldeia”, e junto a que “família extensa” vou pintar e pesquisar, escolho agora como via da descrição etnográfica itens materiais da prática da *pintura*, o que já constituirá um facilitador da leitura dos capítulos subseqüentes. No *O corpo da pintura*, o segundo capítulo, tento apresentar de que modo corpos são envolvidos nas atividades de *pintura* na relação que mantêm com diversas dimensões do espaço ocupado pelo conjunto de alunos durante as aulas e no trânsito costumeiro pelos espaços socialmente diferenciados da EAV. Algumas disposições corporais cuja visualização é fundamental para que se compreenda o significado das variadas práticas de *pintura* serão descritas como formas de localização e apropriação do espaço. Itens do mobiliário e da infra-estrutura do espaço das aulas, bem como o material que os alunos dispõem para pintar, estarão incluídos nestas operações “físicas” da prática da *pintura*. Já aqui relações entre alunos e entre estes e o professor e outros atores sociais poderão ser visualizadas, posições e deslocamentos de posições sociais estarão sendo indicadas, e questões a respeito de sua constituição e implicações para a construção de carreiras artísticas sugeridas.

No terceiro capítulo, *O lugar da técnica*, disposições corporais serão abordadas nos procedimentos de *pintura* a que estão associadas. Descrevendo estes procedimentos diferenciações significativas entre os alunos poderão ser indicadas, o que será completado no capítulo seguinte, *Outros lugares da técnica*. O objetivo é inserir estas diferenciações numa análise das implicações da adoção de determinados procedimentos para a constituição de uma capacidade de significação através da *pintura* e para o desenvolvimento de carreiras artísticas. No Capítulo 3, a referência a uma formação em *pintura* ou em área afim, ou prática do *artesanato* anteriores ao curso remeterá para outras circunstâncias a inculcação de algumas disposições a partir das quais procedimentos propostos serão ou não adotados pelos alunos. Procedimentos propostos e adotados como *técnicos* serão associados a dimensões simbólicas da sua realização e ao fato de apresentarem-se como conjugação de procedimentos. Através da análise do modo como tais procedimentos *técnicos* são tratados no processo de aprendizagem da *pintura*, será demonstrada a constituição de posições diferenciadas de alunos e professor em torno da capacidade de significação e será avaliado o quanto a definição desta capacidade inclui a aceitação do público ao qual o aluno dirige o significado que tenta construir por meio da *pintura*. Formas de conferir o valor artístico de sua produção pictórica prescindindo das avaliações do professor, e critérios variados de avaliação desta produção, indicarão que a adoção de procedimentos de *pintura* inadequados frente aos propostos como interessantes na EAV não se devem simplesmente a uma mecanização desatada de intenções de produção de significado e da busca de posições sociais a partir das quais esta produção é possível.

O Capítulo 4, *Outros lugares da técnica*, completa a descrição dos procedimentos de *pintura* dos alunos, mas agora enfocando aqueles que se inserem no curso sem ter anteriormente adquirido disposições associadas a uma prática que lhes permitisse produzir objetos que considerassem artísticos. Ao serem descritos os *exercícios de pintura* aos quais se submetem no início do curso, algumas outras disposições, relativas a práticas socialmente relevantes, serão tratadas frente às que estão adquirindo. Esta aquisição será apresentada demonstrando-se a supressão da capacidade do aluno produzir significado através da *pintura* e o necessário reconhecimento, por ele, de determinado público como apto para a avaliação de sua produção pictórica. Mecanismos de percepção da existência de uma *linguagem* nesta produção serão tratados, analisando-se o modo como a capacidade de construção desta

linguagem é apreendida pelos atores sociais como derivação espontânea de determinada *atitude* frente à *pintura*.

Por que e como alguns alunos podem constituir diferentes identidades de *artista*, e que mediações são necessárias para que sejam considerados capazes de produzir significados através da *pintura*, são questões tratadas no Capítulo 5, *Num tempo da pintura*. Nele será levado em conta o tempo, demarcado por determinados procedimentos que adotam e eventos dos quais participam, que opera também como hierarquizador dos alunos e referencial para que carreiras artísticas sejam montadas. Poder apresentar uma carreira e manipular um discurso autorizado sobre objetos pictóricos que confeccionam serão abordados como fatores viabilizadores da constituição, entre os alunos, de determinadas identidades de *artista*. E estarão correlacionados, em diferentes circunstâncias de sua produção, aos procedimentos de *pintura* descritos nos capítulos precedentes. Dispor de uma carreira e de um discurso valorizados naquele contexto serão vistos neste capítulo como proporcionados por relações que atualizam posições sociais desiguais quanto à legitimidade de produção de significado através da/sobre a *pintura*.

Ao final, no Capítulo 6, *Concluindo e acrescentando*, registro algumas proposições sobre a situação estudada, e a partir delas apresento problemas relativos às razões e implicações do enfoque que a chamada *antropologia da arte* costuma imprimir ao fenômeno artístico. Estes problemas serão tratados através da avaliação crítica de uma literatura que define e narra a história da *antropologia da arte*. Em seguida, farei considerações tentando estabelecer, mais que conclusões, o que poderia ser computado como contribuição efetiva deste trabalho.

Capítulo 1 - Uma descrição tensa



1.1 - Uma praia freqüentadíssima

“Imagine-se de repente desembarcando, rodeado por todo o seu equipamento, só, numa praia tropical próxima a uma aldeia nativa, enquanto a lancha ou bote que o trouxe se afasta até desaparecer no horizonte”.¹⁵ Foi o que demorei muito a imaginar nos numerosos desembarques que fiz no Parque Lage, no Jardim Botânico, Rio de Janeiro, a partir de meados de 1995, quando comecei a levantar dados (para um trabalho de final de curso) sobre os alunos da Escola de Artes Visuais (EAV) que lá funciona desde 1975. Já havia participado de um conjunto muito grande e variado de eventos e encontros naquele lugar, e pessoas de diversas redes de relações¹⁶, nas quais estou incluída, freqüentaram ou freqüentam aquele espaço, seja como alunos ou professores da EAV, seja, o que é mais corriqueiro, como meros e eventuais transeuntes, do próprio Parque¹⁷ ou da Escola, como eu.

Nada incomum utilizar o espaço do Parque, ir a uma peça apresentada ali, um *show* (mas isso já faz algum tempo), a uma leitura de poemas, saber de uma palestra interessante, ou escutar (ou ler) histórias do ocorrido sobretudo na década de 70 envolvendo um grande número de figuras do domínio público e da vida privada¹⁸. Reconhecer cartazes já vistos, por exemplo, nas paredes da EBA¹⁹, encontrar conhecidos dos mais variados lugares, passar e cumprimentar ou sentar para beber cerveja na cantina, de alguma maneira localizar-se ali não

¹⁵ Bronislaw Malinowski (1980: 40-41).

¹⁶ Utilizo *rede* em um sentido aproximado à definição que A. Mayer (1987:129) procede de *conjunto*, a partir de leitura de J. Barnes, diferenciando-o do que para este último seria rede: “Barnes vislumbrou a rede como um campo social formado por relações entre pessoas. (...) A rede era ‘ilimitada’ (...) e não apresentava lideranças ou organizações coordenadoras. Qualquer pessoa mantinha relações com várias outras, que, por sua vez, se ligavam a ainda outras. As conexões poderiam aglomerar-se em alguns pontos da rede; mas, se as pessoas envolvidas formassem um grupo, suas interconexões (*linkages*) grupais existiriam separadas da rede, dado que um critério extra teria sido acrescentado às interconexões que definem a rede”. O *conjunto*, tal como teria sido identificado por Barnes, é concebido como “na base das interconexões proporcionadas pela rede. O conjunto diferia da rede na forma, pois estava centrado em um indivíduo singular (ego) e consistia de indivíduos classificados por ego de acordo com determinado critério. Essas pessoas formavam, assim, apenas uma parte da rede - a parte que o ego identificasse como incluída no conjunto”. Assim, aproximada desta noção de conjunto, rede será utilizada aqui para afirmar a auto-inclusão de um indivíduo (ego) em um conjunto de relações sociais por ele recortado e cujos componentes identifica.

¹⁷ É também muito comum que o termo *Parque*, ou *Parque Lage*, refira-se ao espaço ocupado pela EAV que funciona no Parque Lage.

¹⁸ Ver a esse respeito M. Lahtermaher (1994). Em C. Pereira (1981:97-98) há referências ao Parque Lage, ao lado do Museu de Arte Moderna e da Livraria Muro, como local de eventos e de “acontecimentos” que teriam “marcado época”. Há indicações ainda (Pereira, 1986:72) da importância do Parque Lage, agora também na década de 80, para poetas e outros participantes de eventos literários que lá tiveram lugar, ao lado dos voltados mais diretamente para as *artes plásticas*, como a exposição *Como vai você, geração 80?*, realizada em 1984.

¹⁹ Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

é difícil. É um espaço público, de circulação e rotatividade intensas, e por isto existem as mais variadas formas e níveis de localização, dependendo do que é acionado para tanto dentre as inúmeras possibilidades que se oferecem efetivamente para um conjunto significativo de pessoas. E, para muitas delas, *estar ali* é o evento.

Acredito que todas as pessoas que circulam naquele espaço *gostam das artes visuais*. Mas, como eu, boa parte não chega ali de modo direto por conta disto, passando rápido por, mas sem evitar por completo, exposições e eventos deste tipo, numerosíssimos e com frequência comentados pela imprensa e por *artistas plásticos* do Rio de Janeiro. Os próprios *trabalhos*²⁰ dos alunos que sempre ocupam paredes e pontos da área em torno da piscina (ver Anexo 1, e Foto 1 no Anexo 7) que centraliza o pátio interno da antiga mansão dos Lage (prédio onde funciona a maior parte das atividades da EAV), alguns sendo confeccionados justamente neste espaço público, podem não deter o transeunte. Mas ilustram a “natureza”, convergência simbólica, daquele lugar: é um lugar de *artistas*. Mais exatamente, do que chamamos de *artistas plásticos*, *artistas* que produziram objetos²¹. Mesmo a família de turistas, atraída por mais um parque do Rio de Janeiro, ao passar pela cantina se dará conta disto.

Quem apenas consome eventos e de modo muito irregular e pontual tangencia as redes sociais de *artistas plásticos* daquele lugar, poderá estabelecer uma continuidade entre aquele centro, o prédio da antiga mansão, e o espaço do parque propriamente dito, local (externo) de lazer, da passagem, do anônimo impessoal de perto da rua, mas que é englobado por apresentações, atividades de cursos e eventualmente exposição de objetos artísticos, seu transporte ou confecção. Intuirá também, talvez, outros espaços internos à antiga mansão.

²⁰ Aqui usarei indistintamente as palavras *trabalho*, tela e pintura para tratar dos objetos bidimensionais pintados pelos alunos dos cursos de *pintura* do Parque Lage. Mas *trabalho* e pintura (diferente de tela e também de quadro, outra palavra utilizada) abrangem a *pintura* sobre suportes outros que não a tela, como o cartão, apropriado para muitos dos *exercícios* de *pintura* que observei serem confeccionados pelos alunos e que serão abordados no Capítulo 4.

Trabalho aparecerá em itálico por ser tratado ao longo desta dissertação como categoria manipulada por alunos e professores, embora possa haver alternância de palavras quando é acionada na comunicação entre eles.

²¹ *Artes plásticas* e *artes visuais* são diferenciadas por professores da EAV, e também por muitos alunos e frequentadores do Parque Lage, porque a primeira refere-se a atividades artísticas que resultam em objetos, enquanto a última engloba igualmente o produto de atividades como vídeo, cinema e teatro, também ensinadas e tratadas em cursos e outros eventos oferecidos pela EAV. Embora seja ainda hoje tomada como acertada a escolha do “visuais” para compor o nome da EAV quando foi criada, levanta-se questões em torno do não visual embutido nas atividades artísticas visuais, como os procedimentos *conceituais*, o que estaria sendo omitido com o nome da escola.

por onde *artistas* ou pessoas envolvidas em atividades artísticas se embrenham. Haveria outros espaços não tão públicos e “mais artísticos”. É possível, passando por ali, procurar um amigo numa das muitas salas de aula, antigos cômodos da residência dos Lage, mas nunca havia tido por que me demorar numa delas.

Quem só passa por ali por conta de encontros e eventos terá provavelmente como pouso a cantina, ou, mais precisamente, uma das mesas de bar dispostas ao fundo do pátio, passando pela entrada da biblioteca, e na área próxima aos telefones públicos²². (Ver anexo 1) Dali verá quem entra e sai do prédio e a circulação de pessoas no pátio interno; encontrará conhecidos e as pessoas e coisas desse lugar de *artistas*: três jovens comentam cada pedaço da tela que uma quarta jovem segura, alguém toca violão, um homem lê um livro ininterruptamente, e numa outra mesa um grupo de pessoas de diferentes idades conversa e ri muito alto. É nesta área que se constitui, para um freqüentador muito eventual, o “ambiente” do Parque Lage e sua composição múltipla e diferenciada. Em geral partindo da cantina e estendendo-se até a borda da piscina, neste pátio interno poderão ser atualizadas por um momento diferentes relações sociais por vezes referidas a redes constituídas noutro tempo e lugar, e em função de atividades não identificadas como artísticas. Quando se está inserido no Parque Lage a partir dessas relações não associadas de modo direto a práticas artísticas, é difícil a localização dos *artistas*: afora um ou outro que por alguma razão está incluído em alguma rede social da qual participamos, ou possui uma popularidade que ultrapassa o “ambiente” do Parque Lage, só aqueles que explicitam seus *trabalhos*, materiais e equipamentos, ou sua condição de professores, é que podem ser aproximados do que em geral computamos como *artistas*.

Quando, em meados de 1995, fui levantar dados sobre os inscritos nos cursos oferecidos no Parque Lage, tive que percorrer outro percurso. Pela primeira vez me dirigi à secretaria, e depois à contígua sala da direção (ver Anexo 1), para solicitar à diretora substituta acesso às fichas de inscrição dos alunos do primeiro semestre daquele ano. Junto à solicitação, foi acertado que os resultados do levantamento seriam colocados à disposição da direção da EAV, que estaria interessada em conhecer melhor o “perfil” de seus alunos. As

²² Ao longo de 1997 foram promovidas numerosas transformações no espaço da EAV, através de obras de infra-estrutura e da redefinição de seu uso. Assim, a biblioteca, por exemplo, foi deslocada para outro cômodo, ao lado dos telefones públicos. Toda análise que será feita do espaço da EAV, em especial no Capítulo 2, estará referida à situação que encontrei ao me inserir no curso de *pintura*, em julho de 1996.

fichas foram aos poucos retiradas da secretaria e compulsadas na biblioteca da EAV, durante julho e agosto daquele ano, quando passei a ir com regularidade ao Parque Lage, também para conversar e entrevistar conhecidos professores ou alunos, a diretora substituta e o coordenador de ensino. E observava o que seria a provável arena do meu trabalho de campo.

Aquele não é apenas um lugar de *artistas*. É também um lugar administrado por *artistas*. Vinculada à Secretaria de Cultura e Esportes do Governo do Estado do Rio de Janeiro, a EAV é uma enorme escola de *arte*, promove atividades e regula os eventos que ali são produzidos, responsabilizando-se formalmente por eles²³. No começo de 1995 foram abertas na EAV 76 turmas²⁴, distribuídas em horários da manhã, tarde e noite, com uma ou duas aulas semanais, algumas poucas aos sábados.²⁵ Diversos eventos foram promovidos nesta época: exposições de *pintura*, seminários, debates, lançamentos de livros, apresentações de vídeos, peças teatrais etc.

A EAV “localiza-se” no prédio da antiga mansão, e estende-se fisicamente a todos os seus numerosos “cômodos”, reapropriados como biblioteca, salão de exposições, salas de aula, inclusive subterrâneas, no subsolo do prédio, e a algumas oficinas que funcionam em antigas construções ou em galpões levantados mais recentemente na área exterior ao prédio. E o que me aparecera de maneira vaga como grupo de *artistas*, apresentou-se depois como grupo de *professores* da Escola, com graus distintos de autoridade, responsabilidade e investimento no que seria uma instituição, uma escola, e que centralizavam uma determinada visibilidade a respeito do que ocorre naquele espaço, e a existência mesma daquele espaço.

O “ambiente” do Parque Lage estendia-se então a lugares menos expostos, como a secretaria, para onde os interessados nos cursos da EAV dirigem-se em primeiro lugar e os alunos regularmente para quitar as mensalidades, a sala da direção da EAV e as salas de aula. Não são mais *artistas* agora as pessoas que circulam junto aos freqüentadores eventuais.

²³ Os professores, contudo, não são funcionários do Estado, percebendo sua remuneração a partir de percentual das mensalidades pagas pelos alunos que freqüentam os cursos que ministram. Mas há raras ocorrências de funcionários do Estado darem aulas em cursos promovidos pela EAV, não sendo contudo englobados pela categoria *funcionários* (ver nota 26).

²⁴ Confirmando este patamar, no segundo semestre de 1997 foram abertas na EAV 73 turmas.

²⁵ No *folder* de apresentação dos cursos do primeiro semestre de 1995, havia dois blocos de turmas, por idade: “Crianças e Jovens” e “Adultos”. Para “Crianças e Jovens” havia nove turmas agrupadas por faixa etária: 3 a 5 anos, 5 a 9 anos e 13 a 18 anos, sem especificação do curso, apenas dos professores; e duas turmas de “Introdução à xilogravura - 9 a 16 anos” e uma de “Desenho - 10 a 18 anos”. Os 64 cursos dirigidos a “Adultos” estavam agregados em dois níveis: “Introdução” (45 turmas) e “Desenvolvimento” (19 turmas). Há ainda outro nível, o “Aprofundamento” (ver adiante).

Fala-se em *professores* e *alunos*, por vezes em *funcionários*²⁶. Por conta do levantamento que pretendia então fazer, e das conversas com o coordenador de ensino e com a diretora substituta, a categoria *alunos* passa a constituir-se como empiricamente observável e sociologicamente relevante, ligada que estava à existência de uma escola e da própria agregação daqueles *artistas*, agora *professores* da EAV. *Artistas plásticos em formação*, categoria que usara na arquitetura do anteprojeto de pesquisa, aparecia como equivocada aproximação do que na realidade seriam *alunos em profissionalização*.

Mesmo os alunos do *Aprofundamento*, que de início me apareciam como o que de mais próximo havia daquela categoria, agora pareciam tratar-se de *alunos* “mais adiantados” da EAV, em um tipo de curso equiparado por professores a um “mestrado”. Sem necessariamente terem antes feito cursos na EAV ou estarem ligados a algum de seus professores, mas já possuindo algum tipo de linha de trabalho definida, postulantes ao *Aprofundamento*, segundo informações do coordenador de ensino, são selecionados anualmente²⁷ por um grupo de professores não para um curso, mas para disporem ao longo de um ano de um ateliê coletivo que podem freqüentar a qualquer momento. Para os alunos do *Aprofundamento*, não há os limites de dias e horários demarcados, como para os demais alunos, embora como estes paguem as mensalidades instituídas para os cursos regulares com duas aulas por semana e arquem com todas as despesas relativas ao material gasto no seu trabalho. Também não estarão ligados a um determinado professor, mas terão atendimento individualizado de todos os professores da EAV que queiram requisitar para orientá-los em suas atividades. Terão ainda garantida uma exposição coletiva no salão de exposições do Parque Lage, logo na entrada do prédio (ver Anexo 1), ao final do ano em que estão vinculados ao *Aprofundamento*.

No decorrer deste novo percurso evidenciou-se que a manipulação do espaço do Parque Lage está ligada de maneira direta à freqüência e continuidade da presença nele, e ao grau de envolvimento que se tem com pessoas e atividades relacionadas às *artes plásticas*. A visibilidade e a capacidade de movimentação no interior deste espaço “físico” constituem das mais seguras medidas do quanto se está inserido junto aos que o freqüentam.

²⁶ A categoria *funcionários* abarca bibliotecários, pessoal da secretaria, seguranças, pessoal da limpeza e da cantina, a maioria dos quais funcionários do Estado.

²⁷ Mas para participar da turma do *Aprofundamento* de 1997 não foi selecionado nenhum aluno

Nesse curto espaço de tempo, apresentando-me periodicamente, interessando-me pelos cursos e seus participantes e deslocando-me para lugares do Parque Lage pelos quais não havia ainda transitado, pude perceber outro espaço, relacionado à própria existência da EAV. Aquilo que eu localizara de modo vago como o “ambiente” do Parque Lage, simplesmente cerrava o foco numa “praça” (o tal pátio interno, na área em torno da piscina) que, de fato importante para as múltiplas relações sociais construídas e/ou ratificadas no Parque Lage, consistia em apenas um dentre outros lugares onde redes de relações de *artistas* e de pessoas voltadas para atividades artísticas eram cotidianamente constituídas, como a sala da direção da EAV e as salas de aula. E se olhada a partir da sala da direção, ou de uma das mesas que eu agora ocupava na biblioteca, aquela “praça” passava a estar vazada por uma linha que separava freqüentadores eventuais dos não-apenas-freqüentadores. E o que de fato me surpreendia era a demasiada familiaridade que ainda assim experimentava naquele agora mais precisamente categorizado “ambiente”. Afinal, era recente e superficial minha introdução, o ter o que fazer, num lugar que via poder excluir como ator social a ser considerado o freqüentador eventual não envolvido diretamente em atividades artísticas próprias dali. Os meros consumidores de alguns eventos e do “ambiente” do Parque Lage - o vago “público leigo” de Howard Becker²⁸, cujo *mundo artistico* poderia englobá-los junto a *professores, alunos e funcionários* - na realidade não eram vistos caso a “praça” não fosse olhada a partir de algum ponto circunscrito por ela própria.

E o fato de conhecer e introduzir-me naquele redefinido “ambiente” não o tornava menos familiar. Era demasiado familiar e não apenas frente ao que pensava ser a familiaridade necessária e suficiente para a pesquisa que pretendia fazer. Tratava-se de uma situação demasiado familiar, mais que tudo, se comparada a outras situações em que o estranhamento era item auto-evidente e fundamental da pesquisa ou trabalho que fazia, sobretudo junto a moradores do morro do Borel, junto a posseiros da Fazenda Santo

²⁸ Assim formula Becker (1977b:9-10): “É possível entender as obras de arte considerando-as como o resultado da ação coordenada de todas as pessoas cuja cooperação é necessária para que o trabalho seja realizado da forma que é. (...) Devemos, em primeiro lugar, estabelecer a relação completa dos tipos de pessoa cuja ação contribui para o resultado obtido. (...) esta relação poderia incluir desde as pessoas que concebem o trabalho - compositores ou dramaturgos, por exemplo -, as que o executam - como músicos e atores -, as que fornecem os equipamentos e materiais indispensáveis à sua execução - fabricantes de instrumentos musicais, por exemplo -, até as que vão compor o público do trabalho realizado - freqüentadores de teatro, críticos, etc. Embora, convencionalmente, se selecione uma ou algumas destas pessoas como sendo o ‘artista’, a quem atribuímos a responsabilidade pelo trabalho, parece-nos ao mesmo tempo mais justo e mais produtivo, do ponto de vista sociológico, considerá-lo como a criação conjunta de todas elas.”

Antônio, em Xerém, Duque de Caxias (RJ), e junto a jovens ex-alunos da antiga FUNABEM que participavam da ASSEAF (Associação dos Ex-Alunos da FUNABEM), com quem convivi cotidianamente e por um período prolongado.

Já nas primeiras conversas e entrevistas e no levantamento de dados quantitativos para aquele trabalho, pude estranhar um conjunto grande de constatações que aos poucos ia fazendo, para encampá-las em seguida como extremamente naturais. Surpreendi-me, por exemplo, com o fato de haver então, no primeiro semestre de 1995, cerca de 700 pessoas inscritas nos cursos oferecidos pela Escola de Artes Visuais e de não se tratarem de jovens saindo da adolescência, beirando ainda a maturidade, como supunha ser o grosso dos alunos. Deste enorme conjunto de inscritos, nada próximo à noção de minoria que sempre associei a ambientes não escolares de *artes plásticas*, boa parte passava dos trinta anos (ver Anexo 5), havendo mesmo uma incidência grande de pessoas na faixa dos quarenta e cinquenta anos, mais até que crianças, público que antes tomava como numeroso relativamente. Encampar tais constatações era não mexer em nada da minha sensação de pertencimento àquele ambiente. Era como se estivesse construindo uma vaga abstração que não mudava substancialmente o significado para mim de um espaço social que em todos os momentos me aparecia como já conhecido e pelo qual ia transitando sem aparentes problemas.

Tentava acionar minhas antigas experiências de trabalho de campo e as lições que tinha conhecido sobre estranhar o familiar como condição da investigação antropológica. Nesta retrospectiva, percebi que muito mais facilmente, naquelas experiências anteriores, havia tratado de incorporar a diferença, tornando-a familiar, a familiaridade sendo resultado de uma incorporação paulatina que supunha sem dúvida uma inserção minha também paulatina junto a faces importantes do cotidiano dos atores sociais com os quais estava pesquisando. E, mais que isso, a familiaridade tinha duas pontas: ela só era obtida quando um lugar (social) no qual eu pudesse ser localizada era construído por estes atores sociais após um convívio tal que, não apenas alguma intimidade, mas uma confiança mútua estivesse claramente instituída. Esta confiança supunha, naqueles casos, meu envolvimento em alguma luta desses atores sociais para o atendimento de reivindicações importantes para eles: garantia da posse da terra, acesso à escolaridade, a emprego, superação de estigmas, e outros direitos cívicos.

Junto ao *meu* grupo social, eu tentava então formular, naturalmente o dado não era o estranhamento, mas a familiaridade. Além de ser um “ambiente” em termos numéricos composto sobretudo por moradores brancos e não pobres da zona sul carioca²⁹ (ver Anexo 3), havia visível (nos dados quantitativos relativos a inscritos nos cursos, que estava levantando, e na própria observação direta) preponderância de pessoas do gênero feminino (ver Anexo 4), e da minha faixa etária³⁰. Mas transformar esta familiaridade em algo a ser observado, o que exigia ser colocada como objeto e assim em algum momento e nível ser estranhada, além de um intenso exercício intelectual demandaria um investimento em convivência, para a observação etnográfica, que nunca imaginei ser tão necessário.

Ao contrário do que havia experimentado antes, ter algumas hipóteses de trabalho já construídas para verificá-las com os dados passou a me parecer instrumento crucial para a pesquisa. Isto porque, não havendo estranhamento, o que tendia a princípio a fazer era um tipo de crônica e não exatamente anotações de campo. E minha impressão era de que anotaria tudo para poder anotar alguma coisa, e assim as tais hipóteses na verdade não constituíam apenas instrumentos de confronto de formulações com os dados, mas de organização mesmo de minha observação, de economia da pesquisa. Uma espécie de defesa contra a tendência de perguntar e observar tudo porque na realidade não havia muito a ser perguntado e observado. Não sentir diferenças sociais, estranhamentos importantes, colocava-me na incômoda situação de não ter (ou ter que ter) uma posição política que me auxiliasse tanto na construção de um lugar social (no caso, de início já construído = irregular frequentador do espaço e consumidor de eventos do Parque Lage; e, depois, de modo restrito e em constituição = interessada/pesquisadora de *artes*, e/ou da EAV) onde me incluísse com certa harmonia como na armação de algo como um ponto de vista a partir do qual pudesse observar diversos níveis da vida social que o “senso comum” ou o “olhar dominante” por certo velavam. Não raro antes, noutras experiências de trabalho de campo, havia utilizado o recurso, meio bachelardiano, meio marxista³¹, de tentativa de destruição de equipamentos

²⁹ Mais tarde percebi ser bastante frequente, junto a muitos alunos moradores da zona sul, uma anterior moradia na zona norte ou subúrbio do Rio de Janeiro, ou ainda a família ser oriunda destas localidades.

³⁰ Também só mais tarde percebi que a grande maioria dos que a frequentam aquele “ambiente” é conformada por alunos da EAV, pessoas que de modo regular ocupariam aquele espaço. Isto é, quem muito eventualmente passa por ali projeta sua condição sobre a maior parte dos que ali estão.

³¹ Ver por exemplo em G. Bachelard (1979) algumas formulações a respeito do conhecimento como retificação de conceitos. E em K. Marx (1978:348-351), ver relação entre representações sobre a realidade social e interesses de grupos e classes.

conceituais submetendo-os à questão do quanto poderiam estar encobrendo a realidade vivida pelos atores sociais junto aos quais pesquisava, porque supostamente construídos a partir de lugares sociais associados a interesses diferentes ou mesmo antagônicos em relação àqueles que estes atores sociais aos poucos apresentavam como sendo os seus.³²

Ali não: dos amantes, dedicados ou menos apaixonados, das *artes visuais*, aos *artistas/professores* da EAV, havia apenas graus, em alguns dos quais (os intermediários) *alunos* estariam distribuídos³³. Em diferentes graus de proximidade com as *artes plásticas*, talvez de exercício do *gosto*, talvez de dedicação a elas, havia sempre um suposto lugar que justificaria alguém estar ali, interessar-se pela EAV, entrar literalmente nela, ainda que fosse apenas observá-la, estudá-la: gostar das *artes plásticas*. Existia este crédito básico que não só garantia poder estar mas também legitimava o fato de estar ali. Neste momento em que já minimamente conhecia e localizava um conjunto maior de pessoas que participavam de atividades da EAV, localizava também sinais de concorrência entre alunos, entre professores, e entre estes e outros *artistas* consagrados, divergências quanto ao modo como concebiam e avaliavam estratégias de organização e funcionamento da EAV, e quanto à própria definição de estratégias de ensino. Não importa que tratamento eu estivesse dando a estas constatações e os eventuais posicionamentos que eu pudesse ter, por vezes externando-os, a naturalidade de minha inserção era dada todo o tempo. Não resultavam em qualquer espécie de variação na familiaridade que sentia em relação àquele “ambiente” e no desenrolar do meu progressivo pertencimento.

³² Notar que, nestes casos, tentar construir uma proximidade que me desse acesso ao “ponto de vista nativo” trazia implicações bastante diferentes daquelas que uma extensa literatura associa ao “observador participante total” que “viraria nativo”, supondo certamente uma proporcionalidade entre este acesso e o deslocamento social necessário para tanto, o ser identificado como “nativo” para uma experiência de “observação participante total”. Ver a este respeito por exemplo B. Junker (1971) e A. Cicourel (1980). Com outras preocupações, P. Bourdieu (1983b) e M. Löwy (1987), referido a Bourdieu, sem que negligenciem a importância da manipulação de um capital propriamente técnico e outros fatores, submetem a possibilidade de objetivação da realidade social estudada à “intenção” de “subversão” do pesquisador, em alguma medida relacionada à adesão a determinados “pontos de vista” tomados como especialmente férteis para a visualização desta realidade. Para avaliações e críticas das implicações para a pesquisa antropológica de algumas situações de adesões ou de identificação do pesquisador com demandas da população pesquisada, ver por exemplo E. Durham (1986) e A. Zaluar (1986).

³³ Vale advertir que se trata, esta gradação, de uma referência a um modo de categorizar com o qual pude operar naquele momento e naquele contexto de inserção e observar ser manipulado por aqueles atores sociais em um conjunto vasto de contextos. Mas há outras categorizações, com as quais lidei noutros momentos e que serão mais adiante tratadas, tão operantes e esclarecedoras quanto esta.

Poderia ocupar, sem o menor estranhamento, ao invés, com consentimento, lugares já estabelecidos como adequados e próprios para minha inserção. Assim era que, se apenas freqüentasse o Parque Lage, mais uma freqüentadora seria; se me colocasse como pesquisadora, “naturalmente” seria incorporada como tal, tantos outros estudos do Parque tendo sido feitos, inclusive um em antropologia social, recentemente³⁴; e/ou se me matriculasse num curso de *pintura*, aluna da Escola me tornando, mais um aluno com trajetória demarcada - aprender a pintar, simplesmente, como tantos a cada semestre se dispunham a fazer, ou tentar aos poucos, com razoável esforço e talento, uma “profissionalização”, o que era bem menos comum, e, no meu caso particular, muito pouco provável.

Dessa forma, da questão do papel a ser exercido no grupo pelo pesquisador não se colocava a de como construí-lo ou a de como ocupá-lo³⁵, simplesmente porque já havia papéis pré-definidos e não incompatíveis com os interesses de pesquisa. Na verdade, transitaria por aqueles lugares, sendo este o único deslocamento social que eu poderia visualizar então como derivado de estar ali por conta de meus interesses de pesquisa. Não precisaria “fingir papéis”³⁶ para ser aceita e poder observar o que quisesse, o anúncio³⁷ do vago interesse pela “formação do artista plástico” ou pelo “significado das artes plásticas para quem se inscreve num curso da EAV” servindo como abertura (ou cobertura) e jamais como impedimento para ali estar compulsando fichas, conversando, perguntando e anotando.

Ao contrário de preocupações em torno do como introduzir-me junto aos “nativos”, e sua corolária, como não me “tornar nativa”, colocava-se a de conseguir compreender e problematizar o fato de *sentir-me* nativa. E por quê: era necessário continuar qualificando as diversas camadas que viabilizavam de modo tão flexível aproximações sociais de um “ambiente” voltado para a prática das *artes plásticas*. Como certo eu apenas tinha que, dada a facilidade da inserção, fosse qual fosse atualizava uma posição social já dada, e que a

³⁴ Lahtermeher (1994).

³⁵ Aaron Cicourel (1980: 89), por exemplo, indica a generalização (e a oportunidade) dessas preocupações: “É comum que pesquisadores de campo levantem o problema da necessidade de se encontrar um papel no grupo a ser estudado. (...) O problema de definir um papel ou diferentes papéis dentro e entre grupos levanta a questão geral que se refere ao que os observadores participantes fazem e aos tipos de papéis que desenvolvem durante a sua pesquisa.”

³⁶ Ver a este respeito Junker (1971), que associa à “observação participante total” esta necessidade.

³⁷ Para a coordenação de ensino, a direção da EAV, para conhecidos, que transitavam ou “eram” (professores ou alunos) da EAV, para funcionários da biblioteca, da secretaria e até para o rapaz da cantina.

visibilidade desta inserção, num lugar de “portas abertas”, confirmava pontos de vista já constituídos acerca das *artes plásticas*.

Algo além da origem social referida ao que amorfamente concebemos como “classe média” (ou justo algo que a singulariza) amalgamava esta inserção: ter o que fazer ali (no meu caso, um levantamento que também interessava à coordenação de ensino e à direção da Escola), gostar de maneira intensa, interessar-se efetivamente por *artes plásticas*. Ou por *aquela* praticada e valorizada no Parque Lage.

Na própria universidade há uma disposição para que seja valorizado qualquer tipo de atividade ligada à *arte*, incluindo o estudo das práticas artísticas.³⁸ Diversos trabalhos de Pierre Bourdieu³⁹ apresentam e analisam evidências de que a propensão para se valorizar determinados tipos de *arte* é constituída socialmente, e de como naturalizar a existência desta disposição é suposto para que sejam atualizados mecanismos de distinção social. O que chamamos de ambiente social, o Parque Lage, no qual valoriza-se de maneira intensa a apreciação e a produção das *artes plásticas*, aparece diluído enquanto ambiente que localiza (e distingue) socialmente seus frequentadores. Tomar a situação de pesquisa, e assim a própria situação de inserção, como objeto de pesquisa parece carregar dificuldade adicional neste caso: o questionamento da proximidade do pesquisador em relação a este ambiente pode revelar a própria função social desta proximidade.

Essa espécie de restrição é aguçada por uma disposição, também derivada daquela valorização de certos tipos de *arte* por pessoas oriundas de determinadas classes sociais, própria de cientistas sociais interessados no estudo das *artes plásticas*. Pode ser constatada no fato do aparato conceitual das ciências sociais, e da antropologia especialmente, tender a adequar-se ao enfoque do objeto artístico para dele derivar reflexões acerca da *arte* enquanto constituída pela vida social.⁴⁰ Ao se voltar para as *artes plásticas*, o pesquisador estará razoavelmente predisposto a considerar de modo preferencial o produto artístico, e assim o ambiente ou as relações sociais tendem a configurar um contexto, podendo ser acionados para explicá-lo ou para serem por ele explicados, mas sempre constituindo realidade de

³⁸ Tal pôde ser verificado, por exemplo, nas reações de aprovação de colegas da universidade e alunos quanto ao tema que iria investigar, ultrapassando o mero interesse que costumamos demonstrar por quaisquer assuntos de pesquisa.

³⁹ Por exemplo, Bourdieu (1974b; 1983d).

⁴⁰ Essa disposição de enfoque do objeto artístico e suas implicações para uma análise da *arte* na vida social serão abordadas no Capítulo 6.

segundo grau frente à materialidade do objeto artístico e ao caráter estético da forma nele embutida. Assim, facilidades sendo avaliadas no que poderiam reproduzir e velar, junto com a cautela que comecei a ter com a facilidade de inserção que pude experimentar, esta atenção serviria como indicação de um dos elementos que conformariam o significado de estar ali.

Como acima indicado, até meados de 1996, além da experiência de freqüentadora eventual do Parque Lage, havia coletado dados quantitativos e feito algumas entrevistas junto a alunos, ex-alunos e professores da Escola de Artes Visuais. Todo o meu esforço então era de tentar sublinhar sempre aqueles interesses de pesquisa de meu projeto inicial, complexificados e redefinidos ao longo dos cursos e com investimentos bibliográficos empreendidos de março de 1995 a julho de 1996. Mas, como anteriormente coloquei, qualquer investimento de levantamento de dados resultava na mesma tendência ao grau zero de estranhamento nas relações que estabelecia e nas observações que fazia. É como se houvesse uma resposta já pronta para cada uma das minhas perguntas, igualmente prontas, e não encampá-las (respostas e perguntas) era algo bastante difícil; e estar no Parque Lage, freqüentando, entrevistando, mexendo em fichas de inscrição, na cantina, na biblioteca, na sala da direção, na secretaria, também me aparecia como algo natural. Todas as observações e dados confirmavam a oportunidade do discurso de freqüentadores do Parque e de *professores e alunos* da Escola que conhecia. Quando indicavam “algo mais”, era a mais, complementar, não colocando em cheque o já assentado como a compreensão possível daquele espaço social e do lugar de *professores, alunos, artistas, freqüentadores* etc. ali.

A idéia de me matricular num curso de *pintura* já tinha sido aventada quando da formulação do projeto de pesquisa preliminar, a partir de discussão com meu orientador. Tratava-se inicialmente, como relatado na Introdução, de investigar a constituição da identidade social de *artistas plásticos*, enfatizando momentos e situações de não consagração. E, depois, seria o caso de considerar mais fortemente os indivíduos não voltados para esta identificação. Num curso, conviveria com eles, já que, embora não exclusivamente, no Rio de Janeiro é para ali que se dirige significativo número de pessoas interessadas em iniciar-se na prática das *artes plásticas* e muitos *artistas plásticos* inserem-se em cursos do Parque Lage antes de se profissionalizarem.

Ao decidir e planejar a minha participação em curso da Escola, é que percebi o quanto freqüentar o Parque poderia ser experiência distinta, que marcaria uma relação com

um ambiente social no qual outros atores se envolviam de modo muito diferente. Isto é: junto ao meu grupo social, e especificamente em um ambiente dele (o Parque Lage) e a partir de uma determinada localização, tende a ser estabelecida uma continuidade entre a freqüência em eventos, a participação em cursos, e a construção de carreiras de *artistas plásticos* naquele espaço social.

O Parque Lage é visto em geral como um ambiente de “arte” e de “lazer” onde fazer cursos e tornar-se *artista* aparece como resultado natural da existência mesma deste ambiente conjugada com o talento que um ou outro já carregaria consigo e lá poderia deixar vazar. No começo de julho de 1996, planejando concretamente minha primeira aula em um dos cursos de iniciação à *pintura*, já tendo feito a matrícula, é que me perguntei: e os pincéis? Só estando no cotidiano de uma sala de aula da Escola é que tal questão teria sentido. Apenas a partir desse lugar, entre sala afora e sala adentro, é que poderia me perguntar sobre e buscar algo que não fosse apenas complemento às minhas indagações e “achados” já assentados. Afinal, possuir e saber manejar um pincel, algo acessório ou nem mesmo aventado por um tipo de freqüentador do Parque, ou algo óbvio para os que já pintam, estabelece uma diferença crucial entre os que pertencem e os que não pertencem, e como pertencem, a um determinado grupo, só percebida de fato pelos alunos inscritos e professores numa situação de cotidiano da prática da *pintura*.

1.2 - A praia deserta

Tudo o que aparece como absolutamente natural para os alunos que de maneira regular freqüentam cursos na Escola, e que foi sendo para mim colocado como natural, naquele momento me causou profundo estranhamento. Não possuir e não saber manipular o material básico de *pintura* colocava-me como excluída daquele mundo artístico: freqüentar eventos artísticos instituía um lugar de público, se assim podemos denominar esta parcela de consumidores eventuais dos eventos e dos produtos materiais e simbólicos da Escola de Artes Visuais que não se dispõem a entrar diretamente na sua produção.

Como visto, H. Becker insere este público no seu mundo artístico⁴¹. Contudo, já convivendo com o extremamente flutuante grupo de quinze ou vinte pessoas que duas vezes

⁴¹ Em “Mundos artísticos e tipos sociais”, H. Becker (1977b:9) define mundo artístico: “Defina-se um mundo como a totalidade de pessoas e organizações cuja ação é necessária à produção do tipo de acontecimento e objetos caracteristicamente produzidos por aquele mundo. Assim, um mundo artístico será constituído do conjunto de pessoas e organizações que produzem os acontecimentos e objetos definidos por esse mesmo mundo como arte.”

por semana se encontra à noite numa sala de aula do Parque para, sob a supervisão de um professor, pintar, pode perceber o quanto o interesse pelas *artes plásticas* e algum equipamento formal para a compreensão das *artes plásticas* contemporâneas não bastavam para a inserção naquele mundo. Se é possível pensar nesses espectadores como membros naturais de algo como um mundo social específico, caracterizado por um conjunto de relações sociais, interesses próximos e origem social também comum, há certamente um limite dado pela própria manipulação (e por uma linguagem bastante especializada a respeito) de materiais, técnicas, problemas, e das histórias específicas de produção artística dos membros daquele grupo de alunos. Algo como uma comunidade de iniciados, que sabe da necessidade de um avental e como misturar tintas, produzir tons e a própria gama de cores, pode ser visualizada a partir da tentativa, e talvez somente neste momento, de ser um membro dela.

Howard Becker define de fato mundo artístico de modo tal que o situar-se dentro ou fora pode ser tomado como elemento de demarcação deste mundo. Mas o que se percebe é que há um núcleo de produtores artísticos que, se de um lado, para atualizar o significado de sua existência, incorpora necessariamente um público⁴² de não produtores (e daí ter podido acima falar de um ambiente no Parque Lage), de outro lado produz linguagem, história, conhecimentos, gestos altamente especializados, a ponto de demarcar rigidamente seus limites. O não produtor estaria claramente fora deste mundo, ou deste núcleo do mundo artístico, tanto o público como alguns dos profissionais que viabilizam materialmente a produção artística deste núcleo.

Se para quem apenas frequenta o Parque Lage, e para quem já está inserido neste núcleo, a questão da inserção, a da pergunta sobre os pincéis, não se coloca, é porque aquelas fronteiras estão tão naturalmente instituídas que só podem ser problematizadas, e percebidas enquanto tais, no exato momento e lugar da passagem.⁴² Apenas consumir ou

⁴² E aqui reside ponto que pode indicar limites metodológicos da proposta de H. Becker. Como salientam G. Marcus e F. Myers (1995:1-2), ele pertence ao mundo estudado, ocupando nele posição bastante demarcada: "Howard Becker's classic study, *Art Worlds* (1982), is undeniably brilliant in its ethnographic acuity about art institutions and subcultures; however, the potential of the work to be an engaged form of cultural criticism (...) is suppressed by a greater concern with constructing general social theory. There is a distinctive and telling irony here about the production of objectivities. Becker is himself a talented participant in art worlds (musician, photographer, dramatist) who knows these worlds intimately in practice. Yet, in writing microsociology in dialogue with a mainstream discipline, Becker seems to keep his own artistic side at distance." Como será visto adiante, as implicações da abordagem produzida a partir de um suposto ou não problematizado "não pertencimento" podem ser colocadas como da mesma ordem das que associamos ao

gostar de produtos artísticos é tão natural como produzir produtos artísticos. O fosso entre um e outro lugar aparece apenas quando se introduz um movimento deliberado de passagem.

Saber pintar, para quem não o faz, parece ser algo tomado como extensão de algum dom, potencialidade, talento mesmo, que alguns de modo inato já teriam. Matricular-se num curso de *pintura* seria apenas continuidade de algo que já existiria em algum nível. Uma vez matriculando-se, contudo, um “já artista” pode perceber o quanto não o é, o que se tentará desenvolver no Capítulo 3. Aqui, cabe ressaltar esta continuidade: aquele núcleo dos que aprendem e praticam a *pintura* não é percebido pelos de fora como excludente porque aparece como mero agrupamento, não marcadamente especializado. Afinal, o que ali é produzido é consumido, ou visto como passível de ser consumido, com certa facilidade se exposto aos que freqüentam aquele ambiente. E também, ser aluno do Parque Lage é condição experimentada, como visto, por extenso número de pessoas das relações dos que freqüentam e matriculam-se na Escola de Artes Visuais. De outro lado, aprender a pintar ali é algo próprio de determinado grupo social, cujas características sócio-econômicas pude em parte delinear naquele trabalho acima referido. Uma origem social comum, enfatizada com as inserções no que aqui se está chamando de ambiente, naturaliza os diferentes pertencimentos como graus distintos de inserção num mundo, o artístico, próprio de determinado grupo social. A impressão de não fronteira compõe a “liga” deste mundo que, já foi visto, abriga grupos altamente especializados cuja diferenciação só se apresenta para os não iniciados que se coloquem deliberadamente nesta condição.

E aqui pode ser interessante uma referência a trabalhos etnográficos desenvolvidos em área urbana e voltados para práticas artísticas, como os de Vianna (1995) e de Cavalcanti (1995). Noutro artigo, o próprio Howard Becker (1977a) marca o fato de qualquer trabalho etnográfico necessariamente contemplar os interesses, ou ao menos o ponto de vista, de apenas um dos “lados” da realidade social investigada. Aponta, mais que para a

pertencimento, ou a determinado pertencimento, de H. Becker ao mundo artístico por ele pesquisado. A desatenção de Becker em relação a este ponto particular é tão mais indicativa de dificuldades próprias da investigação etnográfica do mundo artístico se é levado em conta seu interesse pela abordagem sociológica das situações e métodos de pesquisa sociológica (1993:33): “A estratégia básica de uma análise sociológica de um problema metodológico, assim, consiste em ver a atividade científica cujas características metodológicas estão sob investigação exatamente como veríamos qualquer tipo de organização da atividade humana. Esta estratégia leva, é claro, a uma ligação muito direta com a sociologia da ciência, mas se diferencia da sociologia da ciência por se concentrar nos problemas de método, quer eles surjam das atividades práticas de sociólogos quer das análises lógicas do que fazem. Muitos problemas de método, hoje em dia raramente submetidos à investigação metodológica, podem talvez ser mais bem abordados deste modo.”

impossibilidade de se chegar a uma neutralidade nos resultados da pesquisa, o compulsório posicionamento que marcará toda a investigação. Becker não explora a visibilidade possivelmente diferenciada que cada ponto de vista viabilizaria da realidade estudada. Esta questão, como já foi assinalado, teve importância crucial nas experiências de trabalho de campo que pude levar a cabo noutros momentos. De qualquer modo, enfatiza a questão: de que lado estamos? Dessa vez, pergunto-me sobretudo sobre o lado *de dentro* e o lado *de fora*.

Quando nosso interesse está voltado para mundos sociais, seja o do *funk*, do carnaval, das *artes plásticas*, mais que para *instituições* ou *movimentos sociais*, perceber esses lados talvez seja mais difícil. Há abordagens que equalizam pertencimentos altamente diferenciados a estes mundos, homogeneizando o *estar dentro* como se pertencer, ou deixar de pertencer, não importa a que agrupamentos ou instância deles já fornecesse a identidade crucial dos indivíduos que a eles se ligam junto ao seu grupo social de origem. Assim é que um *carnavalesco* ou um *marceneiro* podem ser vistos como membros de um universo, ou mundo, que se atualiza periodicamente, o do carnaval. *Djs* e *funkeiros*, *idem*, nos bailes. É possível perceber essas diferentes identidades como se sua soma produzisse o mundo em questão. O mundo daria continuidade a esses seus diversos segmentos, que numa horizontal seriam tomados como unidades substantivas e quase que equiparáveis. É como se houvesse ~~de fato~~ um único mundo, vivido, preenchido e construído igualmente por *djs* e *funkeiros*, *carnavalescos* e *marceneiros*, *alunos de pintura* ou *freqüentadores* da Escola de Artes Visuais, não importando ao pesquisador qual segmento deste mundo ele aciona e como aciona quando se introduz para pesquisar, ou mesmo se haveria algum segmento a partir do qual se introduziria.

Se há um mundo *funk* tal como proposto por Vianna, talvez seja mais uma construção de um segmento que se relaciona com outros na viabilização dos bailes, músicas e outros produtos a ele associados, que algo substantivo a ser analisado igualmente e de modo intercambiável a partir de um ou de outro segmento envolvido nele. É possível que um outro mundo seja construído se partirmos, por exemplo, dos que dançam num baile *funk*, e a tentativa de “acompanhá-los” possa ser elucidativa do quanto custa e de como não há nada de natural em ser “de dentro”. O que nos aparece como óbvio, atributo preexistente de parcela de determinado mundo, talvez possa ser justo o que apresenta, se nos inserimos de

fato (não sem certo incômodo porque supõe nossa própria colocação como não ou ainda não-alguma coisa), mecanismos importantes e nada óbvios de constituição de identidades sociais fundadoras mesmo de qualquer sentido que este mundo social possa possuir. Se tais identidades são tratadas como constituídas em processos sociais e ao mesmo tempo como relacionais, isto é, como só criadas ao longo de um tempo e em oposição a outras identidades, pode-se alargar o significado do pertencimento a estes mundos para os grupos sociais (de origem) que não tão explicitamente se apresentam (por vezes mesmo se ocultam) como destes mundos, e a imensa heterogeneidade que os diferentes pertencimentos podem apresentar. Escolher o limite, a experiência daquele fosso do pertencer/não pertencer, no caso de um mundo do qual o pesquisador pode fazer parte em virtualmente todos os seus segmentos⁴³, pareceu-me a única possibilidade de não incorporar como dados pertencimentos e diferenciações que aparecem como absolutamente naturais para os atores sociais que compõem este mundo artístico e que são, ao mesmo tempo, fundamentais para a compreensão de como este mundo pode ser construído.

1.3 - Deserta nunca: o mergulho

Ao que estou chamando de liminaridade, de estar entre estar *dentro* e *fora* de uma situação a ser pesquisada, na verdade uma experiência decisiva e baseada numa muito provisória “desinserção”, pode ter creditada a importância nesta investigação próxima à da fuga da polícia numa briga de galos em Bali, relatada por C. Geertz (1978b:278-283). Só que para Geertz, ao contrário, o acontecimento, e a conseqüente configuração de determinado nível de pertencimento do pesquisador, constituiu viabilização de relações com a população que lhe abriram acesso a diversas informações sobre a vida naquela aldeia. No meu caso, foi justo um evento que suspendeu de modo fugaz o pertencimento que abriu e possibilitou acesso à construção de diversos dados a respeito dos atores sociais cuja prática pretendia observar.

Acredito que a pergunta sobre os pincéis pôde ser feita e valorizada por conta do estranhamento da familiaridade ao qual me referi acima, cabível em grande medida porque

⁴³ Vale aqui indicar que a *familiaridade* referida por Velho (1981) pode ser tomada como ponto de partida para que se reflita sobre o quão facilmente reproduzimos pré-noções acerca das categorias sociais que compõem os *ambientes* ou *paisagens* sociais com os quais no cotidiano lidamos. Contudo, não se aplica às implicações das diferentes familiaridades que no caso estudado derivam da intercambialidade de posições sociais que define mesmo a necessidade do pesquisador paulatinamente ser levado a redefinir os ambientes sociais, como o Parque Lage, cuja visibilidade e recorte alteram-se com seus deslocamentos por posições sociais preexistentes, bem como à dificuldade de perceber e analisar a naturalização destes deslocamentos.

havia experimentado aquelas outras situações, tão diferentes desta, de inserção social cujo controle era compulsório dado o tipo de trabalho que fazia. Mas deve-se atribuir a colocação da pergunta, e sobretudo seu peso nos desdobramentos da pesquisa, à necessidade (e dificuldade) de colocá-la em termos metodológicos e às escolhas dos itens de observação que ia fazendo à medida que submetia o objeto de estudo a novas construções.

Partia então do assentado. Como visto, tinha como certo que na relação observação/participação que então providenciaria, se concebida para além da superposição de *papéis* derivados de práticas necessárias ao tipo de pesquisa que pretendia fazer⁴⁴, seriam a facilidade e a naturalização da participação integral, como freqüentadora do Parque Lage, como observadora, e/ou como aluna de *pintura*, que proporcionariam os maiores obstáculos para a *tarefa* de observação. Contava também com o fato de que necessariamente interferiria no objeto⁴⁵, em especial se me inserisse numa turma de *pintura*, o que ocorreu e confirmou estas suposições. Ali não só interagiria de modo intenso e prolongado com os atores sociais cuja prática observaria⁴⁶, mas minha própria prática seria objeto de observação - e não apenas por compor a situação social de obtenção de dados⁴⁷, o que literatura abundante aborda, mas porque me submeteria no curso de *pintura*, e sem os problemas e o esforço de inserção tão tratados na literatura antropológica voltada para a observação participante⁴⁸, à mesma experiência de parcela significativa da turma, que, como eu, ao iniciar o curso não tinha formação anterior em *pintura* ou área afim (ver especialmente Capítulos 4 e 5). Adviria desta tranqüila e privilegiada posição a possibilidade de construção das principais obviedades relativas aos principais itens da prática da *pintura*, àqueles cuja observação na realidade

⁴⁴ Ver em J. Sarsby (1984) indicações do quanto na pesquisa etnográfica problemas metodológicos singulares são derivados da impossibilidade de separação da esfera "ocupacional" da não "ocupacional" da pesquisa.

⁴⁵ A respeito dessa especificidade das ciências sociais na produção do conhecimento, ver por exemplo A. Kaplan (1975). Sobre o caráter compulsório do controle das implicações da reflexividade na construção do objeto nas ciências sociais, ver P. Bourdieu (1989c)

⁴⁶ E foram numerosas as circunstâncias de aula, situação na qual são corriqueiras e importantes as opiniões que alunos produzem a respeito dos procedimentos e dos *trabalhos* de outros alunos, em que vi colegas procedendo de acordo com proposições minhas, ou definindo seus procedimentos em oposição ao que eu aventava. Assim, por exemplo, alunos com bem menos tempo de curso que eu, ou com formação anterior em *pintura acadêmica* (ver Capítulo 3), passaram, a partir de sugestão que fiz a eles, a tentar pintar fixando sua tela na parede, dentre outras coisas abandonando o cavalete, como modo de evitar determinadas mecanizações das quais pretendiam livrar-se.

⁴⁷ Ver a respeito das relações sociais estabelecidas pelo observador com a população observada e suas implicações na obtenção e construção dos dados, por exemplo P. Bourdieu et alii (1993), Berreman (1980), Zaluar (1985). Noutra direção, ver questões de C. Ginsburg (1989) sobre as condições sociais de obtenção de dados etnográficos.

⁴⁸ Ver por exemplo Da Matta (1978),

poderia constituir a contribuição efetiva deste trabalho: por exemplo a *pintura* ali como uma atividade livre - cada aluno pinta o que quer, como quer; a técnica como submetida a uma idéia acerca da história da arte, discutida em cada objeto criado através da *pintura*; tratar-se, aquela situação observada, de esfera da produção artística, havendo outra, a do consumo, dela destacada; cada aluno poder constituir natural e autonomamente sua linguagem pictórica; o significado da atividade de *pintura* encontrar-se fora dela - ou em alguma camada meio velada dos objetos produzidos e acabados, ou nalgumas determinações sociais, culturais e/ou econômicas devidas à origem social daqueles indivíduos ou ao próprio lugar da *arte* na cultura ou sociedade “maiores”.

Isto é, a máxima inserção do pesquisador (colocando-se num lugar social a ser constituído e redefinido com o tempo sem restrições de ordem alguma) não garantirá a possibilidade de aproveitamento do leque de campos de observação aberto e a ser explorado. Ao invés, quanto mais inserido tenderá a naturalizar muito mais forte e rapidamente os supostos, relações e práticas que justamente fundamentam o lugar social que garantem sua inserção. Quisera ter podido me perguntar se não sendo “nativa”, o que faria, pensaria e notaria. Não podendo, pergunto-me sobre crenças profundas acerca de nosso mundo que estaria atualizando no paulatino e aparentemente interminável processo de redefinição de meu lugar na hierarquia da turma, e na certeza de que aquele professor “naturalmente” facilitaria esta redefinição. Detenho-me agora nas distinções próprias daquele mundo, e do quanto flutuam se me atenho ao proposto pelo professor, ou a um ou outro aluno.

Assentado também já tinha o quanto a teoria interfere, define mesmo a observação⁴⁹. Estava então sensibilizada o bastante acerca da importância do deslocamento do foco dirigido ao objeto artístico para a apreensão das práticas voltadas para a sua produção. O que não tinha como estabelecido, assim, era uma teoria da observação que se aplicasse minimamente àquelas circunstâncias. Agarrar-me à situação fugidia de não dispor de um pincel, à possibilidade de “fuga” daquela turma, funcionou como anteparo em primeiro lugar à tendência de não observar as implicações, digamos, negativas da completa e imediata inserção para a observação. Uma delas, pesada neste caso, dizia respeito a tomar como dada a inserção.

⁴⁹ Sobre formulações dessa ordem dirigidas a campo muito extenso de disciplinas, ver por exemplo G. Bachelard (1975); para a demonstração da aplicabilidade e especificações destas formulações para as ciências sociais, ver Bourdieu et alii (1993); e para a Antropologia ver por exemplo L. Holy (1984).

Nesta pesquisa, todas as (poucas) dificuldades de inserção foram basicamente as que qualquer aluno vivenciaria. Estava desinserida em relação a uma turma de *pintura*. A aferição da composição do conjunto de atores sociais em relação aos quais seria aluna de *pintura* do Parque Lage estendia-se até aos seguranças que sempre vemos já perto da rua. Se com um avental, ou a mão suja de tinta, na cantina do prédio da EAV assim seria vista. Na turma o grau de inserção de um aluno novo será construído em relação à sua permanência ali interagindo com os demais alunos e com o professor, e pintando, ou enquanto pintamos. O lógico destas duas situações (já indicadas como constitutivas da estratégia de observação escolhida) é suspenso quando não sabemos pintar e não localizamos ninguém naquela hospitaleira e estranha turma onde um conjunto de quinze ou vinte alunos encontra-se para pintar duas vezes por semana, nunca sua composição sendo a mesma de uma aula para a outra. É através de contínuas atualizações das relações que são estabelecidas com os demais alunos, sobretudo com os que localizam-se próximos para pintar e têm tempo semelhante de *pintura*, o que muitas vezes coincide, e com o paulatino enfraquecimento da tensão em torno de suas possíveis avaliações e as do professor acerca do como e do que pintamos, que temos a impressão de que de fato somos daquela turma.

Valorizar este lapso da lógica da inserção tornou-se ferramenta importante para que percebesse o quanto mais que amostra interessante aquela turma constituía unidade sociologicamente relevante para a construção dos processos de identificação do *artista plástico*⁵⁰. Além de foco de relações sociais que poderiam produzir o significado de se estar ali pintando, aquela turma de *pintura* agregava os atores sociais que diretamente interferem no que de modo genérico se chamaria de formação do *artista plástico*. Em que pese a enorme autoridade atribuída pelos alunos ao professor na avaliação de a quantas andam o aprendizado e a produção de cada aluno, é em relação às avaliações e comportamentos ligados às práticas de *pintura* dos colegas que um aluno em boa medida conforma os seus.

Tomando como referenciais muito palpáveis os meus, pergunto-me então sobre o que será estabelecido como certo poucos meses após minha primeira aula: poder pintar, acumular material de *pintura*, saber manejá-lo, comportar-me mecanicamente para tanto. Não há nada

⁵⁰ Ver em C. Bromberger (1994), ao focalizar o *spectacle sportif*, o quanto pode ser oportuno, se bem que muitas vezes colocado como extensão indevida da investigação etnológica, estabelecer determinadas situações sociais pesquisadas como unidades significativas nas relações e diferenciações sociais a partir delas produzidas e observáveis.

de natural nestas “aptidões” (boa parte delas serão exercitadas), nem serão homogêneas naquela turma. Todos terão seus pincéis, manipulados e multiplicados com o tempo. Mas alguns já começam o curso com eles, e há modos variados de segurá-los, há tipos diferentes de pincéis que vão sendo aos poucos adquiridos pelos alunos. Alguns não pintam mais com pincéis. Utilizam espátulas, pás, rolos, esponjas. Diferentes tipos de tintas são espalhadas sobre suportes, contidas em diferentes tipos de embalagens, dispostas em diferentes bases. Estas distinções associam-se com muita frequência ao tipo e ao tamanho de pintura que produzem, aos movimentos que empreendem para confeccioná-la, à extensão do espaço que ocupam, e ao lugar da sala, ou fora dela, em que se localizam para pintar. Observo que muitas das diferenças entre os alunos têm relação com o tempo em que estão no curso, e ao tipo de experiência em *pintura* anterior à sua participação nele. Há alunos que se submetem aos *exercícios*, e paulatinamente vão adquirindo maneiras de pintar muito parecidas, enquanto outros não conseguem literalmente fixar uma tela na parede como a maioria da turma, ou deixar de produzir sempre alguma figuração. Novas perguntas me levarão a perceber que a possibilidade de investir numa carreira artística terá relação direta com minúcias comparáveis ao modo de manejar um pincel e como ter aprendido a fazê-lo. Fixo a observação nos itens que de fato diferenciariam os alunos quanto a esta possibilidade; tento relacioná-los com o que flagrava impor-se como aptidão à medida que dava continuidade ao curso. Na turma há diferenciações cruciais relativas às áreas mais óbvias da atividade de *pintura* que demarcam mesmo as condições dos alunos tornarem-se *artistas*, minando a simpática categoria *alunos em profissionalização*, que mal começava a manejar, já destacados *por suas pinturas* dos demais alunos por conta de algo como uma qualidade especial, reconhecida por muitos alunos e pelo professor, que sua produção possuiria.

Não possuir um equipamento de *pintura* suprimia a possibilidade de aprender um saber fazer necessário para significar algo. Todos os que não têm uma experiência anterior em *pintura* ao iniciarem o curso pretendem aprender um número limitado de técnicas que possibilitarão a comunicação de um número ilimitado de significados através das pinturas confeccionadas. Os que já pintam teriam acesso justamente a orientações técnicas que permitiriam comunicar melhor, ou mais. Todos pensam ter o que dizer, ou ao menos que passarão a tê-lo ao saberem pintar. Pude atentar para o fato de que, ao contrário do esperado pelos alunos, esbarra-se ali em um repertório ilimitado de técnicas passíveis de serem

admitidas como interessantes, e em um conjunto muito reduzido de significados passíveis de serem tomados como legítimos a ponto de poderem ou deverem ser comunicados. Apesar disto, há a recorrência de determinados modos de pintar, especialmente valorizados, atualizados como maneiras espontâneas de pintar, e em que pese a existência de mecanismos muito instituídos de seleção do que deve ou não ser comunicado através de uma pintura, alunos permanecem atribuindo aos seus *trabalhos* e aos de colegas significados tidos por muitos alunos e pelo professor como incabíveis para o tipo de *pintura* que se preconiza ser praticada ali, a *pintura contemporânea*. Enfoco agora a até então não colocada possibilidade de num curso de *pintura* serem constituídas capacidades diferenciadas de produção de significado, e investigo sobretudo a relação que teria esta diferenciação com os diversos modos de pintar que pude ali observar.

Derivação direta de todas as diferenciações significativas entre os alunos que pude aos poucos perceber, impunha-se sempre rever minha própria localização ali. Se *estar dentro* elimina a oportunidade da pergunta a respeito do lado em que estamos quando se enfatiza as implicações do esquecimento, do descontrole em relação à não inserção no mundo pesquisado, há neste mundo lugares os mais diferentes de onde observaremos. Nada próximo ao “eu observo e pinto; tu pintas e significas”, o que suprimiria tantos esforços nesta pesquisa. Aos poucos venceria os *exercícios, passando para a tela* e depois desenvolvendo *meu próprio trabalho*, etapas que fornecem um dos eixos importantes de hierarquização dos alunos. Persistindo no curso, estenderia um tempo de *pintura*/curso para além do que perpassa aquelas etapas, apontando de maneira direta uma inclinação para a constituição de uma carreira artística ou justamente para limites que enfrentaria para tanto. Não ter tido uma experiência anterior de *pintura* colocava-me como apta, a princípio, a constituir com o tempo uma carreira, e uma adesão paulatina ao modo de pintar preconizado pelo professor confirmaria tais possibilidades. Dentre outras coisas havia aos poucos abandonado a minúcia que no início do curso imprimia em meus *trabalhos*, talvez o maior empecilho que experimentei para finalmente pintar com movimentação próxima à da maior parte dos alunos daquela turma.

Medidas que foram tomadas para a viabilização ou melhoria das condições de pesquisa por vezes criaram certas contradições em relação ao comportamento que era esperado de uma aluna com as minhas características. Por exemplo, o lugar que passei a

privilegiar para pintar não era adequado, porque ali interagiria com colegas com determinada experiência prévia de *pintura* ou com tempo de *pintura* muito mais curto que o meu, mas que me permitia observar diversos pontos da sala inacessíveis se me posicionasse para pintar na parede do lado esquerdo de quem entra (ver Anexo 2), ou do lado de fora da sala, onde concentra-se boa parte dos alunos sem formação prévia em outro tipo *pintura* que não a *contemporânea* ou em área afim, e com algum tempo de curso, e que começam a investir em uma carreira. Com eles havia participado de um curso de história da arte oferecido pelo professor, com aulas quinzenais cada vez na casa de um aluno. Agora interagia relativamente mais, portanto, com alunos novos ou sem as condições de investir numa exposição de seus *trabalhos* como eu já deveria apresentar, o que me realocizava na turma. A não exposição de meus *trabalhos*, que será visto poder ocorrer de diferentes modos, também gerou alguns comentários e conselhos de colegas.

Era também evidente a diferença do investimento que fazia nas atividades de *pintura* frente ao da maioria dos outros alunos. O tempo que mobilizava para pintar era exclusivamente o das aulas, e quando passei a freqüentar o curso apenas uma vez por semana, nos últimos seis meses de pesquisa de campo, demorava ainda mais a finalizar meus *trabalhos*. Medidas de economia de material, para mim bastante oneroso, adequavam-se à vagareza da minha produção, e determinavam mesmo um conjunto grande de decisões a respeito do que e como pintar, acima por certo da média de restrições deste tipo operadas pelos demais alunos. Mas esta demora, colada a outros comportamentos inadequados ao que deveria ser minha posição na turma, explicitavam um não investimento de outra ordem, possivelmente computados como devidos ao fato, que anunciei a inúmeros colegas, de que estava participando do curso para “ver”, “entender”, “pesquisar” “como os alunos pintam”, “aprendem a pintar”, ou “como alguém torna-se artista”. Eu não apresentava muitos sinais de preocupação com a exposição e com a aceitação dos meus *trabalhos*, o que o retardamento de sua finalização confirmava.

Nunca havia colocado um chassi (ver, no Anexo 7, Foto 2) numa tela pintada, espécie de estrutura de madeira, também chamada de armação, que alguns alunos utilizam já quando pintam seus *trabalhos* e que evidencia sua disposição de expô-los, porque condição para que possam ser pendurados em alguma parede. Como de fato estava ali para a pesquisa, sujeitei-me ao grau mínimo de pressão para a aceitabilidade de meus *trabalhos* sobretudo

fora dali, esquivando-me das solicitações de fornecimento de pinturas, eventuais, de parentes e amigos com a explicação - não muito convincente, aliás - de que minha pintura não era *decorativa*.⁵¹ Ocorre que com isto suprimia em muito a aceitabilidade de meus *trabalhos* também ali, junto aos demais alunos, o que causou certos constrangimentos.

O que eu pintava parecia que aos olhos dos colegas era feio e/ou incompreensível, o que é ocorrência assaz difícil de apurar dada a enorme generosidade com que costumamos omitir ou explicitar opiniões sobre o que os demais alunos estão pintando. Era o silêncio acerca do que fazia que revelava o incômodo⁵², a ausência de manifestações dos colegas mais próximos sobre o que para mim, para o professor e para alguns colegas sem formação anterior em pintura e com algum tempo de curso pareciam *trabalhos* adequados a um desenvolvimento normal do meu *próprio trabalho*. Afinal, sempre pinte com intenso prazer e interesse, como todos os alunos, o que era para eles claro. O grau de tensão que encontrava para a realização de determinados *trabalhos*, grau costumeiro para outros alunos, devia-se ao fato de me impor determinadas tarefas incompatíveis com o momento e o investimento no aprendizado de *pintura*, o que dentre outras coisas alargava a minha já evidente tendência a demorar a finalizar os *trabalhos*. Abraçava determinada idéia, o que aos poucos passei a conceber como *conceito*, tal como muitos colegas abraçavam relações entre cores e formas, tipos de pinceladas e texturas, a veiculação de sentimentos, a reprodução de uma imagem de uma foto ou recorte de revista, e minimizava todos os recursos necessários para apresentá-la através da *pintura*.⁵³ E - pior - estas idéias referiam-se à própria *arte*, ou especificamente à *pintura*⁵⁴. Abraçara, porque justamente menos comprometida com a aceitação de minha produção fora dali, porque manejando um conhecimento de história da arte que em relação à

⁵¹ Quando *viam* algum *trabalho*, quase sempre concordavam.

⁵² Mas não apenas o silêncio. É relativamente comum também ali, como no ambiente universitário, a utilização do adjetivo *interessante* quando não há modo de fugirmos da qualificação de algum *trabalho* que não podemos exata e abertamente criticar ou confessar não conhecermos ou não conhecermos devidamente.

⁵³ Cada vez menos tinta, menos cores e menos elementos propriamente pictóricos. Isto gerou, além de um afastamento de muitos treinamentos (portando relativa inaptidão) em *pintura* que um aluno normalmente teria, a observação do professor de que meu *trabalho*, com alta "carga conceitual", discutiria mais a *arte* que a *pintura*, e que derivaria de modo natural para objetos. O despojamento pictórico gerou também inúmeras brincadeiras de colegas, que não raro perguntavam se tinha acabado a minha tinta, se queria emprestado.

⁵⁴ Assim, não pretendia discutir apenas a *pintura* como linguagem, mas o próprio discurso sobre esta suposta linguagem. Preocupava-me, por exemplo, muito mais com o título do *trabalho* que com as impressões que sua mera observação causariam. A prática da poesia talvez ajude a explicar o significado e o prazer deste procedimento. O trabalho prolongado com teoria musical possivelmente facilitou a atenção em torno de códigos subjacentes a discursos sobre a música que se pretendem "a música" e que marcam numerosas formas de apreensão musical.

turma era razoável, e, por isso, porque aderira radicalmente a uma concepção de *pintura* preconizada pelo professor que colocava como passível de ser “lido” e de constituir alguma *linguagem* pictórica aquele *trabalho* que confeccionava.

Era desta posição, e incluindo todos os incômodos dela decorrentes, que observaria as diferentes práticas de *pintura* dos alunos daquela turma. Algo como tentar saber de onde olho as *piscadelas*, de onde redijo e contemplo o *texto*⁵⁵. A constatação da predisposição a aderir profundamente a uma concepção de *arte* e a um modo de praticá-la que se constituiu com tanta rapidez e “naturalidade” como minha, dentre outros ganhos para a investigação proporcionou a possibilidade de tratá-los como referidos a uma posição ali legitimada - a daquele professor e da EAV - mas não como os únicos nem tão poderosamente inculcados a ponto de serem adotados nem plenamente nem por todos que participam do curso ou que se submetem aos *exercícios* de *pintura*. Nem mesmo os que já constituem ali carreiras artísticas aderem a estas concepções e modos de praticar a *pintura*. Pude, então, suprimir no exercício mesmo da observação o “não ainda”, ou o “sub” aluno/prática/*pintura* que um curso como aquele, e uma escola de *arte* como aquela, deveriam criar.

Como não apenas concordava com determinada concepção de *pintura*, mas sobretudo *praticava* um determinado tipo de *pintura*, pude dissolver separações que em operações teóricas já tentara desenvolver: a prática e o significado da *pintura*, a atividade e o objeto, o corpo e a cultura, a produção e o consumo de objetos e significados artísticos, *arte* e vida social. E sublinhando a diversidade, pluralizando: as práticas e os significados da *pintura*, as atividades e os objetos etc. Neste momento já poderia perceber que a visibilidade do segurar o pincel era diferenciada. O professor pouco conviveria com a atividade de *pintura* propriamente dita dos alunos, concentrando suas atenções sobre os *trabalhos* destes, a partir dos quais poderia, dentre outras coisa, saber o modo como seguravam o pincel. A valorização do saber segurar o pincel também era diferenciada (alguns alunos não se preocupavam com isto), e perceber distinções desta ordem assegurava a oportunidade delas serem desveladas como entradas difíceis mas altamente reveladoras do quanto o “simbólico” da prática artística ultrapassa seu resultado, o objeto artístico, e do quanto técnica e significado são ali lisíveis apenas se tomados diretamente nos procedimentos de *pintura*, nos quais se configuram como fenômenos da mesma ordem.

⁵⁵ Ver C. Geertz (1978a).

Controlar esta adesão apresentou-se como tarefa difícil e tão mais necessária por conta da enorme proximidade do discurso do professor, e de muitos outros professores da EAV, acerca da *arte* e da *pintura* com o discurso que produzimos nas ciências sociais. É um discurso sociologizado, e, mais que tudo, “desencantado”. Fala-se por exemplo de *campo artístico* e de *Pierre Bourdieu*, de *concorrência*, de *violência simbólica*, de *senso comum*, de *cultura*, da inexistência de *talento* e *estilo*, de *linguagem* e de *capacidade de produzi-la* e de *compreendê-la*. Inúmeros eventos que tratam da história da arte são produzidos na e pela EAV, além dos vinculados ao curso de *pintura*, ou produzidos a partir dele como o curso de história da arte que o professor ministra de tempos em tempos para grupos de alunos. Há propostas políticas claras em relação ao ensino das *artes plásticas* no Brasil, nas quais incrível visibilidade crítica acerca do papel do Estado e da situação da população trabalhadora é apresentada. Teorias sociológicas que apenas muito pontualmente combateríamos circulam junto com um discurso em que a própria *arte* é desencantada. É imensa a predisposição para que queiramos que nos relatem como as coisas funcionam, que nos dêem de bandeja informações/explicações sobre objetos sempre compreensíveis se investigados a partir deste olhar. Não é esta apenas uma “sociologia espontânea”, mas uma sociologia espontaneamente deliberada que se pensa em oposição a uma “sociologia espontânea” do *senso comum*, do qual se deveria buscar afastamento porque legitimaria uma *arte* espontânea. Produzindo uma *sociologia* que nunca considera a *arte*, seu valor e significado, e seu aprendizado, como autônoma em relação à sociedade, há no quadro de professores verdadeiros interlocutores cujo discurso, portanto, é por natureza, ou pela natureza da pesquisa, “encantado”.

Também colegas da turma, alguns com formação em história da arte, em psicologia e em psicologia da arte, ao inteirarem-se mais detidamente dos objetivos da pesquisa discutiam pontos como poderia dar-se em salas de universidades, algumas vezes propondo determinada bibliografia ou auxílio solidário em modos de obtenção de informação vista como apropriada, como questionários, que julgavam adequados. Alguns estranhavam eu não demonstrar nenhum interesse em “processos criativos”, ou “formas de criação”, e havia clara incompreensão sobre o quanto estar ali pintando, conversando e observando bastaria para o que me dispunha elucidar. De fato não anotava nada na sala de aula: um colega numa das primeiras aulas perguntou muito alto de quem era aquele caderno na mesa, pautado e aberto, com uma caneta por cima, objetos totalmente impróprios para um lugar daqueles. Anotava,

contudo, nos momentos em que não seria medida agressiva: no curso de história da arte, uma colega gravando sempre as aulas, em palestras, em avaliações dos *trabalhos* de alunos feitas pelo professor com a presença da turma⁵⁶, em visitas guiadas pelo professor ou outros especialistas, como na Bienal de São Paulo.

Estranhamento real, e a visualização de fato da pesquisa, ocorreu quando liz e depois apresentei, o que era esperado, algumas fotos aos colegas. Hábito comum, fotografava-se alunos mais próximos pintando, ou posando ao lado de seus *trabalhos*, ou apenas o *trabalho* do aluno que fotografa ou de seus amigos, por vezes momentos distintos de sua confecção. Ao lado de fotos convencionais, como as que tirei na *vernissage* de um dos alunos, registrava mãos pintando, fragmentos de pessoas e *trabalhos* que mal poderiam ser reconhecidos, gestos próprios da feitura dos padronizados e banalizados *exercícios*, bancos, equipamentos, pessoas de costas encobrendo seus *trabalhos*. Já quando fizera as fotos flagrara-me avisando que não sairia o rosto do aluno, ou seu *trabalho* inteiro. Um colega comentou, em tom de brincadeira, que podiam descobrir e copiar o modo como obtinha determinado efeito em seus *trabalhos*. Outro, estrangeiro e novo na turma, relatou que não conseguira autorização para fotografar alunos do Parque Lage pintando, porque já teria havido apropriações de “idéias” contidas em seus *trabalhos*. Peço autorização ao professor, e, agora sempre, aos colegas fotografados⁵⁷.

Se para o professor anunciava à vontade “achados” da pesquisa, que, envolvido, comentava e discutia, com os colegas estes eram apresentados mais que tudo embutidos em inevitáveis palpites acerca dos nossos *trabalhos*, comentários corriqueiros que durante as aulas trocávamos sobre *pintura*, *arte*, EAV e nosso próprio comportamento, e o do professor. Houve situações, muito poucas, em que senti o constrangimento da condição de aluna/colega/companheira ser concebida como “máscara”, atuação para a realização de objetivos tirados matreiramente da cena. Assim foi quando, depois que anunciei o estreitamento do tempo para a redação da dissertação, uma colega, muito próxima, comentou: “Somos suas cobaias, né?”. Confirmei, acrescentando na zaga: “Eu também sou”.

E houve situações curiosas, como a em que revelei regra de ocupação do espaço

⁵⁶ O que era notado e ironizado em algumas situações por colegas, e apropriado por outros que queriam rever o dito e comentado na avaliação de seus *trabalhos*.

⁵⁷ Solicitei também autorização da direção da EAV logo quando soube haver restrições quanto ao registro fotográfico da arquitetura do prédio.

causando certa admiração de colegas, impressionados com o que seria enorme perspicácia minha. Um aluno resolvera colocar seu cavalete num local de passagem, muito perto da tela que eu pintava, atrapalhando minha movimentação. Reclamei, e reclamaram os alunos posicionados próximos ao local onde pintava. Comentei com o colega: “Dá uma olhada nos outros: será que você não percebeu que cavalete tem que ser colocado em lugar que não atrapalha quem pinta na parede, que lugar de cavalete é em frente à janela ou em passagem que pouca gente passa?”. O aluno, surpreso, perguntou como eu tinha “sacado” aquilo. Uma aluna logo acrescentou: “Eu sempre uso cavalete e é assim mesmo. Mas nunca tinha percebido. Impressionante”.

Porque estava interessada em observar o modo como os alunos procediam e interagiam durante a prática da *pintura*, e assim os “achados” prescindissem de medições, questionários e entrevistas, isto é, de eventos em que é explicitada e formalizada a intenção de coleta de informações para a pesquisa, além de situações de surpresa como aquela colocaram-se preocupações de ordem ética que pesaram muito no modo de aqui serem apresentados os dados, e por vezes na própria delimitação da análise. Integrada que estava na turma, e muito próxima que me tornei de muitos alunos, por mais clara que fosse minha disposição de estudar o que ali se passava, todas as informações a que tive acesso foram obtidas em circunstâncias de interação corriqueira entre alunos de *pintura*. Assim, soube de detalhes de sua vida privada, de intenções recônditas, de fatos associados ao estarem ali pintando ou apresentando ou não seus *trabalhos* noutros lugares, do mesmo modo que tiveram acesso à minha vida privada etc. Por não haver clareza de que muitas destas informações seriam de algum modo, mesmo que não explicitadas, utilizadas na pesquisa, suprimi dados a seu respeito que pudessem ser acessórios, ou que os localizassem, por vezes trocando-os, como faixa etária, gênero e modo de praticar a *pintura*. Abri mão também de aprofundar determinadas discussões que envolvessem dados cuja apresentação julguei inconveniente caso pudessem ser associados a algum ator social de alguma maneira localizado neste trabalho.

Entrevistei, de fato, o professor. Numa circunstância em que me encontrei com ele fora da sala de aula para discutir minha *proposta de trabalho*, apresentei a necessidade de checar informações sobre alunos que tinham parado de freqüentar o curso e compreender melhor suas intenções com determinadas proposições que fazia aos alunos. Noutros

momentos, solicitei informações justificando em alguns casos a relevância, sempre obtendo sua colaboração interessada, em que pese a situação inusitada de perceber-se como objeto de pesquisa também nestas circunstâncias, o que gerou comentários irônicos mútuos e creio poder dizer cumplicidade. Não apenas porque explicito níveis para mim mesma por algum tempo muito velados de sua atuação e relação com os alunos aos quais tive acesso devido à sua colaboração, mas porque tal explicitação define esta atuação e esta relação em termos tais que do ensino de técnicas de *pintura* à avaliação dos *trabalhos* mecanismos de dominação simbólica são desvelados, isto é, de certo modo “desencanta” o “desencantamento”, é que optei por manter seu anonimato. Não tendo controle de como estas explicitações poderiam afetar sua atuação, tento minimizar seus efeitos, também neste caso não podendo estender determinadas análises que a utilização de alguns dados que preferi não apresentar proporcionaria.

1.4 - Banhistas vistos da praia

Ao inserir-me no curso de *pintura* já dispunha de alguns dados acerca dos alunos do Parque Lage. Tinha compulsado as 684 fichas dos inscritos nos cursos oferecidos pela EAV no primeiro semestre de 1995, nas quais se registrava o número da matrícula do aluno, seu nome, endereço e telefone residenciais, data de nascimento, empresa em que trabalhava, endereço e telefone da empresa, profissão e cursos em que se inscrevia. Estava então preocupada com o local de moradia dos alunos da EAV, e perguntava-me a respeito do quanto a seletividade que já supunha haver na estipulação de sua clientela poderia ser aferida com estes dados.

Trata-se de uma escola correntemente qualificada como *livre*, *artistas*, alunos e professores referindo-se com isto em especial ao fato de não haver currículo fixo, com pré-requisitos, ao aluno cabendo a escolha do curso em que vai inserir-se, de sua permanência nele, da seqüência e/ou simultaneidade dos cursos dos quais eventualmente queira participar. Já então percebia o quanto professores e alunos há algum tempo inseridos em cursos da EAV opunham esta “ausência” de estrutura à do curso de graduação da EBA (Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro), com sua grade curricular amarrada, e, aos poucos perceberia, seus critérios escolares de avaliação: aprovação, reprovação, hierarquização segundo modos de concepção da *arte* impostos rigidamente aos alunos. De certo modo, numa escola *livre* haveria espaço para produzir-se a *arte* sem aceitar concepções

de arte estabelecidas *a priori*. Agora encontrava imediata a noção de liberdade de criação que a categoria *arte* costuma hoje comportar, e a possibilidade de ruptura com padrões, de exercício da crítica, normalmente suposta quando se pensa em grupos de *artistas* de vanguarda.⁵⁸

Mas já havia elementos para derivar desta oposição ao fechamento do aprendizado das *artes plásticas* proporcionado pela EBA uma oposição de outra ordem ao *livre*, relacionada agora não apenas à maneira de inculcação, mas à substância do modo de concepção da *arte* desta instituição: na EBA haveria a tendência de ensino da *arte acadêmica*, enquanto no Parque Lage seria produzida *arte contemporânea*. No Capítulo 3 será visto o quanto esta oposição marcará diferenciações importantes entre os alunos e a própria constituição de um modo de pintar preconizado na EAV. Naquele momento, podia perceber a vinculação escola *livre/arte contemporânea*, escola convencional (e *oficial*)/*arte acadêmica*, e um novo elemento começava a aparecer associado a esta identificação⁵⁹. Era o caráter de excelência apresentado formalmente pela própria EAV⁶⁰, e reconhecido por professores e alunos⁶¹. É comum a lembrança de que “todos os professores de cursos práticos da Escola são artistas”. Adenda-se com frequência que são “artistas de expressão”. E ainda que produz-se na Escola “arte de qualidade”.

Livre/contemporâneo/excelente, as indicações das razões de alunos terem optado pela EAV transitam comumente por estas qualificações. Nada tão próximo à liberdade de

⁵⁸ Ver em Velho (1977:27) o quanto a noção de vanguarda é auto-referida e como um dos problemas centrais da vanguarda é o medo de ‘burocratizar-se’, ‘aburguesar-se’ ou então de tomar-se ‘acadêmica’ (1977:35-36).

⁵⁹ C. Zilio (1985) aborda conflitos entre “acadêmicos” e “modernos” no interior da EBA da UFRJ já na década de 30, quando Lúcio Costa assume a direção desta instituição. Enfocando o ensino das *artes plásticas*, o autor indica como o que seria um “paradigma” “acadêmico” ainda marca a formulação de propostas para esta instituição e para se refletir a respeito do ensino das *artes plásticas* (Zilio, 1985: 281-282): “Uma possibilidade mais imediata seria tentar investir-se numa espécie de escola modelo, onde a inserção orgânica no sistema universitário fosse repensada, onde os limites regulamentares e as hierarquias, créditos e sistemas de avaliação fossem repensados; uma escola-laboratório que pudesse, na sua prática servir como subsídio para o ensino de arte no Brasil, tendo uma dimensão extremamente atuante e, aproveitando-se da experiência internacional - que vem desde o início do século defrontando-se com a antinomia entre o ensino e a experiência estética -, procurando criar um centro que parta da constatação em que a formação do artista é vista como um exercício em torno do conflito, já que a função da arte contemporânea não é mais - como na Academia - a de referendar, mas sim a de problematizar.”

⁶⁰ Ver a pequena publicação de anúncio dos cursos oferecidos pela EAV no segundo semestre de 1997, onde texto do diretor e do conselho de direção apresenta diversas mudanças no funcionamento e relativas à infraestrutura, e conclui afirmando que “Esperamos que, com estas mudanças, a Escola de Artes Visuais se afirme cada vez mais em seu papel de instituição de excelência no ensino das artes plásticas no Brasil”. (Guimaraens et alii, 1997).

⁶¹ Ver também em Zilio (1994) referências à distinta qualidade do ensino de *artes* na EBA/UFRJ e na EAV.

comportamentos, incluído o político, que associava à freqüentação da Escola muito em função da memória de pessoas que no final da década de 70 participaram de eventos importantes (importância experimentada por alguns professores) para determinados grupos da cidade referidos a redes sociais constituídas também no Parque Lage e junto a *artistas plásticos* que apropriavam-se daquele espaço para a construção de uma Escola *livre*, contra professores e alguns alunos vinculados ao Instituto de Belas Artes que lá funcionava até então. De qualquer modo, encontrava nas mais correntes concepções da Escola a mesma naturalização em torno dos que se envolviam com suas atividades. Esporádicas referências ao valor da mensalidade de um curso⁶² da EAV não minimizavam as concepções acerca de sua clientela que enfatizavam o interesse individual de cada aluno por uma escola de artes com aquelas características, por uma escola *livre* como acima foi descrito, e a percepção sobretudo por responsáveis pelo funcionamento da Escola do quanto para ela espontaneamente convergiam pessoas do bairro onde se situa, o Jardim Botânico, e das circunvizinhanças, interessados nas atividades que oferecia.

De fato 80% dos inscritos nos cursos oferecidos então pela EAV residiam no que se convencionou chamar de zona sul da cidade, que corresponde às Regiões Administrativas da Lagoa, de Botafogo, Copacabana, Barra da Tijuca e Santa Tereza⁶³ (ver tabela, no Anexo 3). E, realmente, destes alunos da zona sul, metade residia na Região onde se localiza a EAV, a da Lagoa. Ainda, era o Jardim Botânico o bairro com maior número de inscritos no Parque para os cursos do começo de 1995.

Ao abordar o número de inscritos de cada bairro já podia ver algumas outras características do mapa de aproximações do Parque que auxiliavam a desnaturalizar a mecânica espacial da origem de seus alunos. O bairro de Copacabana fornecia apenas um aluno a menos que o Jardim Botânico, o dobro dos que residiam em bairros vizinhos como Gávea e Lagoa, e o triplo do número de inscritos que viviam no Humaitá, outro vizinho. Havia mais inscrições de residentes na Barra da Tijuca que no Flamengo, seis vezes mais (da

⁶²No final de 1997, um curso “convencional”, com duas aulas semanais, custava em torno de 100 dólares mensais, não incluído o material.

⁶³Segundo o Anuário Estatístico da Cidade do Rio de Janeiro, da IPLANRIO (1991), estas regiões têm em sua composição os seguintes bairros registrados como de residência de alunos inscritos:

Lagoa - Ipanema, Leblon, Lagoa, Jardim Botânico, Gávea, Vidigal, São Conrado.

Botafogo - Flamengo, Glória, Laranjeiras, Catete, Cosme Velho, Botafogo, Humaitá, Urca.

Copacabana - Leme, Copacabana.

Barra da Tijuca - Itanhangá, Barra da Tijuca, Recreio dos Bandeirantes, Grumari.

orla) de Niterói que de Vila Isabel, da Tijuca o dobro que de Santa Tereza, mais inscritos que vinham da Região Serrana do estado que da populosa Baixada Fluminense

Destacando os bairros e regiões de onde era oriunda a grande maioria dos inscritos pelo Parque foi possível também vislumbrar alguma segmentação na vasta “população da zona sul carioca”. Mais de 35% dos inscritos viviam na Região Administrativa da Lagoa, que junto com a da Barra da Tijuca apresentava a maior área média de imóveis domiciliares e a maior incidência relativa de imóveis com mais de 220 m² da cidade.⁶⁴ Um estranhamento não adviria naturalmente do fato de haver concentração de inscrições numa determinada população, vizinha ao Parque e com renda familiar suficiente para pretender destinar determinada quantia para um curso (ou até três). Mas sobressaía daí o encobrimento que a categoria *zona sul* promove quando diz respeito à geografia convencional: cerca de um terço da população residente na Região do Parque, na da Lagoa, mora em favelas; mais de 10% da população da zona sul carioca é favelada.⁶⁵ A tão próxima Rocinha é muito mais populosa que o Jardim Botânico, que a Lagoa, que o Vidigal e São Conrado, para ficarmos apenas no lugar e na vizinhança imediata do Parque. Afora omissões no preenchimento das fichas (naturais mas improváveis se o dado bairro de residência é cruzado com o de profissão ou ocupação), havia, talvez, um morador de favela dentre os inscritos para o primeiro semestre de 1995. Naturalizar a composição por residência dos alunos do Parque, a vizinhança/proximidade geográfica como tecla de atalho, acionava *uma zona sul*.⁶⁶

Já então imaginava que o Parque Lage, se relocado seu lugar institucional de formador, ou “profissionalizador” de *artistas*, poderia ser pensado também como local de inscrição social, e num duplo sentido: de relações entre *artistas*, que incluiria/não incluiria frequentadores e hierarquizaria determinado *métier*; e naquele de inscrever segmentos sociais em lugar associado, inclusive por ser lugar de *artistas*, a determinada zona sul. Christophe Charle (1977) tem um interessante trabalho sobre os locais de moradia de escritores em Paris no final do século passado. Sem necessariamente serem ricos, acercavam-se e privilegiavam a inserção nos lugares onde viviam os segmentos mais abastados da cidade. Dentre outras

⁶⁴ Ver IPLANRIO (1991: 33-34).

⁶⁵ Só na Região Administrativa da Lagoa encontravam-se as seguintes: Chácara do Céu, Morro do Cantagalo, Rocinha, R. Modesto Brocos, Vidigal, Vila Parque da Cidade, Vila Canoa, Vila Pedra Bonita. Perfaziam uma população de 52.920 pessoas. (IPLANRIO, 1991: 35-36)

⁶⁶ E já na percepção administrativa da cidade esta construção é avaliada: “Muito embora a mobilidade social da cidade apresente novas divisões e apropriações espaciais, ainda hoje persiste a imagem da zona sul como área nobre, compreendendo a orla marítima, do Centro até o Recreio dos Bandeirantes.” (IPLANRIO, 1993:7)

decorrências, carregavam a identificação com os atributos dos que pertenciam a esses espaços sociais. Essa localização na hierarquia social terá implicações nos acessos próprios, e não os que se entende comum e estritamente como da formação de escritores, às carreiras de escritores.

Quando os inscritos foram diferenciados entre moradores da zona sul ou não, pude ressaltar distinções que, se naquele momento interessavam mas só conseguia apontar, serviam de ponto de partida para perguntas e formulações sobre a seletividade do tornar-se *artista* na cidade. Por exemplo, era de longe mais freqüente a inscrição de mulheres na Escola de Artes Visuais do Parque Lage, dado que reagia à constatação da maior incidência de *artistas* homens aparecendo como em ascensão ou consagrados na cidade; mas que reiterava a associação estabelecida pelo senso comum entre *arte* e mundo feminino. Esta associação, contudo, parecia não ser atualizada de maneira homogênea. Quando tratadas em separado as inscrições de moradores da zona sul das demais, via-se que ali havia alguma afirmação dessa tendência, e que fora dali ocorria um afastamento significativo dela.⁶⁷

A faixa etária dos inscritos revelava incidências não derivadas da mera oferta de cursos. A grande maioria de inscrições era de pessoas entre 20 e 59 anos⁶⁸, com alguma concentração na faixa de 20 a 29 anos, e observava-se bastante proximidade entre as de crianças e de jovens até 19 anos e as dos que têm mais de 50 anos. Quando os moradores da zona sul eram enfocados isolados, percebia-se um acompanhamento dessa tendência, mas com alguma homogeneização das faixas etárias intermediárias, das pessoas que tinham de 20 a 49 anos de idade. Já no conjunto de inscritos que não moravam na zona sul, o que se percebia era uma diminuição de peso de crianças e jovens com até 19 anos e, especialmente, uma forte concentração de inscrições de pessoas com idade entre 20 e 29 anos. O peso relativo das faixas etárias, no caso dos inscritos que não moravam na zona sul, decaía de modo marcante quando se entrava na faixa dos 30, e em diante; e quando diminuía a idade dos inscritos. Junto aos moradores da zona sul, tal concentração não era observada.

Do item *Firma onde trabalha* da ficha de inscrição, pude tirar informações sobre a ocupação dos inscritos. Perto de 60% não preencheu o item.⁶⁹ Boa parte referia-se àqueles

⁶⁷ Ver tabelas no Anexo 4.

⁶⁸ Ver tabelas no Anexo 5. Um razoável número de pessoas não revelou ou errou claramente no registro de sua data de nascimento. Como tais incidentes não costumam ser aleatórios, é possível que os cálculos, que expurgaram estes casos, estejam reduzindo o peso das faixas etárias mais elevadas.

⁶⁹ Ver tabelas no Anexo 4.

que se declararam estudantes ou “do lar” no item anterior, *Profissão*, ou que simplesmente não o preencheram também. Alguns profissionais liberais ou sem vínculo empregatício, médicos, dentistas, psicanalistas, advogados, jornalistas, marceneiro, indicaram sua ocupação no lugar da firma: “autônomo”, “residência”, “consultório”, “freelancer”. É provável que outros não tenham feito o mesmo, deixando o item *Firma onde trabalha* em branco. Desse modo, não preenchê-lo não era sinônimo de não ter ocupação. Acenava, contudo, disponibilidade. Ou porque eram estudantes, desempregados, “do lar”, aposentados, autônomos, ou porque, excepcionalmente ou não, naquele momento não tinham de fato uma ocupação, os inscritos que indicaram poderem especialmente manejar seu tempo chegavam a 70% se os que explicitaram autonomia eram agregados aos que não declararam ocupação. Disponibilidade parecia ser condição das mais atuantes na inscrição de alunos no Parque Lage. Mas era algo menos incisiva para os que não moravam na zona sul da cidade.

Gênero, idade, disponibilidade foram os itens que tentei naquele momento isolar numa e noutra parcela de inscritos nos cursos oferecidos no Parque Lage no primeiro semestre de 1995. O que tinha, brevemente: frente aos que moravam na zona sul, junto aos outros inscritos observava um alargamento da participação feminina, o que podia dever-se tanto a uma diferente percepção do que fosse *arte* como a determinações outras, das quais o atributo idade podia constar. A concentração das inscrições de não moradores da zona sul recair relativamente na faixa de pessoas com idade entre 20 e 29 anos apontava o momento de especial ênfase na estruturação da vida familiar e profissional como aquele em que não residentes da zona sul com maior facilidade promoviam o deslocamento em direção ao Parque Lage. Tentativa de obtenção de autonomia frente à família nuclear, o que abarcaria mesmo mobilidade (por vezes ascensão) em relação ao grupo social de origem, estratégias de obtenção de independência econômica e de estabelecimento de uma trajetória profissional, na qual ainda se incluíam razoáveis investimentos em formação, caracterizam esse momento. Para um público não tão disponível como o da zona sul, tentar pertencer àquele determinado mundo artístico podia indicar esforço de mudança de lugar social, por vezes via a própria qualificação profissional. Ou ainda uma longa “viagem”.

E o grau zero de estranhamento, como já indicado, sobreviveria a essas constatações e conjecturas até que iniciasse minha inserção na turma de *pintura*. Avançando na observação direta, ative-me a estes dados, às relações que forjara, como referências como

que casuais (afinal o interesse pela classificação dos alunos de acordo com seu local de moradia era circunstancial) para levantar hipóteses cuja sondagem mostrou-se acessória frente ao que pretendia averiguar.

De fato questões que levantei, e que marcaram a observação, acerca por exemplo da disponibilidade de tempo como item que concorreria em alguma medida para o investimento numa carreira artística, foram confirmadas na sua oportunidade e na extensão do universo em que teriam pertinência porque dispunha daquele levantamento e análise das informações sobre alunos inscritos em cursos. No Capítulo 5 será mencionada, mais que disponibilidade, a capacidade de distribuição do tempo, como possível facilitador da constituição de um tipo de carreira artística. Mas acredito que com a observação direta chegaria a estas questões, e que os dados que através dela puderam ser manipulados elucidam-nas de modo mais esclarecedor, embora nem sempre de maneira mais simples.

Estive atenta a possíveis desdobramentos que essas questões referidas a todos os inscritos poderiam ter para o que me dispunha de fato a investigar. Por exemplo, percebi que nas turmas da noite, como a minha, a participação masculina é bem maior que nas da tarde, embora ainda guardem sensível predominância do gênero feminino. Observei que talvez, à noite, um traço “feminino” fosse haver razoável concentração de homens que dividiam tarefas domésticas com suas companheiras, e, mais ainda, de mulheres que, para pintarem e sobretudo investirem numa carreira artística, contavam com esta divisão ou dispunham de esquema doméstico tal que prescindiam deste tipo de colaboração masculina. Mas agora a continuidade desta linha de problemas não acrescentaria nada de substancial ao que já ia confrontando e agregando às formulações iniciais sobre a prática da *pintura*, e aprofundar aquelas indagações me afastariam de fato do meu objeto. Tornou-se claro que não produziria um trabalho monográfico, no sentido de alargar o leque de temáticas a respeito das quais teria algo a observar, analisar e relatar, ainda que depois estabelecendo relações entre elas⁷⁰.

Na realidade um uso fundamental do levantamento desses dados preliminares sobre os alunos situa-se no quanto viabilizou contatos com aquele ambiente, e um tipo de inserção que proporcionou reflexões cuja apropriação em seguida, como tentei indicar, possibilitou um controle maior de itens importantes da construção do objeto de pesquisa. E aqui volto a “desinserção” naquela turma de *pintura*: o local de moradia e a ocupação confirmam, e

⁷⁰ J. Copans (1981:75) faz referência a este tipo de “monografia”.

mesmo na observação direta constataria, que se trata de conjunto em que predominam indivíduos de uma vaga classe média alta e de outros setores muito abastados de nossa sociedade. Mas intenções de sondar especificações sociais de grande extensão desde o início da pesquisa inexistiam, e não apenas porque não haveria condições de através dela definir precisa e utilmente o segmento social ao qual pertencem os atores sociais cuja prática de *pintura* observei.

Com efeito, afastando-se do tratamento direto do “estrato” ou “camada” média ou abastada como *categoria*⁷¹ ou como constatação abstrata da difusão junto a numerosos indivíduos de algum ou alguns definidores atributos distanciados sempre das suas práticas sociais concretas, há tentativas de investigar as redes de significado que constituem experiências de muitos destes indivíduos⁷². Conceitos são propostos, testados ou redefinidos, níveis da vida social perscrutados e características e limites de segmentações sociais de algum modo postos à prova. Mesmo que indireta, esta verificação não consta dos objetivos deste trabalho.

Aqui se estará sempre tomando a prática da *pintura* analisada como prática social muito significativa para um conjunto vasto de indivíduos. O número de alunos que se inscrevem a cada semestre em cursos oferecidos pela EAV, onde funciona a turma de *pintura* junto à qual fiz a pesquisa de campo, alguns permanecendo neles por muito pouco tempo, outros por anos e alguns por diversos cursos, outros ainda constituindo a partir da frequência destes cursos carreiras artísticas que poderão, embora isto raramente aconteça, alcançar reconhecimento de muitos e ali valorizados especialistas, atesta o quanto pintar é prática extensa e contínua. Se consideradas todas as famílias nucleares de todos os inscritos e ainda redes de relações sociais nas quais algum tipo de significado é produzido com a sua inserção em um curso do Parque Lage e/ou com a produção artística dela decorrente, estenderíamos ainda mais a relevância desta prática.

A origem social relativamente homogênea destes indivíduos, se tomarmos contrastivamente características, como poder aquisitivo, que confirmariam tratar-se de algo como minoria abastada, é dado relevante na medida em que seu controle é condição para a

⁷¹ Ver que M. Khun (1986:530) indica como o conceito de categoria social vem sendo utilizado: “categoria é simplesmente qualquer espécie de classificação - por renda, cor ou nível de educação”.

⁷² Ver por exemplo Velho (1981), especialmente capítulos 7 e 8, “Cultura de Classe Média - Reflexões sobre a Noção de Projeto” e “Visão de Mundo e Estilo de Vida em Camadas Médias Urbanas - Algumas Questões sobre o Estudo de Família” respectivamente.

desnaturalização de um conjunto razoável de itens que poderão compor o objeto da pesquisa. Por exemplo, ao contabilizar em termos monetários o investimento em medidas muito práticas que viabilizam a construção de uma carreira artística, percebi como “nativa” não seria caso me detivesse exclusivamente em trajetórias de indivíduos que começam a alcançar algum tipo de reconhecimento público de sua produção artística. Há restrições que diferenciam a possibilidade de constituição de carreiras artísticas operando sobre aquelas que já definiriam chances de envolvimento com esta prática de *pintura*, proibitiva por seus custos para a maioria da população (ver nota 62), e que demanda tempo. Já este caráter restrito da prática da *pintura* observada indica o quanto diferenciações ali construídas por certo guardam alguma continuidade com as que operam em ambientes conformados em torno de outras práticas sociais daqueles indivíduos. Foi partindo de constatações desta ordem que pude confirmar que estava investigando práticas coletivas que constituíam em alguma medida posições sociais muito delimitadas, e por isto deveriam ser tomadas como muito circunscritas socialmente, em que pese a extensão de seu significado, que acima foi indicada. Um olhar histórico que localizasse a origem social dos que tornaram possível a instituição e a difusão da prática deste tipo de *pintura* talvez corroborasse seu caráter constituidor, mais que indicador, de posições sociais.

As razões do abandono de fato de preocupações em torno da segmentação social ultrapassaram esta constatação de que analisando determinada prática de *pintura* já estaria contribuindo para o conhecimento de um segmento social sem proceder a reduções próprias da busca de comprovação de relevância da empreitada “para fora” do objeto investigado. Trata-se da progressiva evidência, que pude paulatinamente construir com os dados, a respeito da importância e da especificidade dos mecanismos de diferenciações que são produzidas entre os indivíduos através do aprendizado e da prática da *pintura*. Não havendo como estabelecer correspondências diretas ou homologias entre tais mecanismos e os referidos a áreas outras da vida social daqueles indivíduos, a eficácia da investigação estaria vinculada à abordagem desta prática social na sua singularidade. Como possibilidade muito concreta passou então a desenhar-se a de que o ensino e a prática da *arte contemporânea* se dariam, em determinadas condições, através de muitos dos processos que ali observava mesmo que junto a atores sociais oriundos de outros segmentos sociais que, para aquela experiência específica, claro estava que não poderiam candidatar-se. Neste trabalho, que

dirige todas as suas formulações e demonstrações para uma descrição pormenorizada de como um grupo de indivíduos comporta-se, relaciona-se e diferencia-se na prática da *pintura*, construindo e reconstruindo modos de pintar e significados múltiplos acerca da *arte* e do *artista*, nem foi aventada a sondagem deste suposto. Contudo, parece-me que ao falar da *arte contemporânea* o esquecimento de mecanismos importantes da sua constituição como prática social tem relação direta com a convicção extremamente introjetada nos pesquisadores de que é dada e exclusiva da natureza de um determinado e muito circunscrito segmento social.

Arrastar a lupa até a prática da *pintura contemporânea* aventará significados, determinações e implicações distantes daqueles que um olhar seduzido pelos ganhos estéticos da produção artística iluminaria. Penso que, ainda assim, aqui não se chegará a explicar nossa atitude reverente em relação à *arte*, e em particular à *arte contemporânea*, embora no Capítulo 6 sistematize questões a este respeito dirigidas à *antropologia da arte*. Mas analisar os processos de conformação de identidades de *artista* através de suas práticas e relações sociais é um exercício de afastamento e suspensão da paralisia do (nosso) olhar estético: dentre outras coisas, será visto como o consumo de bens simbólicos é simultânea produção simbólica constituidora de identidades, no que virtualmente todos os indivíduos estão implicados.

No repertório de ganhos creio ainda computar evidências da força daquela reverência ao descrever adiante a aquisição de disposições e as relações de dominação simbólica que permeiam os mecanismos que diferenciam e definem as possibilidades de atores sociais virem a ser identificados como *artistas*. E, já aqui, penso ter indicado a dimensão do encantamento em relação à *arte*, em especial à *arte contemporânea*, ao demonstrar a necessidade de um enorme esforço de controle das relações sociais e do aparato conceitual que “espontaneamente” construía para estudar a produção social de *artistas plásticos*.

Capítulo 2 - O corpo da *pintura*



Quando se trata de diferenciar a *pintura* das diversas outras *artes plásticas*, afora o esquecimento destas outras *artes* com a apresentação de uma história sua, da *pintura*, localizada como singular, a mais corrente referência é o *desenho*. Acionada com muita frequência pelo professor de *pintura*, é também comumente apresentada por cientistas sociais (Lahtermaher, 1994) como base da demarcação mais significativa da *pintura*: o *desenho* é feito com contornos, obtidos com linhas, e a *pintura* com áreas, através de manchas e cores. Com certeza ao se observar os *trabalhos* de uma turma de *desenho* e os de uma de *pintura* isso poderá ser constatado rapidamente, em que pese a afirmação, corrente junto a professores e alguns alunos do Parque Lage, de que essas diferenças entre as modalidades de *artes plásticas* já não mais existem e a (para nós) surpreendente proposição de que a *pintura* poderia ter acabado, apresentada pelo próprio professor de *pintura*, atividade das mais procuradas e oferecidas nos cursos da EAV⁷³.

Para os fins desta dissertação essa demarcação interessa apenas porque no enfoque de como é constituída pelos atores sociais envolvidos naquele curso de *pintura*, pode-se perceber melhor o modo como constróem o significado de praticá-la. Noutro momento⁷⁴ será tratado como em embates acerca do que é *pintura* para quem a pratica, desenhar/não desenhar apresenta-se como oposição relevante. Agora importa marcar um contraste entre o aprendizado do *desenho* e o da *pintura* que pode apontar elementos que também são relevantes na constituição do significado de praticá-la: o aprendizado da *pintura* dá margem a um conjunto muito especial de experiências coletivas, dentre as quais algumas que envolvem diretamente o corpo. É a partir destas últimas que boa parte das análises e formulações desta dissertação será feita.

Partindo de proposição de Marcel Mauss, B. Bril (1992: 177) indica a oportunidade e a dificuldade do estudo antropológico da gestualidade humana: “‘J’entends par ce mot [técnicas do corpo] les façons dont les hommes, société par société, d’une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps’. Ainsi s’exprimait M. Mauss (...) dans un plaidoyer pour l’étude de la gestualité humaine. Domaine de l’implicite par excellence, le geste échappe à la discription verbale et reste souvent le grand oublié de la littérature ethnographique”. E, de fato, aqui se está tomando, como proposto por M. Mauss (1966), o

⁷³ *Desenho e pintura* são as áreas que concentram sempre o maior número de cursos oferecidos pela EAV e, de fato, as mais procuradas, segundo informações fornecidas pelo coordenador de ensino.

⁷⁴ Ver Capítulos 3 e 4, especialmente itens 3.1.2.2 e 4.2.2.1.

corpo como instrumento, anterior a quaisquer instrumentos sobre e através dos quais os homens desenvolvem e aplicam técnicas⁷⁵. Tomar a *pintura* como técnica corporal permite em primeiro lugar um afastamento de duas concepções a seu respeito, e acerca da *arte*, bastante difundidas dentre os próprios atores sociais que a praticam: uma mera técnica sobre matéria outra, manipulada com instrumentos pelos indivíduos, isto é, um saber fazer por eles aplicado; ou um processo subjetivo objetivado no produto final, o objeto artístico. Estas concepções serão analisadas no Capítulo 6, cabendo agora verificar com os dados a possibilidade de concentrar nos atores sociais a reflexão acerca da produção artística. Tomar o corpo como ponto de partida para esta reflexão garante concretude à análise, ao mesmo tempo que permite desvelar mecanismos importantes de constituição de identidades de *artista*.

Mauss demonstra serem técnicas do corpo todas as atividades físicas (comer, dormir, nadar etc.) vistas pelos atores sociais como naturais e muitas vezes como derivadas totalmente de imperativos biológicos. Observando a variabilidade destas atividades em diferentes sociedades, gêneros e faixas etárias, afirma serem elas matéria sempre de educação que envolve adestramento corporal, boa parte das vezes iniciado na primeira infância. Tratar também a *pintura* como técnica do corpo marca o caráter automático desta prática, mas dando conta de sua natureza social: é através da imitação de procedimentos aprovados por agentes sociais dotados de autoridade que um indivíduo utiliza seu corpo para pintar⁷⁶.

Os modos através dos quais essa autoridade é reconhecida, exercida e questionada, bem como os processos de adestramento que puderam ser observados, serão tratados de maneira detida nos próximos capítulos. Poderei também demonstrar que práticas sociais como a *pintura acadêmica*, a escrita e o *desenho*, cujo adestramento anterior ao curso envolve técnicas do corpo, são constituídas e reproduzidas por disposições corporais que

⁷⁵ Para M. Mauss (1966:372) “Les corps est le premier et le plus naturel instrument de l’homme. Ou plus exactement, sans parler d’instrument, le premier et le plus naturel objet technique, et en même temps moyen technique, de l’homme, c’est son corps. (...) Avant les techniques à instruments, il y a l’ensemble des techniques du corps.”

⁷⁶ Assim formula Mauss (1966: 369): “Dans tous ces éléments de l’art d’utiliser le corps humain les faits d’éducation dominaient. La notion d’éducation pouvait se superposer à la des facultés très grandes d’imitation, d’autres de très faibles, mais tous passent par la même éducation, de sorte que nous pouvons comprendre la suite des enchaînements. Ce qui se passe, c’est une imitation prestigieuse. L’enfant, l’adulte, imite des actes qui ont réussi et qu’il a vu réussir par des personnes en qui il a confiance et qui ont autorité sur lui. L’acte s’impose du dehors, d’en haut, fût-il un acte exclusivement biologique, concernant son corps. L’individu emprunte la série des mouvements dont il est composé à l’acte exécuté devant lui ou avec lui par les autres.”

muitas vezes inviabilizam a aquisição das que compõem a prática da *pintura contemporânea*.⁷⁷ O quanto tais processos, sociais, são processos de produção e luta simbólica, também será tratado adiante. Aqui, enfocarei a necessária *ordem* que acompanha a educação do corpo: é porque os alunos compartilham um espaço e experimentam um tempo socialmente organizados e relacionados, que procedimentos corporais próprios de práticas de *pintura*, dentre os quais os da *pintura contemporânea*, atualizam-se e concatenam-se automaticamente. Toda imitação e repetição de procedimentos corporais são feitos num espaço e num tempo que tanto localizam estes procedimentos em cadeias “naturais”, como são construídos, este espaço e este tempo, e suas relações, pelos indivíduos sobretudo através delas⁷⁸. Diferenciações e hierarquizações entre alunos de *pintura* podem, assim, ser analisadas em diversas disposições corporais que têm não exatamente correspondência, mas significado nas circunstâncias muito concretas nas quais são constituídas e atualizadas.

Como indiquei, a maneira como os indivíduos relacionam-se ao aprenderem e praticarem a *pintura* envolve procedimentos corporais singulares, não experimentados noutros cursos, noutras práticas artísticas. Por outro lado, boa parte do que constitui esta maneira parece ser característica exclusiva daquele tipo de envolvimento, quando muitas pessoas têm que compartilhar um espaço físico dado durante determinado período de tempo.

O enfoque desse espaço, tomando o modo como é socialmente apropriado, é o eixo através do qual farei uma descrição das práticas de *pintura* como instituídas através de determinadas disposições corporais. Para tanto, utilizarei a indicação de Edward T. Hall (1989) acerca dos diversos espaços constituídos nas relações entre os indivíduos em interações socialmente significativas. Hall parte de extensa pesquisa a respeito da continuidade entre as diferentes espécies animais, dentre elas os homens, no que tange às relações que os indivíduos estabelecem referidas ao espaço. Demonstra haver disposições físico-químicas, em todas as espécies, que regulam o afastamento e as aproximações espaciais entre indivíduos (a territorialidade, o espaçamento e o controle populacional) e de

⁷⁷ Mauss (1966: 366-367) demonstra a dificuldade de abandono de técnicas corporais adquiridas referindo-se a ele próprio: “notre générations, ici, a assisté à un changement complet de technique: nous avons vu remplacer par les différentes sortes de *crawl* la nage à brasse et à tête hors de l’eau. De plus, on a perdu l’usage d’avalier de l’eau et de la cracher. Car les nageurs se considéraient, de mon temps, comme des espèces de bateaux à vapeur. C’était stupide, mais enfin je fais encore ce geste: je ne peux pas me débarrasser de ma technique.”

⁷⁸ Ver em J. Galinier (1992: 176) que “Le corps est aussi un puissant instrument de repérage des coordonnés spatio-temporelles”.

como estas atualizam-se em sistemas de comunicação que envolvem os sentidos. No caso dos homens, um conjunto muito vasto de disposições foram singularizadas de modo intenso pela própria particularidade da comunicação ser função em primeiro lugar de sistemas culturais. É na variedade de experiências socialmente constituídas em relação ao espaço que Hall busca repensar os mecanismos e as implicações das aproximações e afastamentos entre os homens. No que chama de *nível microcultural*, aquele no qual é privilegiada de fato a especificidade humana e por isso a diversidade de experiências de apropriação do espaço, Hall estabelece três aspectos desta apropriação: o de características fixas, o de características semi-fixas e o informal.

De acordo com o que pude diretamente experimentar e observar naquela turma de *pintura* da EAV, a ocupação do espaço para a *pintura* - o modo de ocupação, a extensão e a localização da área ocupada - submete-se e valida uma hierarquização entre os alunos indicativa da valorização do seu modo de pintar e do *trabalho* por eles produzido⁷⁹, empreendida por eles próprios, pelos colegas e pelo professor. Esta valorização normalmente está relacionada a um *tempo*, geral e muitíssimo flexível, estabelecido pelo curso e cujo eixo principal passa pelas “etapas” *exercícios*, *passagem para a tela* e o *próprio trabalho*, que embora bastante fluidas e não excludentes, localizam os alunos que a elas se submetem ao menos até que estejam reconhecidamente desenvolvendo seu *próprio trabalho*. Mas observando-se os deslocamentos espaciais, ainda que a princípio relacionando-os àquele *tempo*, ou melhor, atentando-se para como são constituídos naquele *tempo*, é possível detectar uma série de diferenciações entre os alunos que marcam deslocamentos sociais que dão consistência àquela hierarquia entre eles.

A análise da ocupação do espaço pelos alunos de *pintura* pode ser feita através do modo como o ocupam, levando-se em conta os itens - paredes, mesas, cavaletes, tapumes (ver adiante), bancos e “mesas” - apropriados por eles para tanto. Os diversos modos de ocupação são especialmente reveladores de como há procedimentos diferenciados quanto à exclusividade do uso do espaço, isto é, de individualização do espaço ocupado, o que, numa situação de limites de disponibilidade de itens e de área para o trabalho, remete-se diretamente à legitimidade da iniciativa de individualização. Esta individualização, por outro

⁷⁹ O *trabalho* produzido não é necessariamente, embora em geral englobe, um *trabalho* específico que está sendo produzido. Melhor, talvez, seja a expressão “atividades por eles desenvolvidas”, jamais utilizada ali.

lado, tende a acompanhar as variações da extensão da área ocupada para a *pintura*, função sobretudo do tamanho do *trabalho* executado pelo aluno, o que até certo ponto liga-se à “etapa” de inserção no curso mas que expressa também, em boa medida, a possibilidade de exposição do *trabalho*.

A abordagem da localização do espaço ocupado (se na sala e em que lugar dela, se no *hall* ou fora da sala de aula - ver Anexo 2) pelo aluno para pintar revela de modo muito direto o grau de disposição para a exposição do *trabalho*. Mas esta abordagem também mostra que, se percorrer aquele *tempo* do curso é condição necessária para que se possa percorrer (e de determinado modo) os diversos pontos do espaço ocupado pelos alunos para pintar, não é suficiente para a determinação das diferenças quanto à disposição de exposição dos *trabalhos*. Ao tentar compreender o que estabeleceria tanto retardamentos na velocidade, e mesmo interrupções, de percursos em direção a lugares mais adequados para a exposição de *trabalhos*, como acelerações noutros percursos nesta mesma direção, pude perceber a existência de outros mecanismos que também concorrem para a hierarquização dos alunos, que abordarei nos outros capítulos desta dissertação.

Muito por conta da incrível sensação de que naquele espaço ocupado “livremente” por cada um não haveria ordem alguma, desde as primeiras aulas preocupei-me em registrar, através de esquemas, a localização de todos os alunos no espaço da aula, isto é, onde de fato fixavam seus *trabalhos*. Com indicações acerca da densidade de alunos na sala de aula no momento em que cada aluno elegia um lugar para pintar, pude perceber a localização preferencial e as evitadas de cada um, ou seja, que lugar tendiam a escolher e a descartar para trabalhar estando a sala cheia ou não. Tomando a localização preferencial e as evitadas de cada aluno desde as minhas primeiras aulas ou desde a entrada do aluno no curso, até cerca de um ano depois ou até que o aluno interrompesse o curso, variações nesta localização puderam ser traçadas, conformando uma espécie de direção oculto/exposto que percebi ser recorrente e ter relação com o *tempo* dos alunos no curso: iniciava-se nas mesas, sobretudo nas do canto direito (ver Anexo 2), passava para as paredes ainda nos arredores da direita, dirigia-se paulatinamente para a esquerda, e em alguns casos seguia para o *hall* e, finalmente, para o lado de fora da sala (ver Anexo 1). Movimentos contrários a esta direção só foram observados pontualmente, em circunstâncias em que claramente não havia como o aluno estabelecer-se para trabalhar na área que tenderia a ocupar, ou no caso de alunos

destacados do resto da turma, o que mais adiante será tratado. Mas nunca houve, no período em que fiz as observações, alunos novos pintando fora da sala de aula. Também, muito raramente pessoas que pintam fora da sala de aula fixaram seus *trabalhos* na parede da direita da sala, embora a “reentrada” em direção ao *hall* ou à sala tenha sido observada em momentos de particular pouco afluxo de alunos dentro da sala ou de extrema agitação fora dela, e ainda naqueles casos de destaque do aluno em relação ao resto da turma.

2.1 - Outros lugares

A sala de aula de um professor não é o único espaço do Parque Lage ocupado pelos seus alunos. Há outros pelos quais todos os alunos transitam, por vezes necessariamente, ao estarem “na aula” ou por serem inscritos no curso.

2.1.1 - A biblioteca

Na biblioteca são dadas as primeiras aulas daquele curso de *pintura*⁸⁰, chamadas *teóricas*, nas quais são usadas diversas reproduções ali disponíveis em livros e fascículos de coleções como a *Gênios da Pintura*⁸¹. Em uma das pequenas mesas redondas o professor conversa proximamente com o novo aluno, com freqüência acompanhado de outros novos alunos se ele se insere no curso num daqueles momentos de afluxo de que se falará mais à frente. Neste início de inserção, é ali que muitas vezes o professor avalia os *exercícios* dos alunos, feitos ainda em um quarto da folha de papel cartão. Mesmo quando coletivas, nestas aulas o tempo disponível do professor para o acompanhamento do *trabalho* do aluno é sempre maior, e está efetivamente afastado das demandas de avaliação do *trabalho* dos demais colegas, geralmente ininterruptas ao entrar na sala de aula. Na *cantina* (que engloba a própria e toda a área das mesas), o professor ainda estará sendo solicitado por colegas, e o assunto será interrompido porque, também por conta de sua trajetória, conhece os diversos *artistas* que lá circulam e trabalham, *funcionários*, e um número grande de alunos da EAV.

É na biblioteca, portanto fora da sala de aula, onde o aluno depara com uma atenção muito dirigida do professor ao seu *trabalho* e questões. Tal atenção não é necessariamente exclusiva, porque, como visto, muitas vezes está referida a um grupo de alunos novatos. E é circunstancial, porque as aulas *teóricas* e a avaliação dos *exercícios* na biblioteca estão

⁸⁰ Nos cursos “convencionais”, tem-se duas aulas semanais, em geral com três horas de duração cada uma.

⁸¹ Em pouquíssimas circunstâncias vi alunos dirigirem-se à biblioteca para a utilização de seu acervo, e na maior parte das vezes estavam em busca de alguma ilustração que servisse de referência ou modelo para algo que desejavam pintar.

associadas ao ainda pouco tempo de curso do aluno. Essa atenção também ajuda a demarcar uma entrada na sala de aula em que buscará proximidade com os iguais, os igualmente novatos, os quais serão não apenas os “mais conhecidos” e com os quais poderá mais interagir, mas as referências para medir o quanto está inserindo-se na turma, no Parque Lage e “indo bem” (ou não) no curso. Natural a proximidade, por vezes o lado a lado, de alunos novos, “soltos” pelo professor junto aos demais alunos mais experientes e de alguma maneira já agrupados, e não de todo reconhecíveis, na sala de aula.

2.1.2 - O lavatório

O lavatório, que fica do lado direito da biblioteca, bem perto da porta da sala de aula (ver Anexo 1), é regularmente freqüentado por boa parte dos alunos. A massa dos alunos, e necessariamente todos os alunos que estão passando por *exercícios*, utiliza tinta acrílica e para lá se dirige para encher algum recipiente d'água, usada para molhar e lavar os pincéis e diluir a tinta acrílica, antes desta ser passada no suporte ou, já no suporte, ao receber água borrifada. Posterior aos primeiros atos de demarcação do espaço, talvez a busca da água seja o primeiro sinal de que se está começando a trabalhar, anterior muitas vezes ao colocar a tinta na paleta ou em algo que a substitua, e ao vestir o avental ou alguma peça que proteja da tinta o corpo ou a roupa. Também é dirigindo-se ao lavatório, chamado por vezes de banheiro, que muitos, e sempre os que usam tinta acrílica, determinam o fim dos trabalhos, com a lavagem dos pincéis e de outros instrumentos (como pás, espátulas, colheres, facas, rolos, esponjas), dos recipientes e paletas, às vezes de panos e naturalmente das mãos. Os que utilizam óleo por vezes procedem à limpeza das mãos, dos pincéis e de outros materiais também no lavatório. Ainda, um aluno para lá se dirige no decorrer da feitura do *trabalho* para eventuais limpezas de pincéis, quando a água estocada é insuficiente para não se ter lembranças das cores anteriormente neles utilizadas, e quando esta água deve ser repostas.

O lavatório talvez seja o único espaço no qual um aluno de *pintura* encontra apenas praticantes da *pintura* fora da sala de aula, e de modo mais exclusivo que nela, porque a sala de aula está mais sujeita à circulação, embora eventual, de pessoas não ligadas às atividades de *pintura* ou não ligadas a algum curso do Parque Lage. E ali tem que interagir muito proximamente com outros praticantes da *pintura*, para além dos conhecidos de sua turma. Se alguém está ali é porque pinta, ou trata-se de funcionário envolvido com a limpeza. Assim, se é um espaço mais público porque não se localiza diretamente quem por ali circula, é também

um espaço mais especializado. Talvez tenha sido ali onde primeiro pude perceber a naturalidade com que executava determinadas tarefas, as de limpeza do material de *pintura*, constatando o quanto já me considerava praticante da *pintura* e aluna do Parque Lage.

Nessa peça não se sabe de quem é o material que por vezes se vê de molho ou somente disposto ali na espera de um momento menos concorrido para ser lavado. Nela também muita coisa é abandonada, restolhos da *pintura* como pincéis, recipientes, panos, e da própria limpeza, como palha de aço e sabão (que na verdade nunca soube serem fornecidos pela EAV ou simplesmente deixados por algum aluno mais cuidadoso e usados por muitos outros não tão precavidos), que se juntam aos baldes, vassouras e rodos, e aos sacos e latas de lixo sempre encontrados ali, com o conteúdo recolhido de outros lugares do prédio.

O lavatório é um pequeno espaço de cerca de dois metros por três, com uma bancada com duas pias coladas uma à outra (ver Foto 3, no Anexo 7). Em torno das 22:00, 22:30, muita gente está limpando seu material. É inevitável que tenha que fazer isso junto de alguém por vezes não muito conhecido: lado a lado, silenciosamente enchendo recipientes ou limpando as mãos ou o material; ou apresentando sinais de aproximação do tipo “que que você faz?”; ou ainda falando da tinta ou da vida.

É um espaço escuro se comparado à sala de aula. Houve um curto período em que estava sem iluminação. Não se limpava então o material (as mãos eram lavadas no banheiro), passando-se ali apenas para o abastecimento de água, os incômodos decorrentes de se transportar material sujo para casa não sendo tão comentados como eu esperava. Esse espaço onde pude conversar mais calma e diretamente com colegas da turma costuma não ter nome. *Lavar as coisas, pegar água*, indicam que se está ou vai para lá. Só vi a palavra lavatório ser usada num comunicado colado no banheiro, indicando o lugar próprio (e insubstituível) para a lavagem de pincéis.

2.1.3 - A cantina

É muito difícil que os alunos, estando na aula, não passem pelo menos uma vez pela cantina (ver Foto 4, no Anexo 7). No começo, ainda sem o equipamento adequado, poderá ir buscar na cantina algum copo descartável para depositar água, o que fará o funcionário dar um dos já guardados para isto. Porque a aula da noite acontece no horário do jantar, muitas pessoas fazem lá pequenos lanches. Compram cigarros, biscoitos e sanduíches muitas vezes

consumidos na sala de aula, e tomam café, chá, água, refrigerantes, mate e outros, estabelecendo com isto algumas pausas no trabalho. Muito comum é dirigir-se para a cantina para buscar cerveja⁸², e bebê-la, tal como os outros líquidos, pode não constituir exatamente uma interrupção no trabalho. A cerveja em geral é tomada com colegas no local onde se pinta e enquanto se pinta. De outro lado, é também com colegas de sua turma que a maior parte dos alunos, não estando sozinho, interage na cantina, ou com o professor, caso este esteja lá. Mas ali também são apresentados outros graus de inserção, alunos, geralmente mais antigos, cumprimentando e conversando com professores e alunos não conhecidos ainda pela maioria dos colegas da turma.

Como indiquei acima, *cantina* pode referir-se ao cômodo da mansão no qual são vendidos comestíveis, alguns nele preparados, e cigarros em dois balcões, mais a área em frente à biblioteca e ao pequeno espaço entre aquele cômodo e os telefones públicos, onde mesas e cadeiras de bar estão colocadas (ver Anexo 1). Este uso de *cantina*, contudo, muito dificilmente é acionado quando alunos vão fazer seus lanches, beber água ou tomar café, ou ainda pegar uma cerveja. Nestes casos, *cantina* é apenas aquele cômodo, onde as pessoas ficam de pé ou sentadas em bancos muito altos colados ao balcão. Se alguém ou uma dupla ou um grupo de alunos está na *cantina*, sabe-se que não estará sentado numa das mesas mesmo que tenha ido buscar cerveja. Um aluno será encontrado bebendo numa das mesas da *cantina* apenas se o professor estiver com ele; ou então, é provável que não se considere “na aula”. Mas pode, ainda que raramente, sentar com colegas para planejar uma exposição, ou para comentar anotações sobre a avaliação feita pelo professor do *trabalho* de um colega, tomando talvez um café.

Já o professor, se alguém diz que está na *cantina*, poderá estar nesse cômodo ou numa das mesas. E é numa destas duas áreas que com facilidade o encontramos. Na verdade o professor “despacha” boa parte do tempo sentado numa das mesas da cantina, e, para um conjunto grande de seus alunos, junto com pessoas que não são localizadas. Supõe-se terem a ver com a EAV, serem professores, alunos ou funcionários, ou ainda ligados aos eventos e à vida da EAV, como membros da Associação de Amigos da EAV, ou pessoas interessadas, como jornalistas, ou ligadas de algum modo ao mercado de *arte* ou à produção e ensino das

⁸² Vinho e outras bebidas tendem, afora em dias especialmente frios, a não serem tão consumidos, funcionando quase como substitutos da cerveja quando não achada na cantina.

artes plásticas no Rio de Janeiro. Mas a circulação nesta área é intensa e pública, e para um aluno que passa a maior parte do seu tempo pintando, sobretudo se o faz dentro da sala de aula, não há como mapear estas pessoas. De qualquer modo, são associadas à vida da EAV e às *artes plásticas*, em agregados ainda públicos de relações sociais se comparadas à turma, referência maior das relações estabelecidas por um aluno de *pintura* que esteja ali há menos de um ano. Mas ainda assim passíveis de serem naturalizados, naquele espaço da cantina e com o tempo, a partir da localização de algumas pessoas sempre encontradas ali.

Como visto, um aluno praticamente só se estabelece numa dessas mesas sem que o professor esteja junto quando de fato não está trabalhando. E penso isto ser mais fácil quando o Parque Lage está totalmente mobilizado para algum evento, como o *Salão Carioca*, quando a área da borda da piscina (ver Anexo 1) fica repleta de pessoas que não conseguem lugar na cantina (mas os alunos não se dirigem ao Parque nestas situações para pintar). Já a borda da piscina, que funciona como um longo e contínuo banco (ver Foto 1, no Anexo 7), é também um local onde se pode estar sem ser aluno ou professor da EAV, e onde os próprios alunos sentam para conversar em momentos de interrupção do trabalho ou, os que estão pintando fora da sala de aula, para observar o *trabalho* ou descansar.

2.1.4 - O salão de exposições

Situado logo na entrada do prédio, à esquerda (ver Anexo 1), o salão de exposições abriga algumas vezes atividades do curso, na realidade as únicas voltadas para toda a turma e exclusivamente para ela, ainda que sempre alguns alunos permaneçam, sem problemas, fazendo seus *trabalhos* ao invés de acompanhá-las. No salão de exposições, que na verdade é a maior sala de um conjunto de quatro (se incluído o amplo *hall* da entrada do prédio) que corresponde em extensão a quase toda a fachada dianteira do prédio, o professor faz as avaliações dos *trabalhos* dos alunos em geral mais antigos e que têm uma quantidade de *trabalhos* considerada significativa pelo professor (ver item 5.3). Os *trabalhos* são colocados sobre o chão, onde a maior parte dos presentes normalmente senta-se, depois de observá-los de pé, para assistir e participar da conversa do professor com o colega que os pintou.

Quando há exposições neste conjunto de salas, o professor convida a turma para uma visita comentada, da qual participa boa parte dos alunos. Assim ocorreu na exposição dos alunos do *Aprofundamento*, em 1996, que ocupava três destas salas, excluído apenas o *hall* de entrada do prédio da EAV. Também no *XX Salão Carioca de Artes Visuais*, os alunos

acompanharam o professor num percurso que incluía as quatro salas e o pátio interno, e corredores e uma sala no subsolo do prédio.

É um espaço de circulação pública, mas restrito aos que estão interessados diretamente nas *artes plásticas*.⁸³ Voltado sobretudo para a exposição e observação públicas de obras, para os alunos será percorrido e usado como espaço das atividades próprias de quem pinta. De outro lado, foi e é espaço de eventos extremamente significativos⁸⁴ para o *métier* das *artes plásticas* do Rio de Janeiro, alguns conhecidos ou que paulatinamente se tornam conhecidos pelos alunos. Ali a EAV promove palestras, debates, seminários, em atividades para seus alunos ou expondo-se, sem objetos desta vez, também para o público. Apropriado agora junto com atividades do curso, a freqüentação deste espaço indica certo acesso a arenas socialmente significativas, disponíveis apenas porque há a inserção num cotidiano de *pintura*; o que, por sua vez, com o conjunto de relações que os alunos vão estabelecendo e o contato com diversas versões do que seria o Parque Lage e sua história, é o que estende o significado deste espaço a áreas sociais e momentos não diretamente experimentados por eles.

2.1.5 - A loja

Antes de começar a pintar, ou durante a aula, um aluno pode dirigir-se à pequena loja de artigos para a *pintura*, *desenho* e outros que funciona à esquerda de quem entra, do lado oposto à nossa sala de aula (ver Anexo 1 e, no Anexo 7, Fotos 5 e 6). Segundo colegas, e a partir de levantamentos que fiz, a loja apresenta preços em muitos casos abaixo dos das lojas similares da zona sul, mas bem acima, em média, dos preços das lojas especializadas do centro da cidade. É no centro que boa parte dos alunos compra suas tintas, telas e equipamentos, não apenas por conta do preço, mas também da variedade. Mas é muito comum que, ainda assim, estes alunos eventualmente recorram a esta loja para repor tintas que acabem sendo ainda necessárias para o *trabalho* que estão fazendo, um pincel com largura determinada que não tenham disponível, ou tela, que ali só é vendida *preparada*⁸⁵ e por isso com preço muito elevado, quando por alguma razão a lona crua não foi comprada no local costumeiro. Como o lavatório, este é um lugar especializado. Nele só são

⁸³ Até o começo de 1997, quando os primeiros resultados do trabalho de restauração do salão foram sendo apresentados, inclusive com a abertura de espaços até então isolados da área em que eram feitas as exposições, aconteciam ali praticamente apenas exposições e algumas grandes reuniões.

⁸⁴ Por exemplo, as exposições *Como vai você, geração 80?*, *Mestres à Mostra*, do *Salão Carioca* etc.

⁸⁵ Ver a respeito da *preparação* da tela, e do cartão, no item 4.2.1.9.

encontrados professores e alunos da EAV, com frequência colegas da turma, e trocas de informação sobre material de *pintura* são ali abundantes.

A paulatina naturalidade de se procurar, escolher e comprar material adequado, muitas vezes atestada ali na loja, é assim constituída por muitos e com certa frequência junto com pessoas do *meio*. Não raro vê-se alunos que, indo procurar algum material, acabam por ficar um longo período na loja ou em suas imediações. O fato da funcionária responsável pela loja ser pintora e estar, em função da loja, no Parque Lage diariamente até as 20:00, interagindo com professores, alunos e funcionários, intensifica e alarga a tematização acerca da atividade da *pintura*, do cotidiano da EAV e do *métier* mesmo das *artes plásticas* no Rio de Janeiro. É através dela que são apresentadas muitas informações e avaliações sobre eventos e atores sociais não tão próximos ou visíveis aos alunos de *pintura*, especialmente os que começaram há pouco tempo a frequentar cursos da EAV. Quanto aos que podem ser avistados, a própria funcionária explicita poder indicar quem seria ou não “daqui”. O mesmo havia sido dito por uma funcionária da cantina.

2.1.6 - A secretaria

Vai-se à secretaria basicamente para pagar mensalidades e, muito raramente, para obter-se informações sobre algum evento, ou outro curso ou atividade da EAV⁸⁶. Ali são encontrados funcionários, os que de fato se detêm ali, e, de passagem, alunos, professores da EAV e também pessoas ainda não ligadas à EAV querendo informações. Tirando os funcionários, do outro lado dos balcões, ninguém *fica* na secretaria.

A existência de uma escola e de sua organização é por vezes apenas ali experimentada. Espaço institucional, onde as regras, funções e custos ligados às atividades da Escola são de modo organizado apresentadas, aquela secretaria, com seus papéis, pastas, máquina de xerox, telefone, balcão de madeira, móveis e arquivos já bem usados e sem uma mancha sequer de tinta poderia ser a secretaria de qualquer escola pública. O pequeno *hall* por onde se estende até a porta da sala da direção, normalmente fechada, seria um *hall* qualquer não fossem os diversos *folders*, convites e programas de um número incontável de eventos ligados às *artes plásticas* concentrados sobre uma mesinha entre poltronas que não

⁸⁶ Informações básicas sobre os cursos e atividades promovidas pela EAV são normalmente acessíveis através de cartazes afixados em um cavalete e em paredes bem na entrada, após o *hall* do prédio, e via mala direta.

vi serem ocupadas, ocorrência bem rara no Parque Lage, cujo espaço e equipamento costumam ser intensamente utilizados.

Numa das paredes da cantina propriamente dita, e na parte externa de uma das paredes da biblioteca que, na verdade, é parede de uma das áreas com mesa da *cantina*, estão expostos os mais variados cartazes, *folders*, convites e programas, inclusive boa parte dos encontrados na secretaria. Este material aí exposto, tal como o disponível na secretaria, pode ser tomado como associado por quem o apresenta a um público vinculado às *artes visuais*⁸⁷. Mas o que vale agora marcar é que, ao lado das informações estritamente institucionais, naquele conjunto de material encontrado na secretaria pode ser percebida a delimitação do tipo de informação que professores e alunos recebem diretamente da Escola. São informações extremamente amplas, referidas a *artistas* e eventos das mais diferentes instituições e localidades, ao mesmo tempo que são altamente seletivas: excluem atores e eventos ligados ao *artesanato*, à *arte acadêmica*, ao lazer, à *decoração*, a terapias etc., correspondendo diretamente à possibilidade de visualizar-se algo como um determinado recorte das *artes visuais*⁸⁸, e assim das *artes plásticas*, agora vivificado com atores e eventos.

Na secretaria da EAV pode-se, então, perceber, ao lado de sinais de uma vida institucional substancialmente semelhante à de diversas outras instituições de ensino público, a delimitação de uma temática, de um conjunto de entidades, *artistas* e profissionais mais e mais alargada se caminhamos em direção à cantina.

2.2 - A sala de aula

A sala de aula onde funciona o curso no qual me inseri possui em torno de sete metros por quatro, e tem um pequeno *hall* onde dois ou três alunos trabalham junto a inúmeras telas e cartões depositados, alguns por certo abandonados, do lado esquerdo de quem entra (ver Anexo 2). Cerca de 15 alunos pintam, conversam ou simplesmente

⁸⁷ Encontra-se nestas paredes anúncios de cursos e terapias corporais orientais, cursos de línguas, de informática, de *artes plásticas*, palestras, festivais de cinema, concursos de *pintura*, campanhas contra drogas, ofertas de venda e aluguel de imóveis e de aluguel de espaços em ateliês, anúncios de seminários e conferências acadêmicos, de excursões de eco-turismo, de *shows* de *rock*, MPB e música erudita, de lançamento de livros, de eventos esotéricos, de concursos de bolsas de pesquisa em *artes visuais*, de *workshops* e visitas a galerias e museus no exterior guiados por *artistas plásticos* e por especialistas em *arte contemporânea* etc.

⁸⁸ Ver especialmente o Capítulo 3 a respeito do quanto este recorte das *artes visuais* não poderia ser promovido por parte significativa dos que se inscrevem em cursos do Parque Lage.

movimentam-se na parte maior e mais interiorizada da sala, que me parece apertada, embora o pé-direito altíssimo impeça a impressão de confinamento (ver Foto 7, no Anexo 7). Mas o barulho das conversas e as cores, intensas, variadas e ocupando toda a parte à altura dos olhos das paredes que já foram brancas, cores organizadas das mais diferentes e inusitadas maneiras nas telas e cartões fixados nas paredes, ou na própria superfície delas, como lembranças de *trabalhos* já retirados, o barulho e estas cores ocupam certamente muito daquele espaço.

Nessa parte maior da sala, três mesas retangulares grandes e brancas, dispostas em intervalos de cerca de um metro e meio uma ao lado da outra, demarcam o centro, a distância entre a área por elas ocupada e as paredes sendo o espaço por onde a maioria dos alunos movimenta-se para executar seus *trabalhos*, fixados normalmente nas paredes. Mas alguns poucos usam as mesas para pintar. Uns dois ou três, cavaletes.⁸⁹

2.2.1 - Densidade no tempo

Na segunda aula, já dispondo de um cartão para fazer o primeiro *exercício*, encontrei-me com a questão de onde fixar meu *trabalho*. Dei-me conta de que talvez houvesse lugares “cativos”, e de fato pude perceber que algumas pessoas ocupavam o mesmo lugar da aula anterior. Mas a maior parte dos que eu podia reconhecer, não. Resolvi então acompanhar as pessoas que começavam o curso comigo, que se dirigiram para o lado direito da sala dispondo seus *trabalhos* na parede da direita e na parte próxima a ela das duas paredes contíguas. E percebi que era o movimento que gostaria de fazer.

Uma das colegas já sabia algo de *pintura*. Trabalhava com programação visual, havia estudado belas artes e o professor tinha indicado que poderia começar seu *próprio trabalho*, sem passar pelos *exercícios*. Ela sabia desenhar e conseguia pilotar pincéis, chegando a mostrar, direto na parede da sala, marcando-a com a tinta, como segurar e mover o pincel para conseguir uma superfície lisa e formas com contornos precisos que eu insistia em produzir nos primeiros *exercícios*. Solucionava também questões básicas e cruciais do tipo molhar o pincel na água antes ou depois de passá-lo na tinta acrílica. Esta colega dirigiu-se para o *hall*, quase na porta de entrada, colocando seu *trabalho* numa das paredes daquela área da sala que eu considerava quase pública. À questão, de outra colega novata, de por que

⁸⁹ Naturalmente a quantidade de pessoas e sua localização para pintar, aqui referidas, correspondem ao observado num momento particular, o da minha inserção no curso.

não ficava junto da gente, respondeu indicando que a sala estava muito cheia. Realmente, como ocorre nos meses de julho e agosto e em janeiro, fevereiro e março, um conjunto grande de pessoas que iniciam o curso, ou que pretendem fazê-lo no período de férias, junta-se àqueles que já estão ali há mais tempo. Como muitos alunos antigos não voltam depois do período de férias escolares, os que persistem da massa de alunos novos somados aos antigos que permanecem depois das férias perfazem um número que acaba por equilibrar-se em torno de 15 ou 20, decaindo depois com a aproximação do final do semestre escolar.

O quanto a sala está cheia é função do momento do curso (próximo ou não do período de afluxo de novos alunos) e do momento da aula. Formalmente, a aula da noite começa às 19:30 e estende-se até as 22:30. Mas é o aluno que de fato regula seu horário, podendo chegar e sair na hora que julgar adequada, dispondo de todo o período em que a sala está sob responsabilidade do professor, que tem uma outra turma, à tarde, cujo horário formal é de 14:30 às 17:30. Um aluno inscrito num curso deste professor poderá, assim, chegar das 14:30 em diante, incluindo o intervalo entre as duas aulas, o momento mais calmo. Muitos permanecem ali depois das 23:00. Alguns por vezes ocupam aquela sala aos sábados. De qualquer modo, há uma concentração de pessoas no miolo de cada horário. À noite, costuma “estar cheio” entre 20:00 e 22:00, e “muito cheio” entre 20:30 e 21:30.

As flutuações da densidade de pessoas na sala de aula devem-se também à não estipulação de uma velocidade padrão para algo como a formação ou produção dos alunos. Como o andamento dos trabalhos torna-se desde o início mais e mais individualizado, o aluno tem autonomia para dosar seu investimento nas atividades ligadas à prática da *pintura*, incluindo o tempo de permanência no Parque. Não há um ritmo de produção a ser acompanhado por uma turma. Mesmo as chamadas aulas *teóricas*, sobre determinado assunto referido a *exercício* específico, que caracterizam o início do curso e assim costumam coincidir com a entrada simultânea de novos alunos, o que tende a acontecer naqueles períodos de afluxo acima indicados, mesmo estas aulas não supõem a participação regular do novo aluno. Este, como os demais, pode retardar o andamento de sua formação, ou acelerá-lo.

A sala estar cheia pode efetivamente impedir a livre escolha de um lugar para pintar. Mas já naquela situação em que a colega mais experiente dirigia-se para um espaço que eu considerava quase público e as demais novatas para o canto da sala em que o *trabalho* estava

menos exposto, fora do alcance dos olhos de quem não adentrasse realmente na sala⁹⁰, a questão da distribuição das pessoas naquele espaço me parecia interessante para revelar distinções significativas entre elas.

2.2.2 - Aspectos fixos

Como estar *na aula* supõe normalmente pintar algo⁹¹, para todos os alunos se colocará a questão de fixar em algum lugar o que está pintando ou o suporte que será pintado. Isto tende a ser feito logo ao chegar ali, seja porque tentará garantir um espaço que julgue adequado e que pode logo ser ocupado por alguém, seja porque é difícil circular com o suporte mais o equipamento, crescentemente volumosos e variados, sem algum incômodo. A aula, como visto, extrapola o espaço da sala. Para um aluno novo estende-se para a biblioteca, lugar público mas de alunos novatos daquele professor que ali os assiste e agrupa, e para o lavatório, lugar que não distingue ninguém quanto ao professor ou ao modo como trabalha mas que o coloca como quem pinta. A aula daquele professor ocorrerá no espaço ocupado para a *pintura* exclusivamente por seus alunos, e independente de sua própria presença⁹², pela sua turma.

Este espaço ocupado pela turma não se restringe à área porta adentro (o *hall* mais a sala propriamente dita), a sala de aula. Como indicado, há também um espaço do lado de fora da sala nas imediações da porta, ou na extensão das paredes destas imediações (ver Anexo 7, Foto 11), onde diversos alunos pintam em telas fixadas em espécies de tapumes, móveis mas em geral dispostos lado a lado, muito raramente apoiados em cavaletes e nunca em telas colocadas sobre as paredes. Mas tal área não se coloca a princípio como passível de ocupação pelos alunos que sabem que partem de uma inexperiência em relação à *pintura* ou que ainda se submetem aos *exercícios* propostos pelo professor. O que estes tendem a ter como consentido é constituído pelos elementos fixos da sala de aula, suas paredes e mesas. Mesmo quando “tá cheio”, é aí que trabalham.

2.2.2.1 - As mesas

⁹⁰ Ver, no Anexo 7, Foto 9: a sala de aula vista da sua porta de entrada.

⁹¹ Um aluno da turma que vá ao Parque Lage sem um suporte para a *pintura* ou sem que o fixe em algum lugar, e, por exemplo, converse demoradamente na sala com o professor e colegas sobre os materiais que está produzindo para realizar determinado *trabalho*, dirá que não foi para a aula caso alguém pergunte sobre seu *trabalho*.

⁹² De 15 de dezembro de 1996 a meados de janeiro de 1997, embora o professor estivesse viajando, os (relativamente poucos) alunos que permaneceram pintando regularmente no Parque o fizeram no espaço e no horário costumeiros.

As mesas são utilizadas por todos basicamente para a colocação de pertences e disposição e manipulação de material usado nos diversos *trabalhos* (ver Anexo 7, Fotos 10 e 12); e para a confecção dos *trabalhos* quase que exclusivamente pelos alunos novatos, que fazem seus *exercícios* nesta área muitas vezes abarrotada de coisas (incluídas as suas), como bolsas, estojos, tintas e recipientes com água, o que às vezes resulta em pequenos acidentes, como molhar a roupa de um colega, em geral relevados. Trabalhando no início sobre a quarta parte de uma folha de papel cartão, podem manipular o esticado e (para os demais) pequeno suporte segurando-o com as mãos (ver Anexo 7, Fotos 13, 14 e 15). Quando há muito espaço disponível nas paredes, podendo o aluno novo fixar aí seu *trabalho*, geralmente com fita adesiva por não possuir ainda grampeador apropriado, muitas vezes escolhe a mesa para trabalhar. A possível reorganização das telas de uma parede quando chega alguém que procura um lugar dentro da sala e percebe haver nesta parede alguns espaços entre os *trabalhos* que, se somados, comportariam o seu, com frequência não é acionada com a aproximação do aluno novato nem por ele solicitada. Dirige-se normalmente para uma das mesas, e em especial para as áreas próximas aos locais mais desapercibidos da sala de aula.

O uso da mesa para a *pintura* se dá em geral com a localização do aluno entre as mesas, isto é, de modo que não ocupe uma área que poderia ser mobilizada pelos que *trabalham* com suportes fixados nas paredes. Caso o aluno não possa porque ocupadas, ou simplesmente não queira utilizar estas áreas mais “internas” das mesas, tende a colocar-se prestes a mudar de lugar quando alguém solicitar o espaço que está ocupando entre a mesa e a parede, ou quando se vir cercado de bancos ou de materiais e pertences colocados próximo à sua área de trabalho. Devido ao reduzido tamanho e à não fixação de seu suporte, seus deslocamentos poderão ser facilmente feitos e não equiparados aos incômodos do retirar e de novo fixar grandes cartões e telas das paredes.

2.2.2.2 - As paredes

Passar da mesa para a parede, da horizontal para a vertical, é aumentar significativamente a visibilidade do *trabalho*⁹³. Todos os que atravessarem o *hall* e derem alguns passos em direção às janelas verão mesmo os *trabalhos* fixados nos lugares mais discretos daquela sala. E, mais que isso, os colegas que permanecem na sala pintando

⁹³ Ver outras implicações dessa mudança no item 4.2.2.1.

poderão observar *como* o novato pinta, os problemas que aparecem e as soluções que são tentadas. É neste momento que o aluno novo expõe de fato seu *trabalho* para a parcela da turma que pinta regularmente naquela sala, e quando abundam palpites, avaliações e colaborações de colegas não novatos que estão pintando nas proximidades. Quase todos os que ali estão passaram por aqueles *exercícios*, e neste momento referem-se ao que fizeram e, não raro, relatam como serão os próximos *exercícios* pelos quais o colega inexperiente passará.

Nessa situação, se de fato não se conhece ninguém da turma, os alunos mais novos tenderão a estar referidos aos demais que ainda estão nos *exercícios*, normalmente (se for o caso) aos que com ele entraram no curso, e aos que estão imediatamente mais ou menos avançados. São os *trabalhos* deles os mais observados pelo novo aluno, porque é a partir destes *trabalhos* que pode localizar sua evolução, e aqueles sobre os quais pode emitir (ou omitir) opiniões mais seguras. Afora a comunicação natural entre os que já tiveram juntos as aulas *teóricas*, este interesse possível a respeito dos *trabalhos* uns dos outros, forma de interação importante para quem não conhece muito as pessoas e que não tem a capacidade de falar tanto ou tão bem sobre *pintura* ou sobre aquelas *pinturas*, também deve-se ao estarem lado a lado, ou muito próximos, por conta da escolha preferencial dos lugares mais discretos das paredes da sala.

Na passagem da mesa para as paredes os alunos mais novos expõem sua condição, referida a um tempo de *pintura*, na relação direta de seu *trabalho* com os dos colegas. O *exercício* que está fazendo (já que grande parte da turma conhece a ordenação cronológica de muitos dos *exercícios* propostos pelo professor, sobretudo a dos primeiros e dos últimos), o tamanho de seu suporte (no começo dos *exercícios*, a quarta parte de um parte cartão - ver Anexo 7, Foto 14 -, depois a metade de um papel cartão e finalmente ele inteiro - ver Anexo 7, Foto 16 -; em seguida a tela com no mínimo um metro quadrado, a partir do que tenderá a ser mais e mais alargada), e o material de seu suporte (cartão ou tela) irão localizá-lo automaticamente. Os dois primeiros, o *exercício* e o tamanho do suporte, operam diretamente sobre esta localização, o material do suporte por vezes não sendo reconhecido pelos demais colegas, que eventualmente se surpreendem com o fato do colega não estar ainda *na tela*. Estar ou não *na tela* reporta ao ter ou não seu *próprio trabalho*⁹⁴. Esta

⁹⁴ Ver sobretudo o item 5.1 a respeito da *passagem para a tela* e o 5.2 sobre o *próprio trabalho*.

diferença também marca a disposição de disputa de espaço nas paredes, mas parece ser secundária em relação às relativas ao estar ou não fazendo *exercícios* e ao tamanho do suporte que está sendo utilizado.

Ao sair da mesa para a parede, o aluno também muda a postura e a movimentação de seu corpo para pintar. Em primeiro lugar, afasta-se da postura próxima à da escrita e do *desenho*, buscada com frequência nos primeiros *exercícios*: sentado num dos muitos bancos da sala, segurará como uma folha de papel o pedaço de papel cartão, e nele imprimirá traços⁹⁵ ou manchas que ainda requerem movimentos relativamente curtos feitos num espaço exíguo da mesa, como acima indicado, repartido com o material e pertences do próprio aluno e dos colegas. Agora, ter o *trabalho* fixado, o que só ocorre na parede, significa manter livre a mão que não segura o pincel, abandonar o banco ou a proximidade da mesa, movimentando-se mais soltamente, e poder afastar-se do *trabalho*, observando-o a uma distância maior e esticando a mão que dará as pinceladas, alargando as dimensões dos traços ao mesmo tempo em que é subtraída sua precisão. Estas serão mais e mais expandidas com o paulatino andamento dos sucessivos *exercícios*⁹⁶ e com o progressivo crescimento do suporte. Nas paredes e naquelas espécies de tapumes, diferente das mesas forradas com fórmica branca, ao ultrapassar os limites do suporte não se tem a impressão de estar sujando algo. As mesas quase sempre apresentam-se limpas, e o são de uma aula para a outra, contrastando com as paredes totalmente coloridas na altura onde se costuma fixar os *trabalhos*. Trabalhando na parede, tem-se sempre uma margem consentida para a ultrapassagem do *trabalho*, que consiste num espaço que se estende nas laterais do suporte até algo próximo à metade da distância entre ele e o do colega imediatamente ao lado. Acima, não há limites, e abaixo do suporte as paredes serão mesmo extravasadas caso o aluno trabalhe com água, que escorrerá do suporte para a parede e desta para o chão, com frequência formando poças coloridas (ver Anexo 7, Foto 17).

Do mesmo modo que com o alargamento do espaço ocupado pelo aluno pintando, pela sua tela, seu equipamento e pertences, uma expansão no tamanho do suporte a ser pintado também envolve paulatino controle⁹⁷. Se na região mais cheia da sala de aula um

⁹⁵ Ver a respeito dos primeiros *exercícios* no Capítulo 4.

⁹⁶ Ver item 4.2.1.

⁹⁷ Lima (1987:176) indica variações importantes na postura do produtor de cerâmica de acordo com o tamanho da peça confeccionada, associando-as a controle diferenciado sobre o “trabalho”: “Nas peças pequenas as oleiras trabalham normalmente sentadas. No caso das maiores, é adotada a postura de cócoras ou de pé,

aluno aumenta a área que normalmente ocupa, aos poucos tenderá a esbarrar e a tocar menos nos colegas próximos, no seu *trabalho* e equipamento, embora não haja problemas em relação a estas ocorrências, relativamente freqüentes dentro da sala em geral bastante cheia. Ao aumentar a área do suporte a ser pintado, o aluno tende a extrapolar cada vez menos os limites de seu suporte ainda que *técnicas* e gestos utilizados agora facilitem esta ultrapassagem. Os próprios *exercícios* feitos quando o aluno passa para a metade ou para toda a área do papel cartão, como *aguadas*⁹⁸ e tentativas de lidar com um aumento significativo da massa da tinta trabalhada, proporcionam esta expansão dos limites do suporte. Mas é nesta fase também que o aluno começa a atentar para a possibilidade, já então reconhecida em inúmeros *trabalhos* de alunos que já estão com seus *próprios trabalhos* em telas, de estabelecer uma margem, com carvão, lápis ou, o que é muito mais freqüente, com fita adesiva (já manipulada porque é o que adere o papel cartão e por vezes as primeiras telas à parede, e o que se usa caso seja preciso demarcar com rigidez áreas a serem de determinado modo ou cor pintadas, o que é solicitado num dos *exercícios*⁹⁹), de maneira a garantir um limite de trabalho interno ao limite do próprio suporte (ver Foto 18).

Os alunos podem também, aos poucos, ir abandonando este procedimento de demarcação da área de trabalho no suporte, o que é observado na grande maioria dos *trabalhos* dos alunos já há algum tempo com seu *próprio trabalho*. Estes, num certo sentido, conseguem projetar tal margem de modo que ou não há praticamente tinta numa área razoavelmente homogênea e limpa nas bordas da tela, ou há tinta mas como meras extensões de traços ou manchas cuja importância encontra-se numa região mais centralizada da tela (ver Anexo 7, Foto 19). Por vezes o aluno já *prepara* a tela passando tinta PVA¹⁰⁰ apenas na área que irá trabalhar, deixando uma borda, muitas vezes bem demarcada, de tela crua (ver Foto 20). Esta operação, para um aluno ainda iniciante, exigiria um cuidado considerável.

Esse procedimento de delimitação, que envolve certa contenção, dá-se contudo ao lado, como visto, de um aumento significativo da tela, e associa-se a algo bastante ligado à

permitindo à artesã um melhor controle sobre o trabalho”. Observar que trabalhar em pé e confeccionar *trabalhos* maiores são procedimentos, por um conjunto de razões, associados no Parque Lage ao descontrole (ver Capítulos 3 e 4), quando o que já aqui será demonstrado indica que, ao contrário, o que chamo de expansão é processo acompanhado de cada vez maior controle sobre aspectos cruciais da atividade de *pintura*.

⁹⁸ Ver item 4.2.1.9, e Foto 17, no Anexo 7.

⁹⁹ Ver item 4.2.1.12.

¹⁰⁰ Ver item 4.2.1.9.

disposição de exposição do *trabalho* (já indicada quando abordei a passagem do aluno da mesa para as paredes). Trata-se da aparência de moldura que esta área limpa nas bordas do *trabalho* apresenta, e a inevitável impressão de que neste tipo de *trabalho* será colocado chassi, isto é, feito o acabamento naturalmente anterior à exposição fora da situação de aula.

2.2.3 - Aspectos semi-fixos

Já pode ser estabelecida uma correlação entre os deslocamentos e apropriações espaciais dos alunos, os momentos que experimentam num tempo de *pintura*, e sua disposição de exposição dos *trabalhos* e do seu modo de pintar. Se são enfocados os gestos que paulatinamente os alunos adotam nas atividades de *pintura*, ao eixo espaço/tempo/ disposição de exposição é adendado um alargamento, ou expansão, também imprimido na movimentação corporal. Referida a outros corpos, e a todos os itens materiais de costume mobilizados para a atividade de *pintura*, também progressivamente alargados, esta expansão dos movimentos sempre corresponde a novas formas de controlá-los: há uma normatização de qualquer alargamento, que estará sempre submetido a modelos, e a estímulos ou restrições, tornando-se adequado ou impróprio de acordo com a posição que o aluno ocupa na turma.

Mas as constrições embutidas nos movimentos alargados não são experimentadas como tais. Ao invés, os novos movimentos são tomados como expansão natural, própria da atividade da *pintura* e do tipo de *pintura* que os alunos vão passando a confeccionar.¹⁰¹ Esta expansão/constrição é naturalizada porque o gestual de *pintura* é instituído (aprendido e/ou ratificado) com a repetição e a imitação dos movimentos de outros alunos, isto é, com a adequação destes movimentos àquele eixo, que informa a própria localização do aluno numa hierarquia de alunos.

A seguir, incluirei na análise disposições corporais adquiridas quando já se pinta em locais outros que não na sala de aula. Através do enfoque da apropriação diferenciada de itens para a delimitação do espaço de trabalho, e da correspondente disposição de exposição do *trabalho* e da maneira de pintar também diferenciada, poderão ser percebidos distintos graus de individualização e de autonomização dos alunos em relação à turma.

2.2.3.1- Bancos

¹⁰¹ Essas concepções serão tratadas no próximo capítulo e desenvolvidas no Capítulo 4.

Ao ocupar uma área da parede o aluno também usa recursos outros de delimitação do espaço que ocupa com seu equipamento e com os movimentos necessários para a *pintura*, antes limitado à área da mesa ocupada com seus pertences e ainda restrito material, com o suporte de seu *trabalho*, e à área ocupada com seu corpo, colado a uma borda de uma das mesas. Agora, ao chegar, depois de eleger o lugar de uma das paredes para fixar seu *trabalho*, depositará seus pertences e equipamentos na mesa mais próxima, e não raro tentará encontrar um ou mais bancos disponíveis na sala para apoio do recipiente com água, da paleta, dos tubos de tinta mais usados ou de outros materiais (ver Anexo 7, Fotos 12 e 17), ou ainda, mais raramente, para sentar-se enquanto está pintando, observando o *trabalho* ou esperando que seque, ou para descanso mesmo.

Quando “tá cheio” os bancos são disputados. É possível que não se possa utilizá-los para sentar, este procedimento sendo normalmente preterido caso algum colega não encontre numa mesa próxima à área da parede onde foi disposto o *trabalho* um lugar disponível para seu equipamento e seus pertences. A reorganização da distribuição do que está em cima das mesas é freqüente nestes casos, mas o recurso dos bancos ultrapassa esta situação. Tenta-se utilizar bancos mesmo quando há nas mesas lugar para o equipamento e para a manipulação do material a ser utilizado naquele *trabalho* que será feito ou continuado. Os bancos facilitam a manipulação do material em uso, é apoio exclusivo de quem o ocupa e ajuda a demarcar a área de trabalho do aluno, cujos movimentos com os braços, acima do banco, colocado com freqüência num lugar imediatamente ao lado do *trabalho* que está sendo feito, o que quase sempre significa *entre* seu *trabalho* e o de um colega, diminui a incidência e a intensidade dos comuns esbarrões e toques entre as pessoas. Serve também como limite, ou sinal de necessária desaceleração e desvio dos que circulam entre as mesas e as paredes, quando é utilizado para que o aluno sente ou não há como colocá-lo ao lado, pondo-o próximo ao lugar da mesa onde o resto do seu material e pertences estão dispostos.

2.2.3.2 - “Mesas”

Outro uso dos bancos indica a existência de outros procedimentos diferenciados de ocupação do espaço para além da utilização do que seriam aspectos fixos da sala de aula, paredes e mesas. Pode-se fazer uma espécie de pequena mesa colocando dois ou mais bancos sob uma placa de madeira (ver Anexo 7, Foto 21), placa cuja função original que pouca vezes observei cumprida é a de apoio para pequenos cartões e telas a serem dispostos em

cavalete. As placas medindo cerca de um metro por oitenta centímetros, dispor dessa espécie de mesa resultará no acréscimo desta área ao que seria o território do aluno que a montou e está utilizando. Estas pequenas mesas, de uso exclusivo, são unicamente utilizadas pelos alunos com algum tempo de curso, ou de *pintura*¹⁰², posto que já acumularam algum volume de equipamento e que confeccionam *trabalhos* que demandam variedade e quantidade de tintas, instrumentos e outros materiais.

Essa espécie de mesa, normalmente com uma das bordas encostada na parede utilizada por quem a montou, e nunca imediatamente abaixo da tela em confecção, é um dos indicativos do grau de antigüidade e/ou investimento na *pintura*, do adiantamento do aluno. Sua área somada à praticamente sempre alargada dimensão das telas de quem se colocaria num grau adiantado, conforma um espaço razoável de trabalho se comparado ao dos que ainda estão nos *exercícios* ou que começam a fazer seus primeiros *trabalhos* em tela.

2.2.3.3 - Cavaletes

Estes apoios móveis para os suportes são os menos utilizados pelos alunos de *pintura*. Quando são usados, isto dá-se quase que exclusivamente dentro da sala de aula.

Usei uma única vez cavalete para pintar, e em razão direta do tipo de suporte que ia utilizar. Porque excepcionalmente não havia tela na loja da EAV, comprei duas pequenas telas coladas a um papelão grosso, vendidas sempre aos pares. Já tendo superado a fase dos *exercícios*, não se colocou a possibilidade de utilizar-me de uma das mesas; não sendo tela ou cartão, impossível fixar o suporte na parede. Tive de perguntar a uma colega que sempre utiliza cavalete, das poucas da minha turma a fazê-lo invariavelmente¹⁰³, como montar aquilo. Prontamente pegou e abriu um dos cavaletes encostados num canto, e apontou para um pequeno cabide, preso na parede entre as duas janelas da sala, onde estava pendurado um saco plástico com tocos de madeira. Nunca tinha reparado nele nem que existiam estas peças móveis que deveriam ser encaixadas nos cavaletes para que o suporte pudesse ter base.

O uso do cavalete está, realmente, subordinado ao tipo de suporte que o aluno utiliza para pintar. Em primeiro lugar, apenas apoiado, tem que ser um suporte inflexível, sob pena de dobrar-se ao ser pintado. Excluídos estão, portanto, cartão e a tela comumente utilizados

¹⁰² Como será visto, é relativamente comum que alunos com experiência prévia de *pintura* ou em área considerada pelo professor como afim sejam dispensados dos *exercícios*.

¹⁰³ Já ao final das observações para a pesquisa, era bem mais freqüente, embora claramente minoritário, o uso de cavaletes.

pelos alunos. E tem que ser um suporte relativamente pequeno (ver Anexo 7, Fotos 22 e 23), porque senão pode desequilibrar-se quando pintado na área lateral, exigindo delicadeza nas pinceladas fora da área em que aqueles pequenos pedaços de madeira colocados nos buracos do cavalete formam uma base de apoio. Um suporte maior, a não ser um muito pesado¹⁰⁴, tem que estar sempre sendo segurado com uma das mãos, ou recebendo material cuidadosamente (ver Foto 24), o que dificulta a movimentação do aluno e o tratamento simultâneo ou imediatamente consecutivo de áreas muito diferentes do *trabalho* (que, se recentemente trabalhadas, têm ainda matéria molhada, que não pode ser tocada). O cavalete é de fato adequado para o suporte que comumente vemos nele apoiado: pequenas telas já com chassis.

O tamanho dessas telas destoa muito do daquelas normalmente usadas pelos alunos, que via de regra têm dimensões que ultrapassam o metro quadrado. Não se tratando de *exercícios*, o uso continuado de telas pequenas pode indicar uma contenção no uso do espaço bastante diferente do que se esperaria de um aluno que pretendesse desenvolver um *trabalho* realmente distante da *arte acadêmica*¹⁰⁵, ao menos no afastamento do tratamento gratuitamente minucioso e delicado da superfície pintada, que a ela muito se associa.

Esses suportes destoam também porque trabalhar uma tela com chassi indica a previsão de seu aproveitamento ou valor antes mesmo de ser finalizada. Mandar colocar chassi é expediente poucas vezes levado a cabo pela maioria dos alunos e quase sempre depois do *trabalho* finalizado, situação que supõe uma espécie de acordo entre o aluno e o professor. Finalizar um *trabalho*, contudo, não significa que seja considerado um bom *trabalho* ou que deva ser exposto para além da situação de aula. Indicar de antemão que o *trabalho* será aproveitado sugere auto-suficiência do aluno quanto à avaliação de seu *trabalho*, bem como segurança quanto ao sucesso do resultado final do *trabalho*, ambas esperadas de apenas alguns poucos, dos quais os alunos que estão continuamente usando estes suportes são excluídos. Se é tomada como significativa a posição em que o *trabalho* é colocado em relação a quem entra na sala de aula, isto é, para onde está virado o cavalete, torna-se possível observar que quase sempre não está visível. Quando poderia estar, o corpo de quem pinta, normalmente muito próximo a uma tela já facilmente recoberta porque

¹⁰⁴ Ver nota 107.

¹⁰⁵ Ver item 4.1.1.

pequena, de certo modo cobre o *trabalho*, também impedindo que seja visto por outras pessoas que ocupam a sala.

As situações de exposição mais comuns, e pouco numerosas se confrontadas com as de guardar o *trabalho* já pronto, são em exposições de *pintura* e em cômodos das residências dos próprios ou de pessoas próximas aos alunos, estas últimas situações então supondo a aceitação do *trabalho* já finalizado, em geral com o aval do professor, por pessoas das relações dos alunos¹⁰⁶. Sugerir que se parte previamente de um aproveitamento do *trabalho*, o que normalmente é feito por alunos que não definiram ainda seu *próprio trabalho* (o que via de regra associa-se a *trabalhos* em telas muito grandes), isto é, que naturalmente estão excluídos da possibilidade de expor seu *trabalho* enquanto *arte contemporânea*, é apresentar-se então como praticante da *arte decorativa*.^{107 108}

O uso do cavalete associa-se a um modo de ocupação do espaço. É um apoio móvel, colocado normalmente em um lugar da sala de aula que não prejudica o aproveitamento de áreas das paredes. Tendem a ser postos em frente às janelas ou entre as mesas, e sempre de modo que se possa circular entre eles e uma parede ou mesa. Mas o fato de ser móvel e pouco utilizado possibilita que os alunos que usam o cavalete criem um lugar fixo de trabalho. Percebe-se que quem usa seguidamente o cavalete tende a ocupar sempre o mesmo lugar, em geral disponível, como indicado, entre as mesas ou próximo às janelas.

Quem usa cavalete muito freqüentemente apoia seu material sobre uma das mesas, não se utilizando de bancos ou daquelas pequenas mesas para tanto. Um banco, quando utilizado, tende a ser dos mais altos e serve quase sempre para que o aluno sente-se enquanto pinta, isto é, durante um longo tempo, o que não é comum para alunos que não estão utilizando a mesa para fazer os *exercícios*. Sentar indica pintar próximo à tela, e com vagar, com gestos curtos e cuidados, e menos freqüentes movimentos de afastamento do *trabalho*, movimentos normalmente não promovidos, como visto, pelos iniciantes.

¹⁰⁶ Ver item 3.1.1.5 a respeito de situações de exposição de *trabalhos* fora do espaço da aula.

¹⁰⁷ Um aluno novo, que por orientação do professor já deveria começar tentando desenvolver seu *próprio trabalho*, confeccionou os dois primeiros em cavaletes. Eram *trabalhos* razoavelmente grandes e pesados, possivelmente em compensado, nos quais utilizava figurações de animais. Ao passar a trabalhar na mesa, produzindo no mesmo tipo de suporte um *trabalho abstrato*, em que a textura receberia enorme atenção, referiu-se aos dois *trabalhos* que produzira no cavalete como muito *decorativos*.

¹⁰⁸ Estas questões serão desenvolvidas no próximo capítulo.

O cavalete, de fato, não remete à *pintura acadêmica* apenas enquanto equipamento a ela associado. Seu uso, escolha de alunos, sinaliza ao mesmo tempo procedimentos não cabíveis para alunos iniciantes, em especial o uso de tela e a possibilidade de pintar o que quiser; e procedimentos inadequados para quem já estaria *na tela*, como a proximidade e o tamanho do suporte. O modo como utiliza o cavalete naquela situação, ocupando um espaço grande mas sem muitos acessórios e sem que haja movimentos largos de quem pinta, num lugar de passagem mas que pode ser desocupado com rapidez com um deslocamento do cavalete para outra área próxima, indicam aspectos de uma tensão que acompanhará o aluno que permanecer optando por seu uso: não são procedimentos que possam, em conjunto, ser associados a alguma das “etapas” distinguíveis do aprendizado da *pintura*. O aluno estará escolhendo, ao escolher o cavalete, um modo de pintar, que envolve uma concepção de *pintura* a ser combatida naquele curso¹⁰⁹. E, de fato, muitas das pessoas que usam exclusivamente cavaletes para pintar, naquela turma, tiveram formação em *pintura acadêmica*¹¹⁰.

2.2.4 - O *hall*

Muitas das justificativas apresentadas pelos alunos acerca da eleição de determinado espaço para pintar dizem respeito à densidade de pessoas na sala de aula e *lá fora*, ou à (outra) qualidade do espaço, em especial à iluminação e à tranquilidade. Mas observei que, à exceção de uma aluna, todos os alunos que hoje pintam regularmente fora da sala de aula, no momento em que iniciei o curso de certo modo alternavam ou uma das paredes da esquerda da sala de aula ou *lá fora* com o *hall* da sala. Trata-se de mais uma evidência da presença de formas outras que operam na valorização diferenciada do espaço ocupado pela turma para pintar. Há, realmente, como já foi adiantado, um roteiro de passagem que começa na parede direita da sala de aula, e suas cercanias, e acaba na área próxima à entrada da sala de aula (ver Anexo 2), bifurcando-se em direção à secretaria e à cantina pela espécie de corredor, coberto, que margeia os quatro lados do pátio interno (ver Anexo 1).

Observando os registros acerca da localização dos alunos no espaço ocupado pela turma para pintar, percebi que havia apenas uma aluna que sempre pintava no *hall*, há dois anos na turma, os demais sendo os alunos que conjugavam o *hall* com aqueles outros

¹⁰⁹ Nunca assisti, contudo, a qualquer proposição direta do professor no sentido desses alunos pintarem fixando suas telas na parede.

¹¹⁰ Todo o item 3.1.1 estará voltado para a prática da *pintura acadêmica*.

espaços, também já há algum tempo nesta turma, e ainda eventuais alunos confeccionando *exercícios*. Um aluno que inicia a tentativa de desenvolver seu *próprio trabalho* muito raramente irá ocupar o *hall*. Este parece ser um lugar de iminente passagem. O fato de ser este um pequeno espaço se confrontado às outras áreas ocupadas pelos alunos proporciona uma proximidade entre os que lá estão muito semelhante à que se experimenta na sala, sobretudo na sua parte direita. A aluna que sempre utilizava o *hall* interrompendo o curso, num momento de especial afluxo de novos alunos boa parte deles elege o *hall* para a fixação dos seus *trabalhos* depois que saíram da mesa. Havia problemas com a iluminação do *hall*, o que impunha enorme aproximação do aluno em relação ao seu *trabalho* e impedia sua observação a alguma distância. Comentando com um destes alunos novos a questão da iluminação, explicou que estavam pintando ali porque a sala estava cheia. Ficavam também, ali, juntos. E riu, acrescentando: “Protegidos do pessoal mais antigo”.¹¹¹

Pintar no *hall* destaca o aluno em relação à sala, porque não verá nem será visto pelos que não estão do lado esquerdo dela, ou pelos que mesmo situados no lado esquerdo ocupam uma das paredes imediatamente coladas ao *hall*. Mas estando boa a iluminação, seu *trabalho* poderá ser visto por todos os que estão na sala, já que necessariamente terão que passar pelo *hall*. O mesmo ocorre com os que estão *lá fora*, em relação tanto aos que encontram-se no *hall* como dentro da sala. São sempre vistos, bem como seus *trabalhos*, por todos os colegas, mesmo que estes coloquem-se num lugar distante para pintar.

2.3 - *Lá fora*

2.3.1 - Tempo no espaço: o quarto movimento

Pintar *lá fora*¹¹² supõe um *tempo* de *pintura*. Todos os que pintam *lá fora*, naquele momento cerca de seis alunos, praticam a *pintura* ao menos há um ano, um há cinco e outro há mais de dez. E supõe ter passado por etapas de aprendizagem, se não através dos *exercícios* propostos pelo professor (o que é a situação da maioria), por *exercícios* supervisionados por outros professores de *pintura* da EAV cujos cursos foram freqüentados

¹¹¹ Observar que como antigo está computado apenas o conjunto de alunos que freqüenta o curso há mais tempo e que pinta dentro da sala. Ao que parece, então, os alunos que pintam *lá fora* ainda não são conhecidos e, assim, minimamente reconhecidos como da turma. Ver, a respeito da não visibilidade, mas dos alunos novos pelos que pintam *lá fora*, o item 2.3.5.

¹¹² Estou, naturalmente, adotando, ao não me referir a este espaço como *aqui fora*, o ponto de vista da maioria dos alunos da turma, estabelecida dentro da sala de aula para pintar. Nem poderia adotar outro, já que esta análise está se baseando na distribuição espacial dos alunos no momento de minha inserção no curso.

pelo aluno. Ou ainda porque o aluno teve sua formação *livre*, sem inserir-se em escolas com currículo fixo, demonstrando que já é *artista*, que já passou por situações de aprendizagem outras comprovadamente eficazes, o que seria atestado pelas diversas vendas de telas e pela participação em exposições, como é o caso de um dos alunos. Aqueles que não estão nestas situações muito raramente pintam *lá fora*. Mas nem todos os alunos nestas situações chegam a pintar *lá fora*, o que abordarei mais adiante, no item 2.4.1.

Um dos alunos começou a pintar sistematicamente *lá fora* quando iniciou a organização de uma exposição individual noutro estado, baseada numa determinada tematização que pude observar surgir e passar a ser exclusiva nas telas por ele pintadas. Ao lado disto, neste momento colocava a questão de que pintar deveria ser seu trabalho, que era de fato o que estava fazendo, embora sua ocupação fosse outra e exigisse boa parte de seu tempo.

A disposição para exposição dos *trabalhos* parece marcar de fato a escolha deste local para a prática da *pintura* (ver Anexo 7, Fotos 1 e 11). À exceção de um dos alunos que pintam *lá fora*, há pouco tempo residente no Rio, que se identifica como *pintor e artista* e tem na *pintura* sua principal atividade, todos os demais fazem parte de um grupo de cerca de oito alunos (um dos quais ex-aluno que eventualmente aparece) que organizavam então uma exposição coletiva, a primeira exposição para ao menos quatro deles. Para muitos se coloca também fortemente aquela questão do desejo de investimento na *pintura*, e das dificuldades para tanto. Um dos modos de investimento, anterior à organização da coletiva e, em alguns casos, ao pintar *lá fora*, foi um curso de história da arte ministrado pelo professor de *pintura* para cerca de nove alunos daquela turma¹¹³, dos quais apenas uma pessoa não participa da exposição e duas (dentre elas esta última) não pintam *lá fora*.

Uma interação particular é desenvolvida entre estes alunos que, afora dois já amigos antes de entrarem para o curso, não se conheciam até participarem daquela turma de *pintura*. Estas atividades de médio prazo envolvendo regularmente outros momentos e espaços que não os das aulas e do Parque, como a casa das pessoas para as aulas de história da arte e reuniões para a viabilização da exposição, a proximidade no próprio Parque por conta do local onde pintam facilitando as interações, e uma distinção em relação ao resto da turma, também concorrem para isso.

¹¹³ Há referência a este curso no Capítulo 1, item 1.3.

2.3.2 - Individualização

Os alunos que pintam *lá fora* imputam total individualização aos elementos e áreas que mobilizam para pintar, e estabelecem formas de uso exclusivo de alguns itens não utilizados dentro da sala. Sempre dispondo dos já individualizados bancos e “mesas”, é a única situação em que o aluno não tem que dividir o local em que fixa seu suporte¹¹⁴ (ver Fotos 25 e 26). Não há itens fixos ou de uso conjunto *lá fora*: diferentes de mesas e cadeiras, os tapumes¹¹⁵ são móveis e sempre utilizados de modo exclusivo. Um aluno pode mesmo dispor de mais de um tapume para fixar seu *trabalho*, caso este seja muito grande, ou ainda ter mais de uma tela em diferentes tapumes¹¹⁶, uma delas por vezes secando, apenas *preparada* ou já trabalhada. E é possível que proceda, como no caso dos que usam cavalete, à escolha do lugar onde localizá-los, afastando-se ou aproximando-se de um outro aluno que esteja pintando nas proximidades.

Porque ocupando boa parte da espécie de corredor (uma área coberta - ver Foto 1) onde estão as entradas da sala de aula (ver Anexo 1), dos banheiros e do lavatório, e na vizinhança da cantina (ver Foto 4) e de uma área muito colada à borda da piscina (a área não coberta do prédio da EAV), trata-se de um lugar de muito trânsito, e de deslocamento compulsório para muitos, como os demais alunos daquela turma. Mas, diferente do cavalete, ao localizar um tapume em determinado local, a área à sua frente até as pilastras, que separam a espécie de corredor do pátio interno, é imobilizada caso haja algum aluno trabalhando ali (ver Foto 25). Boa parte dos que transitam ao longo do corredor tentará um desvio em direção à piscina, ou passará cuidadosamente por trás do aluno que trabalha, ou

¹¹⁴ Na única vez que vi colegas compartilhando o mesmo tapume (ver a próxima nota) tratava-se de testes de material feitos por um aluno em três pequenos pedaços de tela dispostos verticalmente ao lado de uma grande tela já *preparada* mas não pintada ainda por um outro aluno. Aquele aluno neste dia pretendia sair cedo, tendo começado a trabalhar no Parque à tarde. O outro aluno costumeiramente só chegava à noite.

¹¹⁵ Para diferenciá-los dos cavaletes usados dentro da sala de aula, vou tratar como tapumes esses apoios chamados também de cavaletes, na verdade “paredes móveis”, segundo o professor de *pintura*. Projetados por um dos professores da EAV, estes tapumes foram feitos há cerca de três anos, quando por conta de uma obra a varanda de uma das salas de aula não pôde ser por um longo período utilizada pelos alunos que regularmente a ocupavam. Ainda que elaborados para suprir a indisponibilidade de paredes, observar que estes tapumes, ali chamados de cavaletes, como tais poderiam ser classificados se como cavalete concebe-se um “Suporte para pintura durante sua execução” (Chilvers, 1996: 105). Com efeito, há diversas descrições de tipos de cavaletes bastante similares em algumas características a estes tapumes, como o “cavalete de estúdio, invenção do século XIX, [que] é uma pesada peça de mobiliário que desliza sobre rodas ou roldanas e que servia para impressionar os clientes de retratistas” (Chilvers, 1996: 106).

¹¹⁶ Ter mais de um *trabalho* fixado nas paredes da sala é procedimento pouco comum e que tende a ser desfeito, mesmo se se trata de uma tela pintada com tinta óleo, quando há demanda de algum colega de espaço para colocar seu *trabalho*.

talvez passe desculpando-se ou pedindo licença caso o aluno esteja sentado observando seu *trabalho*. Muitas vezes, sobretudo próximo à entrada da sala, algum aluno coloca uma das “mesas” ou o próprio tapume atravessado, interrompendo de fato o deslocamento por aquela espécie de corredor (ver Foto 25).

Observa-se também, *lá fora*, especial tendência à fixação dos alunos em lugares determinados. Encontra-se assim, com frequência, o mesmo aluno num mesmo lugar aulas seguidas. Por vezes este lugar é “reservado” com um *trabalho*, porque é mais corrente *lá fora* deixar uma tela secando de uma aula para outra, mesmo que não tenha sido utilizado óleo ou outro material de secagem demorada, o que na parte de dentro da sala amiúde significa vir a encontrar o *trabalho* enrolado num dos cantos do *hall*.¹¹⁷

Logo adiante será visto como esta individualização do espaço e de itens mobilizados por alunos nas suas atividades de *pintura* estão associados a uma expansão dos movimentos de *pintura*, da disposição de exposição de seu corpo, de seu modo de pintar e dos seus *trabalhos*, e a uma autonomização em relação à turma de *pintura*. Se aqui o corpo do aluno é tomado, na sua inscrição num tempo e num espaço de *pintura*, como o foco de análise, mais adiante, e em especial no Capítulo 5, poderá ser demonstrado o quanto todos estes processos correspondem aos de identificação de *artistas*. A individualização acima descrita, referida a um gestual próprio da mobilização de uma área e de itens materiais para as atividades de *pintura*, está correlacionada ao reconhecimento, pelo professor e por outros alunos, de uma *proposta de trabalho*. Esta *proposta de trabalho*, por sua vez, constitui a individualização do aluno através do produto (individualizado) de seu trabalho, reconhecendo-se com isto uma determinada identificação do aluno como *artista*.

2.3.3 - Expansão

A área ocupada para a *pintura* por cada aluno *lá fora*, como indiquei, é muito maior que a ocupada na sala de aula, incluindo o *hall*. Diferentes dos apoios mais utilizados na sala (mesas e paredes), o lugar onde *lá fora* os alunos fixam seus *trabalhos*, que aqui chamo de tapumes, são eles próprios demarcadores do espaço dos que os usam. Ainda quando colocados bem próximos uns dos outros, garantem uma área complementar a quem os

¹¹⁷ A menos que o *trabalho* esteja com chassi, e assim tenha sido colocado pelo aluno num dos “pregos” onde se costuma pendurar os *trabalhos* com chassi, para secagem, bem no alto das paredes da sala de aula, acima da altura dos *trabalhos* que estão sendo pintados durante as aulas (ver Foto 8).

utiliza, pois é a partir de seus limites laterais, e não das telas, que as áreas de vizinhança com os alunos imediatamente ao lado tendem a ser instituídas. À área do tapume que margeia a tela, então automaticamente incorporada por quem o usa, é acrescida a área de uma “mesa”, em geral em ângulo reto com o tapume ou próxima a uma das pilastras, paralela a ele (ver Fotos 25 e 26).

Essas “mesas”, *lá fora*, com certa recorrência são maiores, porque na verdade duas, formadas com até quatro bancos, ou mesmo seis, e duas daquelas placas de madeira. O material e o equipamento dos que pintam neste local, de fato bem mais volumosos por conta do tempo de acúmulo e da área muito maior a ser trabalhada, é também mais espalhado. O próprio chão, raramente utilizado dentro da sala para se colocar sacos maiores para o transporte de material, que os alunos mais antigos com frequência usam, agora é ocupado para tanto, numa espécie de extensão para baixo das “mesas” e, como elas, de uso exclusivo (ver Fotos 27 e 28).

Os alunos que pintam *lá fora* dispõem também de um espaço próprio de movimentação extremamente maior que o acessível aos alunos dentro da sala. Afora a área para dispor e dar tratamento ao material em uso, e para colocar os pertences, a área de movimento imediato ao se trabalhar a tela não constitui lugar de passagem ou trabalho de outros alunos, e a área de afastamento do *trabalho*, mais e mais utilizada, tende a estar desimpedida. Dentro da sala, para que um aluno afaste-se para olhar seu *trabalho* mais de longe, forma de observação que paulatinamente os alunos adotam como própria para a avaliação dos *trabalhos* que estão fazendo¹¹⁸, tem que tirar os olhos dele e percorrer um percurso de costas para ele que envolve inúmeros desvios de mesas, bancos, “mesas”, cavaletes e colegas. E, ao chegar a uma distância considerada ideal, ou razoável (com frequência é difícil uma localização adequada para este tipo de observação dentro da sala de aula), muito provavelmente terá áreas do *trabalho* encobertas por coisas e pessoas trabalhando, ou passando.

Lá fora, essa área que viabiliza a observação a distância não contém obstáculos que atrapalham o deslocamento do aluno, que se afasta de seu *trabalho* de frente para ele,

¹¹⁸ Nesse caso, praticamente apenas *trabalhos* com dimensões alargadas, comumente fixados na parede, se dentro da sala, e em tapume, se *lá fora*. É significativo que raramente seja observado este procedimento de afastamento maior do *trabalho* quando o aluno está confeccionando um *exercício* na mesa, ou pintando um suporte de pequenas dimensões fixado na parede, ou uma pequena tela apoiada em cavelete.

andando para trás, por vezes vagarosamente, como que explorando a operação. O aluno tende também a não encontrar obstáculos à sua visibilidade, ou interrupções dela com transeuntes. Como os *trabalhos* são maiores, se próximos ao observador são apenas parcialmente checados. Deste modo, como o aluno pode estabelecer a extensão do espaço que ocupa com bem menos restrições que dentro da sala, a área reservada para tanto normalmente estende-se do tapume em uso encostado na parede até o degrau que demarca o começo do pátio interno propriamente dito, não coberto, em volta da piscina. A localização de bancos, por vezes três, onde os alunos eventualmente sentam observando seu *trabalho*, o que também fazem sentados na borda da piscina (ver Foto 1), atesta esta utilização do espaço para a observação do *trabalho* que estão confeccionando.

Poder afastar-se do *trabalho* sem obstáculos e poder observá-lo sem interrupções viabiliza uma continuidade entre de um lado o tratar o material, misturar tintas ou molhar o pincel, por exemplo, e de outro a avaliação afastada do *trabalho*. Na sala de aula, um aluno tende a afastar-se de seu equipamento, a largar seu pincel ou sua paleta na área próxima ao *trabalho*, ao buscar distância para observá-lo. *Lá fora* é possível alternar tais operações como que num único movimento, e numa área maior e de uso exclusivo do aluno. Dada a maior freqüência de distanciamento do *trabalho*, devido ao próprio tamanho da tela e àquelas desobstrução e extensão do espaço ocupado pelo aluno, este afastamento passa a compor a movimentação habitual de quem pinta *lá fora*. Tendo maior autonomia para escolher o local onde colocar seu equipamento e situar pontos de apoio (“mesas” e bancos), é possível ao aluno incorporar à movimentação em torno do pintar e observar a tela também o remexer em tubos, potes, panos e o trocar instrumentos como pincéis, enquanto larga a paleta e o instrumento de *pintura* para poder fazer a operação.

Todo alargamento experimentado pelos alunos situados *lá fora* para pintar, que tanto os diferencia daqueles que se situam na sala de aula, é incorporado como constitutivo da atividade de *pintura*. O que viabiliza a expansão dos gestos e do manuseio de equipamentos e do espaço para a *pintura* é sua normatização e o controle que os alunos deverão imprimir a seus movimentos cada vez mais “soltos”: alunos recém inscritos no curso não conseguem ou dispõem-se a pintar naquele lugar e do modo como ali se pinta. O fato dessas medidas de expansão serem extensivas a todos os que pintam *lá fora*, e atualizadas de modo mecânico uma vez o aluno estando sempre ali pintando, confirma seu caráter construtivo.

2.3.4 - Exposição

O espaço para a observação dos *trabalhos* que estão sendo pintados *lá fora* proporciona sua mais fácil visualização pelos que passam próximos àquela área. São *trabalhos* maiores e mais afastados entre si que os de dentro da sala, colocados com frequência lado a lado naquela espécie de corredor, lembrando a disposição característica de galerias e museus, não fosse a presença de quem pinta, quase sempre por ali, manipulando-os¹¹⁹ (ver Fotos 1 e 11). São *trabalhos* que, também, podem demandar muito tempo para serem feitos, e que podem ficar expostos ali enquanto secam, de uma aula para outra, por vezes por duas semanas, ou mais. E podem estar ao lado de outro produzido pelo mesmo aluno, o que permite que seja reconhecido pela proximidade, pela lembrança da manipulação do *trabalho* mais antigo pelo mesmo aluno, e pela semelhança mesma de formas, traços, material, cores, dimensões e/ou temática¹²⁰, o que não raro ocorre entre telas dos alunos que definem seu *próprio trabalho*, como os que pintam *lá fora*.

Todos os demais alunos da turma podem ver os *trabalhos* desses alunos, colocados num percurso necessário para quem entra no prédio e dirige-se para a sala de aula, e para quem sai desta e vai para a cantina, para o lavatório, para o banheiro, a loja, a secretaria ou biblioteca. E sempre quando se vai embora. Se alguém pára para cumprimentá-los, o que ocorre em geral quando não estão pintando mas manipulando o equipamento ou o material ou observando o *trabalho*, olhar e comentar seu *trabalho* dá-se automaticamente. Também quando se senta na borda da piscina, por vezes isso é feito ao lado de alguém que está pintando *lá fora* e que ali sentou-se para descansar ou observar seu *trabalho*. E como o movimento para a interação entre alunos que pintam dentro e alunos que pintam fora da sala tende a ser em direção ao espaço ocupado por estes últimos¹²¹, esta interação dá-se muitas vezes enquanto seu *trabalho* é observado. Estes alunos, contudo, podem passar aulas seguidas sem saber o que está sendo pintado dentro da sala de aula, sobretudo nos locais

¹¹⁹ E aqui já se está demonstrando o quanto disposições importantes para a construção de determinada identidade de *artista*, como a de exposição, são constituídas em situações de produção de objetos pictóricos, o que foi indicado na Introdução não costumar ser abordado ao se tratar do significado social da *arte*.

¹²⁰ A respeito da *caligrafia*, ver item 4.2.2.3; e sobre *caligrafia* e *estilo*, ver itens 5.1 e 5.2.

¹²¹ Em determinado período do trabalho de campo, eram ao menos mensais confraternizações entre alunos, como a comemoração dos aniversários dos nascidos sob determinado signo do zodíaco. Vinhos, queijos, pastas etc., toalhas, copos descartáveis e guardanapos, eram levados por diversos alunos, e as despesas divididas entre todos os que consumiam algo, a grande maioria da turma. Nestas circunstâncias, quando quase todos os que pintavam dentro da sala interrompiam suas atividades, apenas alguns alunos que pintavam regularmente *lá fora* dirigiam-se para dentro da sala para participar do evento.

mais interiorizados dela. Ao colocarem-se, assim, num local em que seus *trabalhos* são facilmente expostos, estes alunos subtraem de sua observação boa parte do que está sendo produzido pelos demais alunos da turma, e passam a observar regular e seguidamente o que está sendo produzido pelos alunos que se colocam pintando num espaço próximo ao seu, *lá fora*. E como o espaço da sala de aula é dividido por muitos alunos, a observação do *trabalho* do aluno é feita sem que este tenha o destaque e a individualização que os *trabalhos* colocados do lado de fora recebem.

Da cantina já se verá esses *trabalhos*, e ao se transitar pelo pátio interno. Desse modo, está sendo exposto um *trabalho* para público em boa parte desconhecido e, ao mesmo tempo, especializado, porque inclui também um conjunto razoável de pessoas formadas e voltadas para a produção, o ensino, a avaliação e a crítica da *pintura*, como os demais professores da EAV. Este público, posto que muito raramente entra na sala de aula, não é acessível aos demais membros da turma. Um aluno que pinta *lá fora* soube por uma funcionária da EAV que uma senhora voltou algumas vezes ao Parque Lage para tentar encontrá-lo, a fim de adquirir um de seus *trabalhos*, que ficara secando por algumas semanas num dos tapumes. Outra aluna viu o esboço de uma figura que fizera sobre uma tela, *lá fora*, sair como fundo de uma foto de ator muito conhecido, publicada numa matéria sobre ele em jornal de grande circulação no Rio de Janeiro. Estrangeiros, possivelmente turistas, fotografaram *trabalhos* de alunos que pintavam *lá fora*. E uma aluna teve prolongado registro de seu processo de *trabalho*, filmado por uma equipe de televisão que fazia uma reportagem sobre o Parque Lage.

A própria disposição dos demais alunos para a exposição de seus *trabalhos*, bastante diferenciada, é também relativamente pequena, estendendo-se no máximo para os que entram na sala, mais que tudo para os colegas e para o professor. Na verdade esta exposição parece não se colocar como plausível para a maioria dos alunos que pintam dentro da sala. Para os que pintam *lá fora*, é constitutiva do localizar-se ali para pintar. Por outro lado, é através desta exposição que uma individualização do aluno pode ser experimentada na relação com um conjunto muito maior e muitas vezes qualificado de pessoas.

O que se expõe, novamente, não é apenas o que está sendo feito, foco de avaliação mais direta dos outros alunos e pessoas. Expõe-se a autoria, o tipo de material, o equipamento, o modo como se lida com ele, a maneira como se pinta, erra e soluciona, e

todo o gestual necessário para tanto. Em um espaço altamente individualizado, estende-se para o público aspectos da prática da *pintura* agora destacados e antes só compartilhados com os demais alunos e, de algum modo, com o professor. Não apenas porque algumas pessoas diretamente comentam os *trabalhos* que estão sendo executados *lá fora*, muitas delas desconhecidas. Os *trabalhos* são agora observados sem mesmo que os alunos saibam por quem e quando, e como estão sendo avaliados. Alarga-se a matéria e estende-se para maior número de pessoas as possibilidades de avaliação, e demonstra-se segurança para tanto.

Muitas relações são estabelecidas *lá fora*. De qualquer modo, estar pintando regular e freqüentemente num local acessível aos olhos de quem passa pelo Parque ou situa-se na cantina, coloca a possibilidade do aluno começar a ser identificado. Talvez possa ser tido, para além de aluno daquele professor, como “dali” por pessoas que também estão em algum espaço do Parque Lage com alguma freqüência.

2.3.5 - Autonomia

Pintar em um espaço que não o da sala de aula estabelece uma autonomização dos alunos em relação à turma. Perde-se, em primeiro lugar, o controle sobre a própria composição dela, já não podendo localizar seus mais novos componentes, que sempre pintam na sala de aula¹²². A autonomização diz respeito também às relações que os alunos que pintam *lá fora* estabelecem entre si, referidas não apenas à interação mais intensa viabilizada pela proximidade das áreas que ocupam para pintar. Boa parte destes alunos, como já indicado, têm eventualmente atividades fora do horário e do espaço das aulas, e poucos são os que, pintando dentro da sala, delas participam. Por localizarem-se próximos à cantina e à borda da piscina, contatos com pessoas não localizadas pelos alunos que pintam na sala, em geral há bem menos tempo freqüentando o Parque Lage, são mais corriqueiros e ocorridos então num espaço que tangencia um espaço público.

¹²² Experimentei situação próxima quando, com cerca de sete meses de curso, tive muita dificuldade de descrever determinada aula, incluindo o registro do lugar ocupado por cada aluno para pintar. Não conseguia caracterizar minimamente um número razoável de membros novos da turma, situados em geral num lugar da sala um pouco distante daquele em que estava então fixando meu *trabalho*, uma das paredes coladas ao *hall* que me colocava próxima ao que seria o meio da sala de aula (ver Anexo 2). Simplesmente interagiu muito pouco com eles, seus *trabalhos*, *exercícios*, não eram objetos de minha observação nem apresentavam características que possibilitassem uma associação com algum aluno ou com *exercícios* outros feitos pelo seu autor, e estes alunos conformavam relações entre eles próprios que eu não controlava. Faziam parte de algo como “os alunos novos”, grupo do qual se espera renovação, com o abandono do curso, aos poucos, por parcela grande deles, e com a entrada de novos *novos*.

Não participando da interação construída paulatinamente nos contatos entre os alunos dentro da sala de aula, em grande parte referida a colaborações e trocas de avaliações feitas enquanto se pinta proximamente, os alunos que pintam *lá fora* tendem também a prescindir de boa parte destas avaliações e colaborações, estabelecidas agora apenas com os alunos geralmente não tão novos com quem já se relacionavam no período em que ainda pintavam dentro da sala de aula. Os que pintam *lá fora* também prescindem das avaliações que o professor, na sala de aula, faz dos *trabalhos* dos alunos menos adiantados, inclusive daqueles com os quais os que pintam *lá fora* se relacionam. Abolem com isto do seu campo direto de atenções um conjunto grande de temáticas e de questões sobre a *pintura*, tanto as que podem ser consideradas básicas, isto é, primárias, pelas quais já teriam passado, mas também as que se ligam diretamente ao *trabalho* de alunos não tão novos que já têm seu *próprio trabalho*. A supressão do contato com o elenco bastante variado de discussões e comentários feitos corriqueiramente no cotidiano da prática da *pintura* dentro da sala de aula, e muito concentrado quando da presença ali do professor, a supressão deste contato se dará junto com a paulatina fixação da relação com o professor em torno de seu próprio *trabalho*, e individualmente, isto é, sem que haja tantas interrupções por conta da demanda de atenção de outros alunos ou a pressão, no tempo, que existe quando há pessoas esperando disponibilidade do professor para a avaliação de seus *trabalhos*. Participam, estes alunos, em geral, apenas de conversas do professor com colegas que também pintam *lá fora*, o universo de discussões em torno da elaboração de *trabalhos* portanto tornando-se bastante selecionado, e sempre referido ao *trabalho* dos alunos que já têm um *trabalho*.

Lá fora é possível ter com mais facilidade acesso ao professor em momentos outros que não o da entrada dele na sala para avaliar os *trabalhos* e orientar os alunos, sabendo-se mesmo onde encontrá-lo. E a avaliação é, como foi indicado, bem mais individualizada que a dos demais alunos, que repartem com muitos outros as atenções e o tempo do professor.

Mas a autonomização dos alunos que pintam *lá fora* não é construída diretamente na sua relação com o professor. O fato de não participarem de algum modo da situação da avaliação de cada *trabalho* produzido pelos alunos na sala de aula, destaca-os da única situação em que há um encontro simultâneo do professor com alunos no espaço em que produzem seus *trabalhos*. Tais encontros não garantem a interrupção do trabalho por aqueles

que não estão sendo naquele momento orientados. Mas muito freqüentemente acompanha-se a avaliação do *trabalho* de quem está pintando ao lado ou muito próximo.

() que marca a inclusão de todos numa turma, além da possibilidade de ocupar um espaço em determinado horário, é a distribuição não diferenciada de interesse e tempo do professor entre alunos em momentos os mais distintos de aprendizagem. Esta indiferenciação dos alunos nas relações em torno de seus *trabalhos* dentro da sala de aula demarca o pertencimento de todos os matriculados que ali aparecem a um coletivo, uma turma, referido a um tempo e a um espaço, o horário da aula e a sala de aula, nos quais praticam a *pintura*. Esta inclusão é reafirmada pelo professor ao atendê-los sem que a hierarquia que entre eles se constrói estabeleça diferenças quanto à possibilidade de participação plena numa aula.

Ao saírem da sala de aula para pintar, os alunos não apenas criam outro espaço e tempo de relação com o professor, mas ausentam-se da situação em que é acionado um dos mecanismos mais explícitos de delimitação de uma turma, e da própria hierarquização de seus componentes, posto que a avaliação do professor constitui forte referencial para os alunos nela localizarem-se e os demais. Desconhecer e então não estar referido a esta hierarquização indica um momento em que os alunos não têm dúvidas quanto ao lugar que ocupam nela, e em que buscam referenciais outros para localizarem-se não mais numa turma, mas por certo em algo como uma “comunidade de iniciados”, exposta a um público um tanto indefinido mas que comporta especialistas tidos como qualificados. É possível que o professor, referencial fundamental destes alunos, represente mais e mais este conjunto de especialistas que circulam agora tão próximos naquele espaço, bem à vista, que o professor tanto freqüenta e controla.

2.4 - Ainda na sala, e de novo

Uma volta à sala de aula é aqui necessária. Trata-se de abordar, propondo algumas considerações sobre os processos de identificação do *artista plástico*, dois aparentes desvios no percurso dos alunos em direção ao “lado de fora” da sala de aula à medida que percorrem as diversas “etapas” do curso. Duas pessoas, há tempos freqüentando aquele curso, permanecem na sala de aula: uma do seu lado esquerdo, normalmente próxima ao *hall*, naquela parede colada a ele que me colocava próxima ao que seria o meio da sala de aula; outra num canto fixo do *hall*.(ver Anexo 2), todas as aulas. E três alunos claramente

considerados pelo professor como *prontos*, desenvolvendo seu *próprio trabalho*, isto é, mais “adiantados” mesmo frente aos que pintam *lá fora*, continuam pintando na sala de aula.

2.4.1 - Velocidade e continuidade

Como já indiquei (ver item 2.2.1), há intensa rotatividade de alunos naquela turma, o que ocorre em boa parte dos cursos *práticos* oferecidos pela EAV. Colada a esta rotatividade está a permanência de relativamente poucos alunos por um período superior a um ano, um ano e meio, que não chegam a perfazer metade da turma. Frente ao abandono sistemático do curso por alunos que vencem o período dos *exercícios*, e à entrada freqüente de novos que muitas vezes abandonam o curso ainda enquanto *novos*, a persistência, isto é, antigüidade, diferencia os alunos.

Acima foi apontado que todos os que pintam fora da sala de aula têm um tempo de *pintura* e de inserção no curso acima da média da turma, tendo com isso não apenas percorrido aquelas “etapas” do curso, como persistido nele. Tentei demonstrar que a localização do aluno para pintar está relacionada sempre a disposições tais como a de alargar o gestual e ampliar o suporte de *trabalho*, de expansão e individualização do espaço de trabalho, de exposição do *trabalho*, de autonomização em relação à turma, indicativas de posições na hierarquia da turma. Mais adiante, em especial no Capítulo 5, será visto como tais disposições atuam na constituição de carreiras artísticas autorizadas no Parque Lage. A situação dos dois alunos que, tendo um tempo considerável de *pintura* não se dirigiram para o lado de fora da sala de aula como os demais colegas nesta circunstância, remete a uma interrupção que pode revelar impedimentos para que se ascenda em direção a posições mais valorizadas na turma e que demarcam a possibilidade de constituição de um tipo de carreira artística. Tanto mais porque, ao lado desta localização aparentemente indevida para os que já têm um tempo de curso, estes alunos diferenciam-se dos alunos novos, por exemplo, pelo tamanho dos suportes que pintam, pela extensão do espaço ocupado e pela movimentação dos seus corpos durante a *pintura*, e pela interação relativamente grande com alunos que pintam *lá fora*.¹²³

Uma possibilidade de explicar as especificidades das trajetórias dos dois alunos evidenciaria sua particular disponibilidade de tempo frente aos demais alunos. Todas as disposições associadas ao pintar *lá fora*, e à constituição de carreiras artísticas autorizadas,

¹²³ Ambos têm mais de 50 anos, não têm filhos; um é aposentado e, a outra, dona de casa.

estariam referidas a alguma tensão entre práticas, neste caso sobretudo profissionais, já razoavelmente estabelecidas e que poderiam ser conjugadas à constituição de uma carreira artística. Um investimento na *pintura* tende a representar, por exemplo quando se tem em torno dos 30 anos, mais troca tensa de atividades que preenchimento de disponibilidades. Neste caso, o da maioria dos alunos que se estabelecem *lá fora*, pinta-se durante e apesar da demanda contínua e intensa de outras atividades, sobretudo profissionais, mas para algumas mulheres também advindas do fato de terem filhos ainda pequenos. A *pintura* parece ser preferível a algo também valorizado. Se a *pintura* aparece como opção, não resulta contudo no abandono do que vem sendo feito pelos alunos que crescentemente apresentam seus *trabalhos* já a partir do local onde se situam para pintar.

No caso dos dois alunos que se detiveram dentro da sala, embora em lugares mais expostos, essa capacidade de exposição de fato dirige-se aos que ali pintam e ao professor. Não é uma exposição em aberto. Se é menos seletiva, a interação constituída dentro da sala de aula, com a totalidade do público de seu *trabalho*, é contudo mais controlada, isto é, delimitada no espaço, concentrada pela proximidade física, referida à cooperação e à avaliação mútua mais freqüentes, e ao fato de todos serem alunos de uma turma. Tais alunos ainda não prescindiriam destas avaliações de pessoas com as quais se relacionam diretamente, o que equivale a afirmar que não exporiam para o público desconhecido e mais qualificado para o qual os que pintam *lá fora* apresentam seu *trabalho*. É como se houvesse limites para a expansão viabilizada pelo alargamento do espaço, dos gestos e do tamanho do *trabalho*, associadas naturalmente a um *tempo* de curso e a uma persistência nele por determinadas pessoas.

Esses limites de fato podem ser vistos como estabelecidos por aquela interação. Não prescindir da avaliação de uma turma parece vincular-se ao não prescindir do pertencimento a ela. A própria inserção social, aqui, aparece como convergência de uma expansão para fora do doméstico e do familiar de pessoas que têm maior disponibilidade de tempo para a prática da *pintura*, e/ou que criam esta disponibilidade na troca de uma atividade considerada não interessante pelas de *pintura*¹²⁴.

¹²⁴ Uma das alunas mantém há anos encontros regulares, semanais, com um grupo de pessoas que fazem um curso de *pintura* de tecidos. O outro estendeu por muitos anos sua participação em grupo de alunos de *pintura* sobre cerâmica sabendo que não havia mais o que aprender com as aulas, estando nele, acompanhando até mudanças de endereço dos locais de aula, por conta da vontade de manter relações com o grupo, e com o professor.

Participar de um curso de história da arte junto a colegas que pretendem estender o público de seus *trabalhos*, com eles programar expor numa coletiva, apresentar seu *trabalho* em avaliação pública em aula solicitada ao professor, parecem ser derivações de um *tempo*, e assim de uma determinada quantidade de *trabalhos*, e de uma persistência num curso que automaticamente encaminhariam o aluno para o alargamento da possibilidade de exposição de seu *trabalho*. Situação familiar, associada a gênero e idade, e disponibilidade de tempo, poderiam de fato ser correlacionados com os sinais de limites deste alargamento, evidenciados pela dificuldade de deslocar-se do espaço da sala de aula em direção a um espaço “mais público”, o corredor coberto que circunda o pátio interno do prédio da EAV .

Mas é enfocando a formação prévia desses alunos, o *artesanato*, e sobretudo o modo através do qual na prática da *pintura* desses alunos mecanismos de produção de significado associam-se a esta formação, que de fato pode ser proposto um modelo explicativo para a velocidade especial, a desaceleração radical, de seu trânsito para outros pontos da hierarquia existente entre os alunos. Nos capítulos que se seguem, o 3 e o 4, abordarei continuidades entre a prática de *pintura* no curso e outras pregressas. Ali poderá ser visto que qualquer mobilidade dos alunos dirigida para esta “expansão” e disposição para exporem seus *trabalhos*, que indicariam condições para a constituição de uma carreira artística ali autorizada, está necessariamente relacionada a automatismos da prática da *pintura*¹²⁵ e a determinadas negociações em torno do significado de seus procedimentos de *pintura*, no que sua experiência anterior é item fundamental.

Ao ser valorizada a experiência pregressa, e o modo como o professor e os alunos estão a ela referidos, como item que precederia variáveis como pertencimento à turma, disponibilidade de tempo, gênero e idade, na análise da trajetória dos alunos de *pintura*, dois

¹²⁵ Na análise da situação em que alunos utilizam seguidamente o cavalete (ver item 2.2.3.3), pude perceber uma tendência, ligada a esta prática, de manutenção de procedimentos naquele curso associados à *pintura acadêmica* e *decorativa* (ver a esse respeito item 3.1.1). Por um conjunto de evidências que tratarei nos Capítulos 3 e 4, posso afirmar que há resistências ou dificuldades destes alunos em transformar uma série de procedimentos, incluídos os corporais e os relativos à ocupação do espaço para pintar, constitutivos do seu modo de pintar. Não “passar para as paredes”, não aumentar o tamanho da tela, não alargar os gestos para pintar, por exemplo, são sinais de interrupção na esperada e gradativa aproximação do que seria uma *pintura contemporânea* para o professor e parcela significativa de alunos. De outro lado, pode indicar diretamente a conjugação desta interrupção com a contenção no comportamento (será tratada no item 3.1.1.3, no próximo capítulo, como procedimentos de *pintura* constituem comportamentos) que lhe é associada: ao ser perguntado sobre o porquê de não pintar na parede, um aluno que sempre utilizava cavalete e que demonstrava estar meio desorientado em relação ao seu *trabalho*, declarou que já havia tentado e que tinha sido pior. “Por quê?”. “Porque eu sou ilimitado, preciso de limites. Na parede não tem limites”.

desdobramentos impõem-se na definição dos eixos fundamentais desta pesquisa. Um deles diz respeito ao fato de que se estas variáveis não podem ser colocadas como foco organizador da compreensão dos processos que aqui analisarei. Do mesmo modo as versões apresentadas pelo professor e pelos alunos acerca destes processos não poderão ser substantivadas, no que me deterei no item 4.1. É possível, por exemplo, que homens jovens com emprego fixo, com filhos e sem nenhuma experiência pregressa em *pintura*, declarem estar ali aprendendo a pintar pelas mesmas razões apresentadas por uma aluna com disponibilidade de tempo.

De outro lado, na compreensão desses processos, versões e aquelas variáveis só serão revestidas de importância se remetidas ao modo como os alunos experimentam a prática de *pintura*. Comportamentos, todos os procedimentos de *pintura*, tanto os introjetados através de práticas e/ou aprendizados anteriores, quanto os aprendidos no curso, terão seu significado constituído numa situação singular em que indivíduos com diferentes experiências relacionam-se para pintar sob a orientação de um professor. É a partir das relações muito concretas, observáveis e singulares, estabelecidas entre os indivíduos durante a prática da *pintura* que pode ser empreendido um alargamento da abordagem da *pintura* como produção simbólica, estendendo-se aos procedimentos de *pintura* perguntas que costumam ser feitas tomando-se o resultado de sua prática, os objetos, como foco de reflexões. Deste modo, tanto aquelas variáveis, como elementos do discurso produzido sobre a *arte* ou a atividade *artística*, só serão introduzidos na análise quando correlacionados com práticas e relações sociais que naquela situação observada concorrem de fato para que indivíduos construam o significado de estarem ali pintando.

2.4.2 - Candidatos ao *Aprofundamento*

Durante a pesquisa de campo havia três alunos que o professor considerava “acima da média” da turma por já produzirem o que via como um *trabalho próprio*, embora ainda necessitando de orientações pontuais. Estes três alunos seriam, para o professor, candidatos ao *Aprofundamento* da EAV. Os três pintavam preferencialmente dentro na sala de aula, e ao perceber a existência de uma lógica de deslocamento para fora daquele espaço, pareceu-me

curioso que justo estas pessoas tão destacadas pintassem junto aos alunos não tão adiantados, muitos ainda nos primeiros *exercícios*¹²⁶.

Os *trabalhos* destes alunos tendem a ser grandes. Mas nem tanto, se comparados com os dos alunos que pintam *lá fora*, e nem sempre. Um dos alunos, por exemplo, produz às vezes *trabalhos* com dimensões relativamente pequenas, utilizando para pintá-los, com certa freqüência, o cavalete. Mas todos os três habitualmente deixam seus *trabalhos* secando, dentro da sala, de uma aula para outra. Dois utilizam óleo, um aluno na forma de bastões; o outro trabalha com *veladuras* obtidas através de *aguadas*. Seus *trabalhos* tendem, portanto, a secar com muito mais vagar que os dos demais alunos que pintam dentro da sala de aula, quase todos utilizando exclusivamente tinta acrílica.

O aluno que pinta telas de fato muito grandes por vezes fixa seu *trabalho* justamente na parede da direita da sala, área onde os novatos instalam-se preferencialmente, ocupando mais da metade dela. Uma redefinição do espaço da sala ocorre sempre nestas circunstâncias, novas vizinhanças e interações sendo constituídas entre alunos, outras sendo suspensas. No caso da tela ficar secando de uma aula para outra, se não for desprendida da parede e colocada em algum canto por um aluno da turma da tarde ou por um aluno da turma da noite que chegue antes, um número considerável de alunos terá de localizar-se para pintar em função do acontecimento. E parece não haver por parte do aluno constrangimentos por conta disto, ou mesmo percepção do ocorrido.

A aluna que usa por vezes cavalete tende a instalar-se em locais de trânsito grande, como na área de passagem do *hall* para dentro da sala de aula, que todos os alunos que pintam dentro da sala têm que atravessar muitas vezes durante a aula (ver Anexo 2), desviando-se do cavalete. Esta é a área da sala que permite o maior afastamento sem obstáculos do *trabalho*, porque a aluna pode utilizar para tanto o espaço entre duas mesas para movimentar-se da área de entrada da sala propriamente dita até a janela, observando a

¹²⁶ Com um dos alunos pouco convivi, e não sei se chegou a tentar ser selecionado. Com o outro mantive intenso contato: pude acompanhar boa parte de sua prática no curso de *pintura*, fizemos juntos o curso de história da arte e participamos de diversos eventos ligados às *artes plásticas*, estive presente na avaliação pública em aula do seu *trabalho*, observei sua “saída” da sala de aula e sua volta para dentro dela e a situação em que foi convidado para participar da seleção do *Aprofundamento*. Com a terceira encontrei-me praticamente apenas nas situações, irregulares, em que aparecia para pintar. Quando comecei o curso ela já havia concorrido no ano anterior ao *Aprofundamento*, sem sucesso.

distância razoável seu *trabalho*¹²⁷. Houve dias em que esta aluna instalou-se na área que algum outro aluno já estava utilizando para trabalhar ou tinha reservado com a fixação da tela na parede, seu cavalete não apenas inviabilizando a movimentação do aluno mas tapando mesmo seu *trabalho*. Novamente, afóra nas situações de reação de alunos, algumas delas via ironia, não parece ter havido preocupações em torno da tentativa de apropriação de um espaço de modo tão diferenciado e causando transtornos aos colegas.

As relações destes alunos com os outros que pintam dentro da sala de aula são em grande parte as estabelecidas com os que já têm algum *tempo* de curso. Dificilmente apresentarão iniciativas no sentido de localizar os alunos com os quais não estabeleceram ainda relações, sobretudo com os que estão nos *exercícios*. Tenderão a estar concentrados no seu trabalho bem mais que os demais alunos. A possibilidade de maior concentração no trabalho dentro da sala de aula em relação à área *lá fora* que alguns alunos utilizam para pintar é argumento utilizado pelo aluno que produz telas especialmente grandes para pintar dentro da sala de aula. Trabalhando *lá fora* num dia de grande movimento na cantina e em torno da piscina, este aluno disse que não pintaria mais ali: “não dá para concentrar, todos os que passam aqui param, fazem algum comentário; lá dentro é melhor”.

O argumento de haver maior possibilidade de concentração no trabalho na área escolhida pelo aluno para pintar é também utilizado pelos que trabalham *lá fora*. Do mesmo modo, a qualidade da iluminação costuma ser aventada como o porquê de se estar dentro ou fora da sala de aula pintando, ou em determinado local da sala. Mas as razões desses três alunos já colocados pelo professor como candidatos ao *Aprofundamento*, por terem um *trabalho próprio* desenvolvido, destacados assim da turma, abrirem mão do espaço mais expandido ocupado pelos que pintam *lá fora*, têm a ver em alguma medida com a progressiva seletividade que constróem em relação ao público para o qual seu *trabalho*, seu modo de trabalhar e eles próprios serão expostos.

Ao menos dois dos alunos dispõem de espaços outros que não aquele da sala de aula para pintar. Um aluno ocupa uma área razoavelmente extensa da ampla sala da casa onde mora com um equipamento numeroso e variado que inclui peça próxima ao que aqui anteriormente denominou-se de tapume, utilizado pelos alunos que pintam fora da sala de

¹²⁷ Ver no item 2.2.3.3 o quanto este procedimento é estranho ao modo de pintar dos demais alunos que utilizam cavalete.

aula. A aluna mantém um ateliê junto a outra pessoa que também pinta. Não condicionando ou tentando não condicionar sua produção à existência daquele espaço de aula, o que pouco ocorre junto aos demais alunos, mesmo aos que pintam *lá fora*, é neste espaço contido que têm acesso ao professor, ao qual estão diretamente ligados porque *ainda* não freqüentando o *Aprofundamento*, quando poderiam ter acesso indiferenciado aos professores da EAV disponíveis. Prescindindo mesmo das relações e avaliações dos alunos já antigos que pintam *lá fora*, ocupar aquele espaço quase que exclusivamente por conta da relação com o professor talvez constitua o grau máximo de autonomia que um aluno pode manter em relação à turma. A maior individualização e a expansão do espaço de trabalho ao lado de uma autonomização da turma, ocorrência observada junto aos alunos que pintam do lado de fora da sala de aula, talvez seja processo levado a outro limite pelos alunos candidatos ao *Aprofundamento*.

A uma nova posição frente aos demais alunos da EAV corresponde o acesso a um espaço de trabalho também diferenciado. Tornando-se alunos do *Aprofundamento*, os alunos então poderão dispor de um espaço maior, repartido com menos pessoas, e destacado do cotidiano dos demais alunos da EAV, localizado num galpão fora do prédio, e a qualquer momento disponível, não subordinado ao horário de aula de um professor. Se há uma turma do *Aprofundamento*, anualmente renovada na EAV, não é *de* um professor. Os demais alunos da EAV não costumam conhecer os alunos do *Aprofundamento* e seu *trabalho*. Mas estes são potencialmente localizáveis por muitos deles e por todos os professores porque os alunos do *Aprofundamento* têm acesso a cada um deles e uma exposição, na e da EAV, garantida.

Mais que negligenciado, provavelmente estes alunos já tenham estabelecido estratégias mais claras de acesso ao público qualificado e em aberto que constitui referencial importante para a localização dos alunos que pintam *lá fora*. Além do professor, os outros especialistas que participam da seleção dos candidatos ao *Aprofundamento*, e mesmo aqueles que ocupam esferas outras de avaliação de alunos em crescente exposição, como curadores e membros de júris de salões, seriam naturalmente acessados já a partir desta condição de candidato ao *Aprofundamento*. Isto é, a exposição não dirigida num ambiente de especialistas parece não ter relevância para estes alunos, que estariam, agora, aprofundando os mecanismos de exposição mais eficazes para quem de fato pretende dedicar-se à *pintura* e ter

um reconhecimento de especialistas e de um público mais amplo acerca da importância (sua e) de seu *trabalho*.

A individualização do espaço de trabalho constitui item que de fato acompanha muito proximamente a demonstração da disposição para expor o *trabalho*. E orienta-se para a própria diluição da importância de exposição do processo de trabalho. Um *profissional* deverá ter seu local de trabalho, seu ateliê, o que não é aventado pela maioria dos alunos¹²⁸, mas que se coloca como desejável sobretudo para os que pintam *lá fora*. Seu *trabalho* deverá ser visto e avaliado por um grupo cada vez mais qualificado e por um público cada vez mais extenso. Mas o processo de trabalho será cada vez menos exposto, compartilhado agora com outros praticantes da *pintura* já colocados em posições outras na escala de *profissionalização* que opera ao lado dos graus de ascensão estabelecidos entre, no limite, alunos iniciantes e aqueles que participam de uma turma do *Aprofundamento*. Talvez o ateliê seja pensado idealmente como espaço individual, ou ocupado muito restrita e seletivamente, como o de diversos professores da EAV e outros *artistas* ali conhecidos. E dispor deste espaço para trabalhar parece ser item constitutivo da própria condição de *profissional*.¹²⁹

Mas o que merece atenção aqui é a relação que se pode estabelecer entre a paulatina exposição do *trabalho* para um público cada vez mais especializado e a crescente irrelevância da apresentação pública do processo de trabalho. O que, de início, aparece como prolongamento de uma prática associada diretamente a um corpo, item num espaço, marca de um momento de apenas finalização de um processo, agora pode constituir objeto destacado da própria presença do seu produtor. O roteiro percorrido pelos alunos de *pintura*, se é estendido ao pertencer a uma turma do *Aprofundamento* e à autonomia associada à conclusão deste, sugere progressivo afastamento entre o espaço de produção e o de exposição dos *trabalhos*.

Voltando ao eixo espaço/tempo/disposição de exposição inscrito na própria movimentação do corpo do aluno, agora podem ser agregadas a expansão, a individualização, e a autonomização do aluno em relação à turma. Tomar a *pintura* como técnica corporal, cujo adestramento supõe e constrói um tempo e um espaço, revela dimensões

¹²⁸ Comum é a associação, feita pela maior parte dos alunos, da prática de *pintura* com o estar ali, na aula.

¹²⁹ Um aluno, que com muito pouco tempo de curso apresentava a *pintura* como sua principal ocupação, em tempo também muito curto já dispunha em sua casa de cômodo, que chamava de ateliê, mobilizado exclusivamente para suas atividades de *pintura*.

experimentadas pelos atores sociais impossíveis de serem deduzidas da observação dos objetos que produzem ou da decomposição e conjugação de seus procedimentos em função deles. Mas já naquela unidade de análise, a turma, e na observação dos procedimentos dos alunos durante suas atividades de *pintura*, outro elemento pôde ser percebido como constitutivo daquele eixo que informa a hierarquização dos alunos, estabelecendo as variações em torno dos modos através dos quais são identificados como *artistas* e as possibilidades de constituírem diferentes tipos de carreiras artísticas. Trata-se do envolvimento (ou não) do aluno com práticas sociais em alguma medida associadas à prática da *pintura* preconizada naquele curso, a *pintura contemporânea*. Nos próximos capítulos será desenvolvido este ponto.

Capítulo 3 - O lugar da *técnica*



Boa parte dos cursos não *teóricos* de *pintura* oferecidos pela EAV tem o mesmo funcionamento que este no qual me inseri: os alunos podem entrar a qualquer momento e submeter-se ou não a um conjunto de *exercícios* propostos em determinado número de módulos pelo professor antes de desenvolverem seu *próprio trabalho*. Há também cursos por períodos fixos, normalmente de até seis meses de duração e ministrados por professores com relações eventuais com a EAV, alguns não residentes na cidade do Rio de Janeiro. Dos nove professores que davam cursos de *pintura* no primeiro semestre de 1997, apenas dois não propunham *exercícios* sistemáticos para os alunos¹³⁰. Um único professor então não aceitava alunos principiantes. Neste curso que fiz, qualquer pessoa adulta podia inscrever-se independente de já ter ou não alguma experiência com *pintura*. Tratando-se de um curso anunciadamente de iniciação à *pintura*, muitos dos que o procuram consideram-se inexperientes frente ao que imaginam ser tratado como *pintura* nele.

Mas dos 57 alunos que no tempo em que estive inserida no curso participaram por algum período daquela turma, 23 tinham alguma experiência anterior em *pintura* ou área considerada afim pelo professor (ver adiante, item 3.1.2), e 28 não a tinham¹³¹. Esta experiência anterior demarca em boa medida a possibilidade do aluno vir a se submeter aos *exercícios* de *pintura*. Com efeito, praticamente todos os 28 alunos sem experiência prévia em *pintura* ou em área considerada afim receberam do professor proposta de fazer os *exercícios*¹³², enquanto 10 dos 22 com esta experiência prévia foram imediata ou rapidamente dispensados deles.

Ter ou não essa experiência prévia determina também condições do aluno investir no que no âmbito do Parque Lage costuma ser considerado carreira artística. Os alunos que tentam construir estas carreiras autorizadas em geral não tiveram experiência anterior nem com outros tipos de *pintura* nem com área considerada afim. Três deles já tinham passado

¹³⁰ Um deles eventualmente lançava mão deste recurso, mas individualizando-o ao máximo, indicando sempre *exercícios* voltados diretamente para atender carências específicas que os alunos apresentariam.

¹³¹ A respeito de seis alunos não obtive informações deste tipo.

¹³² Um único aluno sem experiência de *pintura* ou área vista como afim pelo professor foi dispensado dos *exercícios* e, ao que parece, devido a um mal-entendido. Segundo o professor, fora dado um “crédito” a ele, baseado na declaração que teria feito de que havia cursado um tempo a EBA e de que já teria alguma experiência em *pintura*. Para o aluno, que afirma ter tido na EBA apenas algumas cadeiras básicas de história da arte, e que sua experiência em *pintura* resume-se a uma tela pintada na infância, o fato de acabar por não ter “passado pelos exercícios” teria a ver com sua entrada no meio de um semestre, não havendo a possibilidade de conformação de um grupo de alunos iniciantes para que o professor desse as primeiras aulas *teóricas* e *práticas*, como costumaria ocorrer.

pela aprendizagem da *pintura* antes de inserirem-se no curso, mas estas experiências eram tomadas pelo professor como semelhantes à promovida por ele: dois deles fizeram cursos de *pintura* com outros professores do Parque Lage, em algum momento submetendo-se a *exercícios*¹³³; o outro, cuja atividade principal é a *pintura*, teve em outra cidade experiência em curso *livre*, isto é, sem currículo fixo.

Todos esses alunos que se lançaram numa carreira artística autorizada, submeteram-se aos *exercícios* propostos pelo professor ou, no caso daqueles dois (dispensados destes *exercícios* como diversos outros alunos), submeteram-se antes a experiência considerada similar que incluía *trabalhos* propostos e supervisionados por um professor. Estes alunos, cerca de 12, também mantiveram inserção no curso por período considerado prolongado, por mais de um ano. Estas três situações - não ter experiência prévia em área afim nem em *pintura* considerada não similar à promovida no Parque Lage, submeter-se a *exercícios* ou a experiência de aprendizagem considerada equivalente à promovida naquele curso, e prolongar relativamente sua permanência no curso - compõem conjunto importante de condições para a constituição de carreiras artísticas em *pintura* valorizadas no Parque Lage.

Mas a grande maioria de alunos não experimenta essas situações simultaneamente, nem há, pelo próprio limite do tempo de observação para a pesquisa, confirmação de que esta ocorrência garante por si mesma que invista em carreiras artísticas. A abordagem de tal conjunção, contudo, indica percurso interessante de análise do que estou tentando caracterizar como constituição da identidade de *artista plástico*. Em primeiro lugar, como acima sugeri, tratam-se de incidências concatenadas de diversos modos: alunos sem experiência prévia em *pintura* ou área afim (28 alunos) tendem a fazer *exercícios* (23); alunos que se submetem aos *exercícios* (35) tendem a permanecer ligados ao curso, de algum modo, por mais de um ano (cerca de 25). Além disso, como já foi apontado, alunos com experiência prévia em *pintura* ou área afim (23) mais facilmente não fazem *exercícios* (12); e alunos que não se submetem aos *exercícios* (17) mais fácil e rapidamente abandonam o curso (cerca de sete).

O fato dessas concatenações serem percebidas de maneiras muito distintas e apenas em situações muito específicas pelos atores sociais que as experimentam constitui outra razão para serem abordadas. Em torno de avaliações a respeito de experiências ou ausência de

¹³³Um destes alunos freqüentou também ateliê de uma *pintora*, no Rio de Janeiro.

experiências progressas com *pintura* e áreas afins, do ter ou não feito os *exercícios* e do tempo no qual o aluno está no curso, versões acerca da trajetória em *pintura* de cada um são montadas, refeitas e discutidas. Estas versões, se tomadas como itens da própria experiência das pessoas que se envolvem, naquele curso, com a prática da *pintura*, conformando ou não o que é considerado carreira artística, ajudam a revelar tanto a diversidade destas experiências como o significado que assumem para os que as vivenciam. Mas tais versões, nas análises que se seguem, estarão submetidas à descrição dos diferentes procedimentos de *pintura* levados a cabo por estes atores sociais durante o curso.

No Capítulo 2, *O corpo da pintura*, descrevi procedimentos de *pintura* demonstrando como a hierarquização de alunos apóia-se num eixo conformado no espaço e no tempo pela progressiva expansão, exposição, e pela individualização e autonomia dos alunos em relação à turma. Tratava-se de apresentar como, através de disposições corporais, os indivíduos levam a cabo procedimentos que atualizam e naturalizam sua diferenciação. Agora retomarei esses procedimentos, mas acompanhando sobretudo o modo como estão associados a diferentes práticas sociais, algumas delas referidas a outro tempo e espaço que não os do curso. No item 2.4.1 apenas indiquei o quanto esta associação de práticas sociais com a *pintura* praticada no curso também é item importante na demarcação da posição e nos movimentos de ascensão dos alunos nessa hierarquia. Estas práticas sociais são, de fato, valorizadas desigualmente pelos atores sociais, e, será visto, aqueles que ali possuem maior autoridade para avaliá-las têm a *pintura contemporânea* como pedra de toque.

Aqui abordarei a maneira como, nas disposições corporais embutidas em diversos procedimentos de *pintura*, encontram-se os principais mecanismos de reprodução dessas práticas sociais, que na maior parte das vezes dificultam a aquisição de disposições adequadas aos procedimentos de *pintura* autorizados no Parque Lage. Estas últimas são adquiridas sobretudo através dos *exercícios*, mas apenas pelos alunos que não se envolveram previamente com determinadas práticas sociais, situação já indicada que descreverei no Capítulo 4. Neste Capítulo 3, o foco está centrado naquelas práticas que são ao mesmo tempo associadas e inferiorizadas frente à *pintura contemporânea* por diversos atores sociais e em diferentes circunstâncias.

Todas as disposições corporais, inclusive as previamente adquiridas pelos alunos, atualizadas e associadas a outras no curso através de procedimentos de *pintura*, envolvem

diretamente mecanismos de produção simbólica. Demonstrarei, a este respeito, que os procedimentos de *pintura* são comportamentos, situando os alunos frente aos demais atores sociais, já durante sua interação nas aulas de *pintura*, pelo significado direto que a movimentação corporal produz. Estes procedimentos, ao mesmo tempo, estão automaticamente voltados para a produção de significado, a ser registrado no objeto pictórico, para determinados atores sociais. Porque estes comportamentos, significados e públicos são diferentemente valorizados pelos atores sociais, todas as disposições atualizadas pelos alunos, sobretudo as corporais, estipularão sua posição frente aos demais alunos.

3.1 - Experiência prévia

Logo nos primeiros contatos com o professor, ao aluno é perguntado se já tem alguma experiência de *pintura*. Caso declare tê-la, será provavelmente dispensado dos *exercícios* e convidado a apresentar seus *trabalhos*, ou a confeccioná-los durante algumas aulas, para que o professor possa entender que tipo de *trabalho* o aluno estaria produzindo e se já teria uma *proposta de trabalho* sendo desenvolvida. Como experiência de *pintura* inclui-se tanto a de *pintura acadêmica* quanto a que é considerada próxima à proposta no Parque Lage ou ali promovida, distinção que será tratada mais adiante.

Tendem também a ser dispensados dos *exercícios* os alunos que usam em suas atividades profissionais o aprendizado da *pintura* ou área considerada afim pelo professor, como programação visual, ilustração, projetos de objetos ou móveis, *pintura* sobre cerâmica e sobre parede. Estes alunos são igualmente convidados a apresentar *trabalhos* já confeccionados por eles e/ou a produzir nas aulas *trabalhos*, e sempre tentando explicitar alguma *proposta* vinculada à *pintura*. Boa parte dos alunos com formação e prática profissional em outra área considerada afim já submeteu-se a *exercícios* de *pintura acadêmica*, como os que cursaram a Escola de Belas Artes da UFRJ, caso de uma programadora visual e de uma restauradora, ou tentou transpor sua experiência para a tela, como um aluno que trabalhava com *pintura* sobre parede e cerâmica, um programador visual e uma aluna ilustradora. Esta *proposta*, no caso de alunos que tiveram formação em *pintura acadêmica* ou em programação visual e ilustração, tende a ser, como diversas vezes declarado, justamente de “se soltar”, “sair do convencional”, “romper com o certinho”, o que também é colocado como objetivo de se estar no curso por muitos alunos com formação em

pintura acadêmica e sem investimento profissional na *pintura* ou em área afim, tenham eles se submetido ou não aos *exercícios* propostos pelo professor.

Ao dispensar dos *exercícios* os alunos com alguma formação anterior em *pintura* ou com prática profissional em área considerada afim, o professor supõe e estabelece continuidade entre esta experiência e esta prática e as de *pintura*. Mas o fato dos alunos com investimento profissional nestas áreas não permanecerem por muito tempo no curso indica alguma impossibilidade de desenvolverem a prática da *pintura* como é ali proposta, e assim a inviabilização do investimento numa carreira artística a partir dali. E a dificuldade em relação ao curso e a insatisfação com sua própria produção demonstradas pelos alunos com formação anterior em *pintura* que foram dispensados dos *exercícios* (excluídos apenas os três alunos com experiência anterior no próprio Parque Lage ou considerada similar), também apontam para a dificuldade em ser estabelecida aquela continuidade suposta pelo professor.

A questão do submeter-se ou não aos *exercícios* constitui item importante para que se reflita sobre estas continuidades. Ao se dispor a executar um conjunto razoável de *exercícios* de *pintura*, o aluno confirma sua situação de aprendiz em relação ao que concebe ser aquele tipo de *pintura*. Na verdade esta escolha pode ser feita pelo próprio aluno. O professor não interfere na sua decisão de descartar de imediato ou interromper a série de *exercícios*, e continua a acompanhar o trabalho do aluno normalmente, avaliando-o quando solicitado, como faz com todos os alunos, tanto os que já desenvolvem seu *próprio trabalho* como os que ainda estão nos *exercícios*. São poucos os alunos (quatro) que escolheram não fazer a série completa de *exercícios*¹³⁴. Estes alunos que decidem não fazer os *exercícios* não tinham experiência anterior em *pintura*. Por outro lado, com muita frequência alunos com experiência em *pintura acadêmica* solicitam ao professor que administre para eles os *exercícios*, apesar de terem sido dispensados. Do mesmo modo, alunos com experiência em *pintura não acadêmica* ou em área considerada afim pelo professor, e por ele também dispensados de *exercícios*, apontam com certa frequência sua vontade de executá-los.

CrITÉRIOS e situações que levam alunos a fazerem ou a serem dispensados dos *exercícios* são bons indicadores de como os atores sociais estabelecem continuidades entre a

¹³⁴Três alunos optaram por interrompê-los logo, por não terem, segundo o que declararam, paciência para tanto; e uma nem começou a fazê-los, alegando receio de que a técnica atrapalhasse seu processo criativo.

prática de *pintura* ali preconizada (a *contemporânea*) e as diversas práticas sociais que se verá estarem a ela associadas. O fato de determinadas continuidades serem apresentadas de modo recorrente contribuiu para que aqui alunos fossem agrupados sob categorias que as pudessem contemplar. Esta medida mostrou-se eficaz porque, através dela, pude analisar práticas referidas a experiências progressas em *pintura* que caracterizam e diferenciam tipos de alunos, o que ajudou na definição dos mecanismos de valorização ou de desvalorização de procedimentos e *trabalhos*, e, como será visto, de constituição de carreiras artísticas. Mas talvez sua maior utilidade seja a de indicar em torno de que práticas e concepções de *pintura* socialmente significativas é definida a *pintura* estabelecida como a que deve ser praticada e valorizada pelos alunos do curso. Por esta razão, pude verificar que mais que tipos de alunos, tais continuidades podem mapear embates referidos a tipos de práticas de *pintura* aceitas socialmente em extensão e de modos diferentes. E o que será encontrado na verdade são preponderâncias de determinadas continuidades ao se tentar remontar a trajetória de cada aluno. Posso mesmo afirmar que já a partir das relações estabelecidas entre os diferentes alunos, e das proposições e evitações de práticas sugeridas sobretudo pelo professor, as continuidades que seriam consideradas relevantes exclusivamente para determinados tipos de alunos na realidade operam em diversos contextos, mesclando-se e contrapondo-se durante as atividades de *pintura* da maioria dos alunos.

Averiguar o modo como estas continuidades são estabelecidas centrando a observação em circunstâncias que envolvem de maneira direta procedimentos de *pintura* e avaliações de *trabalhos* em confecção, circunscreveu a análise que se segue, impedindo de fato que chegasse a algo como “o” significado, ou “os” significados, da *pintura* para determinado estrato social ou para grupos dele. Mas ao privilegiar contraposições de modos de praticar a *pintura* e de concepções acerca destes modos ao invés de discursos sobre a *pintura* (discursos que poderiam de fato estender mais facilmente “para fora” do espaço das aulas o significado daquela prática), minha idéia é investir esta prática de consistência que ultrapasse a mera produção de objetos significativos socialmente ou a simples reprodução em atos de determinadas hierarquizações sociais ou de concepções sobre a *arte* e/ou a sociedade. Assim, estou aceitando a oportunidade das questões que, segundo A. Seeger (1977:39), etnomusicólogos de orientação antropológica colocam diante de um “desempenho musical”: “O

que os membros deste grupo estão fazendo?’ e ‘Por que o fazem desta maneira?’”.¹³⁵ Trata-se de ensaio, primícias, de como capturar a *pintura* como ação social que expõe e redefine em circunstâncias muito concretas mecanismos de produção artística que (só) se constituem através da interação de atores sociais (também) muito concretos.

3.1.1 - *Pintura acadêmica*

Quatorze alunos daquela turma tiveram experiência em *pintura acadêmica* antes de inserirem-se neste ou em algum outro curso de *pintura* no Parque Lage. Cinco estudaram na EBA da UFRJ; um aluno, cuja atividade principal atualmente é a *pintura*, num curso universitário similar à EBA em outro país; e uma aluna declarou também ter feito este curso similar à EBA e ser sua ocupação principal aulas de *pintura* na residência de seus alunos. Três alunos acompanharam os mais variados cursos em escolas particulares de desenho e, dois deles, também de *pintura*. Uma destas alunas durante dois anos submeteu-se a treinamento em *pintura acadêmica*, freqüentando inclusive cursos ministrados no próprio Parque Lage antes que, em 1975, ali se promovesse principalmente o ensino da *arte contemporânea*. E três alunos fizeram cursos na casa de professores de *pintura*: uma, na infância; outra, antes de começar a pintar no Parque Lage; e o terceiro a partir de sua inserção naquele curso de *pintura* do Parque Lage. Dos 14 alunos, três já há mais de dois anos fazem cursos outros no Parque Lage, *teóricos e práticos*. E destes 14, apenas duas alunas não se submeteram, naquele curso ou noutros do Parque Lage, a *exercícios de pintura*.¹³⁶

Estes alunos com experiência em *pintura acadêmica* demonstram habilidades, que serão abordadas mais à frente, invejáveis para a maior parte dos alunos que sem inscrevem-se neste curso do Parque Lage nenhuma formação em *pintura*. Não raro seus *trabalhos* são sinalizações da inexperiência destes, e matéria de comentários favoráveis. Dispõem normalmente de facilidade de manipulação de pincéis e tintas e capacidade de figuração impossíveis de serem experimentadas por alunos que se inscrevem no curso sem formação

¹³⁵ Formular tais questões certamente supõe afastamento das que, segundo o autor, seriam colocadas diante da mesma situação por etno-musicólogos de orientação musicológica: “Quais os sistemas sonoros equivalentes ao que chamamos de música?” e “Quais as estruturas destes sistemas sonoros?”. A primeira destas questões consiste numa avaliação e se apoia nas concepções ocidentais de música, e a segunda focaliza apenas uma parte do domínio mais amplo abrangido pela primeira questão do antropólogo.” (1977:39)

¹³⁶ Tratam-se da aluna que tinha como atividade principal a *pintura* e da que dava aulas de *pintura* na casa das pessoas. Observar que a que se declarou professora de arte, e não de *pintura*, submeteu-se aos *exercícios*.

alguma em *pintura* ou em desenho. Mas este saber fazer e seus resultados, aos poucos, são associados, pelos alunos então inexperientes, justo ao tipo de *pintura* que devem evitar.

De fato é corrente a crítica dirigida pelo professor à *pintura acadêmica*. Ela seria ensinada, porque teria regras fixas para ser produzida. Ali, naquele curso e no Parque Lage, afirma, ninguém ensina ninguém a pintar, mas discute-se a *linguagem* da *pintura* que o aluno, ele próprio, iria paulatinamente construindo à medida que fosse pintando e conhecendo a história da arte e as principais discussões que atualmente são estabelecidas em torno da *arte*. Não haveria ali, portanto, modelo a ser bem ou mal seguido. A *pintura acadêmica*, também, seria contida no modo mesmo de ser executada: trata-se de retratar fiel e detalhadamente uma realidade preexistente, e até eventualmente concebida¹³⁷, excluindo-se do *trabalho* exatamente o *artista*, seus erros, seu trabalho, sua contribuição para uma discussão da *arte* e do mundo através da arte. A *pintura acadêmica* seria ainda pesadamente convencional, e por esta razão consumível facilmente: todos reconheceriam alguma realidade retratada ou mensagem nela, fosse qual fosse, fosse quem fosse, mas às custas da intensidade do que poderiam significar. A *pintura* buscada ali, ainda segundo o professor, naquele curso, não estaria preocupada com a extensão da receptividade de uma obra de *arte*, mas com as possibilidades de criação dela e, eventualmente, com a extensão das discussões importantes acerca dela.

Pude obter algumas declarações em torno das razões destes alunos estarem ali pintando: em primeiro lugar, como indicado acima, apontam para o romper com o que a *pintura acadêmica* teria de “certa”, “rígida”, em direção ao que seria a *arte contemporânea*, praticada e ensinada no Parque Lage, e expressão com frequência utilizada por estes alunos. Associa-se, então, a algo à frente no tempo, na contemporaneidade, características que passam a sistematicamente serem opostas aos modos através dos quais pintam, adequados aos resultados que comumente são buscados por estes alunos. A *pintura acadêmica* seria uma *pintura* obsoleta, do passado. Não seria *arte*, não teria valor artístico, se avaliada ali por professores e boa parte dos alunos do Parque Lage.

Alunos com formação *acadêmica* costumam atualizar esta hierarquização, que opera ao menos naquele contexto, em torno de tipos de *pintura* na qual localizam aquela

¹³⁷ Uma aluna da turma da tarde, tratando de sua experiência anterior em *pintura*, um curso de *pintura acadêmica* na casa de uma senhora, especificou que “pintava sempre figuras; minha *pintura* era surrealista”.

promovida no Parque Lage como superior. Por vezes alunos com esta formação a omitem ao declararem ao professor nunca terem pintado ou nunca terem se submetido a uma aprendizagem de *pintura*. Submeter-se ao aprendizado de *pintura acadêmica* simultaneamente ao curso do Parque Lage também é cuidadosamente velado, comentado em baixo tom de voz. E alunos que continuam a praticar a *pintura acadêmica*, seja sob a orientação de outro professor, seja por conta própria, não costumam revelar para muitos dos colegas e para o professor este fato, não apresentando mesmo o produto desta prática nas aulas, o que é comum quando eventualmente um aluno produz algum *trabalho* noutra momento que não durante as aulas.

Mas se essa continuidade *pintura acadêmica/pintura* preconizada naquele curso costuma ser negada em função da evidente valorização ali desta última, de fato é atualizada de diversos modos naquele curso durante a prática da *pintura*. É, mesmo, reafirmada na medida em que são passíveis de dispensa de *exercícios* aqueles que já se submeteram a esta formação em *pintura*. O saber fazer a *pintura*, mesmo para os que tiveram uma formação em *pintura acadêmica*, é tomado então como em possível continuidade com o exercitado pelos alunos em direção à *pintura* valorizada no Parque Lage.

Para o professor, os *exercícios* que propõe em seu curso, em primeiro lugar constituem apresentação de *técnicas* básicas da *pintura*, de modos de pintar e materiais, e através deles um conjunto enorme de *questões* da *pintura* naturalmente seria apresentado aos alunos. Por meio deles, seria possível adquirir uma *atitude* em relação à *pintura* que dependeria menos dos *exercícios* que dos próprios alunos, que estariam preocupados ou não com a *pintura*. Tal *atitude* incluiria, sobretudo, a capacidade de assumir riscos, o exato oposto da *pintura acadêmica*, uma *pintura* que lidaria exclusivamente com certezas. Ao referir-se a um aluno muito jovem que, tendo apenas tido aulas de *pintura* sobre parede e pouquíssima experiência de trabalho com ela, foi dispensado dos *exercícios* logo ao terminar o segundo, elencou alguns atributos desta *atitude*: não ter medo de se sujar, de manipular o material, de utilizar telas enormes, de criar sua própria *linguagem*, ela, então, podendo ser a matéria de fato de discussão com o professor. As *técnicas* seriam só a base, aquilo que todos devem conhecer minimamente para poder pintar e, então, interessar-se pela *pintura* com todos os riscos que teria. O que o aluno “traria” ou adquiriria de decisivo não seria talento, criatividade ou capacidade técnica, formulação explicitada diversas vezes pelo professor em

palestras, no curso de história da *arte* que acompanhei com outros alunos, e durante as aulas. Seria, na realidade, preocupação com *questões* da *pintura* e capacidade de constituir aquela *atitude*. A *técnica*, o saber fazer, condição para a *pintura*, seria ao mesmo tempo totalmente secundária e facilmente adquirida frente àqueles dois atributos.

Aquela continuidade é quase sempre vivenciada de modo bastante problemático pelos alunos com experiência em *pintura acadêmica*. Afora um aluno que iniciou uma formação sistemática em *pintura acadêmica* depois de ter ingressado neste curso do Parque Lage e uma aluna que há mais de oito anos frequenta cursos do Parque Lage, todos os demais que se submeteram a esta formação e que fizeram os *exercícios* afirmam ser mais fácil, e preferível, não ter esta experiência anterior caso deseje-se pintar algo *contemporâneo* ou “mais solto” ou, finalmente, mais próximo do que ali se faz. Apresentam em geral dificuldades objetivas e experimentadas muito intensamente de praticarem esta *pintura*, e aqui descreverei esta situação a partir de dados obtidos através da observação direta e de conversas com estes alunos.¹³⁸

Para um aluno novo e sem nenhuma experiência anterior em *pintura*, não há como perceber de imediato que um aluno tem formação em *pintura acadêmica*. Mas numa retrospectiva, é possível observar certas recorrências que permitem decompor e definir esta prática de *pintura* para além da viabilização direta de determinados resultados pictóricos. Podem ser elencados alguns procedimentos que, se tomados de um lado como comportamentos mais introjetados que preconizados, e de outro como modos de ação vinculados na própria materialidade de sua consecução a concepções por uma série de razões associadas à *arte* e ao praticá-la, esclarecem dimensões da prática da *pintura* normalmente não perceptíveis e não valorizadas.

3.1.1.1 - Saber fazer e saber fazer contra

Como indiquei, os alunos com formação *acadêmica* são vistos por boa parte dos alunos iniciantes como possuindo capacidade de realização admirável, e não raro dão a estes conselhos diversos sobre como conseguirem determinados resultados e como lidarem com o

¹³⁸ Estas conversas, na maioria das vezes, foram suscitadas por comentários que costumeiramente produzimos acerca de nosso próprio *trabalho* ou de *trabalhos* de colegas, e sobre as atividades de *pintura* que empreendemos. Temas poucas vezes tratados de modo espontâneo na sala de aula, como a formação prévia em *pintura* dos alunos e o destino que dão a seus *trabalhos*, foram quase sempre “puxados” a partir destes “ganchos”, através de perguntas como “você já pintava antes?” e “que que você faz com seus *trabalhos*?”.

material de *pintura*. Mas boa parte das habilidades e procedimentos de *pintura* dos alunos com formação *acadêmica* não são sequer passíveis de serem observados pelos iniciantes. Alunos que têm formação *acadêmica* normalmente sabem lidar com, e eventualmente preferem, tinta óleo, jamais manipulada por um iniciante e bem menos usada que a acrílica pelos alunos experientes. Utilizam mais facilmente tonalidades variadas da mesma cor e um repertório mais diversificado de cores¹³⁹. Criam, também, mais amiúde, cores a partir das que dispõem com as tintas que possuem. Manipulam com maior freqüência tintas na paleta, utilizada então como base para a mistura de tintas, e não apenas como depósito provisório delas antes de serem aplicadas com algum instrumento na tela ou em outro suporte.

Na verdade, a habilidade mais evidentemente reconhecida pelos iniciantes nas atividades de alunos com formação em *pintura acadêmica* diz respeito à facilidade, acabamento e recorrência com que utilizam a figuração. Esta é confeccionada muitas vezes com volume, não plana, e estabelecendo-se proporcionalidade entre os elementos figurados, isto é, havendo intenso compromisso entre a representação e a realidade representada, tal como é vista ou suposta por um eventual observador, a utilização das cores sempre corroborando este compromisso. E há relativa evitação da figura humana, representando-se preferencialmente paisagens, dentre as quais marinas, e naturezas-mortas, flores e outros vegetais e, por vezes, animais. A associação desta capacidade de figuração com o saber desenhar é corrente e valorizada: para o aluno iniciante sem formação alguma em *pintura* ou área afim, desenhar é condição para pintar. E, de fato, alunos com formação em *pintura acadêmica* em geral aprenderam a desenhar, boa parte deles já tendo feito cursos específicos de desenho.

Alunos com formação em *pintura acadêmica* inicialmente não sabem, evitam e declaram não desejar pintar *trabalhos abstratos*. Muitos afirmam não *gostar* de *pintura abstrata*. A utilização de áreas não figuradas em um *trabalho acadêmico* está diretamente associada a uma desvalorização delas, porque são fundo, frente àquelas, mais importantes, em que a realidade representada é registrada. O fundo de um *trabalho* deste tipo normalmente é elaborado depois de demarcada e produzida a área figurada, ou concomitantemente, mas em contraste com ela. Tal procedimento é um dos mais enfatizados

¹³⁹ Esta habilidade está diretamente ligada à necessidade de produção da noção de volume, no que sombreados e outras indicações de luminosidade são fundamentais para que a correspondência com a realidade representada possa ser conseguida.

pelo professor como inadequados, ao ressaltar a necessidade de todas as áreas do *trabalho* serem igualmente valorizadas, e, de preferência, produzidas simultaneamente e em continuidade.

Mas, uma vez submetendo-se aos *exercícios*, boa parte dos alunos com formação *acadêmica* ao menos tenta pintar *trabalhos abstratos*, a princípio vistos como o tipo de *pintura* valorizada no Parque Lage e o exato oposto da *pintura acadêmica*, necessariamente figurativa¹⁴⁰. Mas continuam tendendo a produzir *trabalhos* figurativos, só que agora com maior tensão. Dificilmente estes alunos conseguem figurar fora dos moldes já apreendidos no aprendizado *acadêmico*, isto é, relacionando a figuração a um conjunto de outros procedimentos¹⁴¹. E invariavelmente são submetidos a orientações do professor não adequadas aos critérios de avaliação da figuração embutidos neste e noutros procedimentos a ele vinculados, levados a cabo durante sua feitura. A dificuldade de suprimir o volume na confecção de figuras planas, ou de abstrair-se de alguma luminosidade sempre associada ao volume, e a dificuldade de dar um tratamento ao fundo não acessório em relação à figura, por exemplo, tendem a ser aí mais intensas que as dificuldades que surgem na busca de distribuição de cores ou texturas sobre um suporte sem que realidade alguma seja representada.

Na verdade, há uma aprendizagem, pelos alunos com formação em *pintura acadêmica* que se submetem aos *exercícios* do curso, da maneira de pintar valorizada no Parque Lage. O bom desempenho destes alunos é associado, pelo professor e por parte dos alunos, à sua capacidade de incorporar tais procedimentos em detrimento dos aprendidos através daquela formação. Há esforço e dificuldades significativas de praticá-los. Mas eles podem ser vistos lançando mão de telas maiores e de instrumentos outros que não pincéis, de pincéis maiores, da predominância de tinta acrílica e da manipulação de novos materiais, de pinceladas mais largas e imprecisas, da produção concomitante e em continuidade do fundo e

¹⁴⁰ Um aluno que conjuga o curso de *pintura* no Parque Lage com um de *pintura acadêmica* afirmou, referindo-se à compatibilidade entre o que se aprende num e noutro curso, que “para pintar um abstrato tem que antes aprender a pintar”, o que, dentre outras coisas, indica a identificação que estabelece entre a *pintura* praticada no Parque Lage com a *pintura de abstratos*.

¹⁴¹ Uma aluna com prolongada formação *acadêmica*, que pinta exclusivamente *trabalhos abstratos*, certa vez confeccionou um *trabalho* em que uma paisagem, com uma praia, era sugerida. Quando o professor avaliava o *trabalho*, na sala de aula, a aluna comentou que não estava gostando, que achava que havia nele problemas de perspectiva. O professor demonstrou não constituir isto problema naquele *trabalho*. Em seguida a aluna pôs-se a pintar um barco na praia, ilustração muito comum em *pinturas acadêmicas*.

da figuração, do abandono do acabamento, da explicitação então das matérias que compõem o *trabalho* (tinta, tela, água, instrumento de aplicação da tinta, esboço etc.), da fixação da tela na parede, da confecção de *trabalhos abstratos*, de procedimentos que inviabilizam a previsibilidade do *trabalho*, como *aguadas* (ver item 4.1.2.10) etc. Mas tais recursos podem ser incorporados, em primeiro lugar, como normas a serem atualizadas em decorrência de preferências do professor: “ele sempre manda fazer coisas grandes”, “ele gosta de telas maiores”, “ele detesta tudo certinho”, “ele não valoriza quem faz tudo certo”.

Alunos com formação *acadêmica*, em especial os que incorporaram há pouco tempo procedimentos não *acadêmicos* de *pintura*, ao comunicarem aos demais as razões que justificariam suas escolhas normalmente tentam estabelecer relações entre os diversos procedimentos que são associados à *pintura* que percebem ser ali valorizada, mas sempre remetendo-os aos reconhecidos como próprios da *pintura acadêmica*: “é difícil resolver um abstrato numa tela pequena”, “impossível segurar um pincel como uma caneta e saírem pinceladas mais soltas”, “com a acrílica fica mais fácil mudar tudo no meio, fazer algo inesperado” etc. E com certa frequência localizam os novos procedimentos de *pintura* em relação às regras da *pintura acadêmica* que antes manipulavam e seguiam: “tudo isso que eu fiz é considerado um grande erro, totalmente fora do correto da *pintura acadêmica*”; “pintar um fundo assim seria quase um crime”.

Essa nova maneira de pintar envolve procedimentos que estão, como indicado, diretamente associados à negação dos procedimentos próprios de sua formação e de sua prática antes predominantes. Contudo, uma vez permanecendo a atualização daquela maneira de pintar incorporada na formação *acadêmica*, normas de avaliação relativas à *pintura acadêmica* tendem ainda a ser operadas pelos alunos com esta formação e pelos alunos iniciantes, ali mesmo na sala de aula, caso os procedimentos e *trabalhos* produzidos guardem alguma continuidade com ela, sobretudo no que diz respeito à figuração. Por exemplo, uma paisagem na qual a figuração é apenas sugerida pode ser submetida a uma avaliação, de determinados alunos, em que elementos da perspectiva são cobrados. A proporcionalidade entre partes do corpo humano pode ser questionada, o tratamento dado à luz que incide sobre um vaso com flores ser discutido, o detalhamento desigual imprimido a diferentes partes de uma face retratada ser apontado.

É possível tratar as atividades de *pintura* levadas a cabo pelos alunos com formação em *pintura acadêmica* naquele curso, e de modo mais evidente as empreendidas durante os *exercícios*, como a explicitação, para estes alunos, para outros alunos e para o professor, de uma mecânica de *pintura* justamente porque em confronto com uma outra. Isto é, os procedimentos associados à *pintura acadêmica*, para além das regras às quais estão referidos, só podem ser percebidos enquanto mecânicos porque desautorizados e públicos, e em relação a outros procedimentos, autorizados e igualmente públicos. Seu caráter normativo, associado a esta mecânica agora explicitada, é denunciado exatamente no que apresentam de espontâneos e naturais. Alunos com formação *acadêmica* por vezes aconselham colegas considerados “muito presos” a atentarem exatamente para os atos de *pintura* percebidos como os mais naturais, como segurar o pincel, e a ensaiarem outros procedimentos que os neguem absolutamente.

De outro lado, o caráter normativo da *pintura* autorizada naquele espaço é apreendido como destituído de mecânica, porque tomado como em aberto e referido a preferências aparentemente aleatórias e individualizadas. Cada um poderia, a princípio, pintar o que e como quisesse (e mesmo nos *exercícios* haveria alguma margem para esta liberdade), *menos a pintura acadêmica*. Ao se adotar procedimentos não próprios desta *pintura* e que negam esta *pintura*, o que já nos *exercícios* é necessariamente experimentado, adota-se outra mecânica sem que esta apareça como tal, porque adotada mais que tudo para negar a mecânica da *pintura acadêmica*, amiúde atualizada, flagrada ainda que em pequenos atos, posturas, escolhas, mesmo quando se busca praticar uma *pintura contemporânea*.

Uma aluna com prolongada formação *acadêmica*, logo após finalizar os *exercícios*, passou a produzir *trabalhos* nos quais, depois de pintar sobre a tela figurações cuidadosas, em geral de paisagens e pessoas, imprimia inúmeras pinceladas de distintas cores, extensões, larguras e direções, que iam superpondo-se, como que velando um *trabalho* inicial. “Começo sempre com o que sei fazer. Depois vou desfazendo. Meu trabalho agora é esse: desfazer”, declarou. “Se não estiver desfeito, ainda não está bom”, acrescentou em seguida, ao perceber a facilidade com que colegas identificavam as figuras.¹⁴²

¹⁴² Houve ocasiões em que a “*pintura acadêmica*” já era produzida por esta aluna sobre um primeiro “*trabalho*”, *abstrato*, feito com a passagem irregular de rolo de espuma com tinta sobre a tela. A segunda “*pintura*”, a *acadêmica*, era então “desfeita” com as tais pinceladas, elas constituindo como que um terceiro *trabalho*.

Ao mesmo tempo em que tomam essa *pintura* como isenta de mecânica, os alunos normalmente se ressentem da ausência de um corpo de regras concatenadas e de uma supervisão minuciosa de sua aplicação, o que parece confirmar espontaneidade que percebi em muitas circunstâncias ser atribuída aos novos procedimentos apresentados como os corretos para a *pintura* ali no Parque Lage. São estes os alunos que mais se aproximam dos iniciantes na necessidade e demanda da atenção do professor, e que se referem à quase inexistência de uma aprendizagem propriamente *técnica* no curso. E há situações em que alunos com formação *acadêmica* e alunos há relativamente pouco tempo no curso comentam a ausência do professor e os limites do ensino de *técnicas* de *pintura* ali. Frequentar um curso de *pintura acadêmica* paralelo a este do Parque Lage pode receber a aprovação de alguns alunos nestas situações.

Mas há casos, naquela turma, em que as tensões e ambigüidades em torno das continuidades entre *pintura acadêmica* e *pintura contemporânea* não se colocam deste modo. Num deles, uma aluna iniciou sua formação em *pintura acadêmica* bastante cedo, frequentando por alguns anos ateliê de conhecido pintor e depois cursos no próprio Parque Lage numa época em que ali predominava o ensino deste tipo de *pintura*. Começou, em seguida, a frequentar os cursos que, a partir de 1975, com a criação da EAV, passaram a ser ali oferecidos, submetendo-se à orientação dos mais diversos professores. Há oito anos frequenta, com interrupções, os cursos do Parque Lage, especialmente de *pintura*, mas também outros, como o de desenho com modelo vivo. Afirma possuir atualmente um ateliê para *pintura*, às vezes vende e expõe suas telas, participa de seleções, mas sempre a partir de relações estabelecidas fora do Parque Lage, com amigos, conhecidos, parentes, como o pai, figura pública, que mediou recentemente junto a amigos espaço para uma futura exposição individual dela.

Essa aluna confecciona exclusivamente *trabalhos abstratos*, nos quais o contraste entre cores as mais variadas e o registro de um gestual rápido e alargado imprimido com pincéis excepcionalmente largos são constantes. Diferente dos demais alunos com formação *acadêmica*, esta aluna aparentemente expõe com menos receio seu modo de pintar e seus *trabalhos*. Contudo, pinta exclusivamente em cavaletes, e telas relativamente pequenas,

sempre com chassis.¹⁴³ Segundo o que esta aluna declarou, aquela aprendizagem, longe de atrapalhar, serviria como boa base para os *trabalhos abstratos* que produz: “é uma escolha: não figuro porque não quero, porque não gosto mesmo. Se quisesse eu desenhava e figurava, pintava tudo certinho. Mas prefiro outro tipo de *pintura*. Agora, a *pintura acadêmica* serviu muito, é uma ótima base”. Mas não apresenta todos os *trabalhos* que produz fora da aula, e que eventualmente vende, para o professor. E aceita de modo especialmente receptivo críticas que o professor apresenta nas avaliações de seus *trabalhos*.

Há uma continuidade, espécie de evolução linear, acompanhando a própria cronologia de sua formação em *pintura*, entre a *pintura acadêmica* e a proposta atualmente no Parque Lage. Preferir “outro tipo de *pintura*”, a *abstrata*, aparece como tendência que foi concretizada logo que surgiu a oportunidade: “quando mudou a orientação dos cursos do Parque Lage, eu me inscrevi num e logo de cara pensei: ‘é o tipo de *pintura* que gosto, que sempre quis fazer’. Eu sempre quis a *pintura abstrata*. Eu só não conhecia”. Se os procedimentos característicos da *pintura acadêmica* e os resultados a eles associados “não são tão bons”, de algum modo concebidos como uma *arte* “menor”, é *arte*, contudo, cujo papel seria de, no mínimo, preparar um *artista* para a *pintura contemporânea*. Talvez por conta da prolongada prática de *pintura* tal como proposta no Parque Lage, e/ou porque modos de confirmação do valor artístico de seus *trabalhos* foram constituídos, a formação *acadêmica* não é apresentada como em contradição com sua prática atual, nem há receios, por parte da aluna, de que elementos da mecânica da *pintura acadêmica* possam ser atualizados ou identificados nos seus procedimentos ou nos seus *trabalhos*. Outra possibilidade: esta reabilitação da *pintura acadêmica* talvez constitua tentativa de legitimação de sua própria trajetória, conhecida por professores e alunos do Parque Lage.¹⁴⁴

¹⁴³ “Relativamente pequenas” diz respeito ao tamanho médio dos *trabalhos* de alunos que pintam *trabalhos abstratos* e desenvolvem carreiras artísticas autorizadas. Ainda, esta aluna pinta, ou pintou, não apenas do modo que observei ser, para ela, constante ali no Parque Lage. Referindo-se ao primeiro prêmio recebido em um Salão promovido por um órgão público em data comemorativa, a aluna relatou que se tratava, o *trabalho* premiado, também *abstrato*, de “uma tela enorme”.

¹⁴⁴ Esta aluna afirma que quando começou a frequentar seu primeiro curso no Parque Lage, chegou a apresentar algumas telas suas ao professor. Este teria declarado que ali ninguém se interessaria por aquilo, que era “uma *pintura* do passado. Ninguém faz mais isso”. Notar que a localização da *pintura acadêmica* no passado, em oposição à valorizada no Parque Lage, *contemporânea*, é generalizada. Mas discussões e disputas em torno do que seria a *pintura contemporânea* dentro do *métier* são intensas, o que já pode ser observado nas inclusões e exclusões de *artistas* e *obras* no elenco tratado em palestras, ou em exposições, como a Bienal Internacional, sobre o tema. A este respeito ver, por exemplo, Moulin & Queminn (1993).

() aluno que conjuga o curso de *pintura* no Parque Lage com um de *pintura acadêmica*, também estabelece uma linearidade entre estas formas de pintar, mas agora não tão rigorosamente cronológica, que localiza a *pintura acadêmica* como uma base para a *pintura* preconizada no Parque Lage (ver nota 140). Para ele, o saber pintar está vinculado à *pintura acadêmica*, confirmando-se com isto a espontaneidade sempre atribuída à *pintura* praticada no Parque Lage. Associado à simultaneidade de práticas tão distintas e valorizadas de modos tão diferentes nas aulas, este aluno vê valor artístico tanto nos produtos derivados da *técnica*, referida à *pintura acadêmica*, quanto nos da *criação*, referida à *pintura* autorizada no Parque Lage.¹⁴⁵

Outro aluno estabelece a continuidade entre *pintura acadêmica* e aquela preconizada no Parque Lage de uma maneira “horizontal”, afirmando a inclusão da *pintura* praticada por ele na categoria *arte*, isto é, não ratificando aquela hierarquização que desqualifica a *pintura acadêmica*, aceita pela maioria dos alunos com esta formação. Este aluno não se submeteu a *exercícios* neste curso, o terceiro que fez no Parque Lage. Tinha na *pintura* sua atividade principal¹⁴⁶ e declarava-se *pintor*. Seus *trabalhos* eram excepcionalmente admirados pelos alunos iniciantes, que, contudo, com o tempo, puderam reconhecer neles características que aprenderam a vincular à *pintura acadêmica*: dentre elas a figuração recorrente (embora fossem figuras que podiam perder - propositadamente - a nitidez, o que parecia exigir controle ainda maior da figuração); a utilização de volume, sempre; o fundo acessório em relação à figura; o acabamento impecável. Mas localizavam sobretudo os procedimentos levados a cabo durante a produção dos *trabalhos*: pincéis pequenos e com fibras muito macias, a utilização exclusiva da tinta óleo, a postura para pintar, o uso constante do cavalete, o lugar escolhido para pintar, o tamanho da tela, os movimentos curtos e lentos. O requinte do material era, para iniciantes, notável, tintas e alguns pigmentos tendo sido adquiridos em determinado lugar de determinado país europeu. E suas iniciativas eram ousadas, como relíquias familiares (fotos e roupas), insubstituíveis, sendo fixadas diretamente nos *trabalhos*.

¹⁴⁵ Observar que *técnica*, aqui, diferente por exemplo do modo como costuma ser concebida por alunos que voltam-se para o experimento com materiais (que será tratado no item 3.1.3), iniciativa associada à *criação*, refere-se a regras remetidas a uma tradição legitimada. Este aluno, numa das poucas situações que pude observar de discordância frontal em relação a proposições do professor, acionou leitura que fizera de um manual de *pintura* clássico, desautorizado então pelo professor, para comprovar o quanto era conveniente e acertado determinado procedimento de *pintura* que efetivara na realização de um *trabalho*.

¹⁴⁶ Notar que a outra aluna com formação *acadêmica* que não se dispôs a fazer os *exercícios* também declarou ter como ocupação a *pintura*, que ensinava.

Esse aluno, diferente da que pintava exclusivamente *abstratos*, parecia impermeável às normas de *pintura* legitimadas no Parque Lage. Solicitou ao professor que fizesse uma avaliação pública (ver item 5.3.1) de seus *trabalhos*, e submeteu-se, sem sucesso, à seleção do *Aprofundamento*. Como eu não tinha ainda meios para perceber mudanças em seu modo de pintar durante os quatro meses de curso em que pude acompanhá-lo, talvez não tenha observado transformações que hoje talvez reconhecesse em seus procedimentos e *trabalhos*, quem sabe adaptados sim ao modo de pintar ali predominante¹⁴⁷. Mas sua “impermeabilidade” pôde ser confirmada: ao ter seus *trabalhos* avaliados publicamente pelo professor, mediante questões que este levantava, interrompeu o curso.

3.1.1.2 - Não exposição

Situando-se dentro da sala de aula e muitas vezes no lado direito dela (ver Anexo 2), local buscado pelos alunos iniciantes, os alunos com formação em *pintura acadêmica* têm sua inserção na turma bastante referida a eles. E, porque os alunos que já pretendem investir numa carreira artística autorizada tendem a pintar fora da sala de aula, as relações preferenciais dos alunos com formação *acadêmica* está relativamente afastada das estabelecidas entre estes alunos, e não há acompanhamento mútuo da atividade de *pintura*.

No Capítulo 2 indiquei como a distribuição dos alunos no espaço ocupado durante as aulas de *pintura* e o modo através do qual se apropriam dele revelam itens importantes da diferenciação, e hierarquização, que ali paulatinamente se estabelece entre os alunos para além de uma avaliação do resultado de seu trabalho. Os alunos com experiência anterior em *pintura acadêmica*, mesmo os que freqüentam há mais de um ano aquele curso, à exceção da aluna que pinta invariavelmente *abstratos*¹⁴⁸, estão sempre dentro da sala, localizando-se preferencialmente em lugares menos visíveis, como o lado direito da sala de aula. Esta localização, dentre outras coisas, indica uma necessidade de não exposição do *trabalho* e das maneiras de praticar a *pintura* para pessoas que normalmente não ocupam aquele espaço.

Alunos com formação em *pintura acadêmica* tendem a preferir ou a também utilizar cavaletes ao invés das paredes, contrastando com a maioria dos que não têm esta formação.

¹⁴⁷ Ver, no item 5.3.1, que o aluno associa diversos dos seus procedimentos de *pintura* a superações de um modo de pintar *acadêmico*.

¹⁴⁸ Esta aluna talvez seja a única da turma com formação *acadêmica* que conjuga a localização dentro e fora da sala de aula para pintar, sempre com cavalete e ocupando espaço grande com o gestual e o material, se comparado com os demais alunos com esta formação.

Alguns ainda recorrem às mesas dispostas na sala, procedimento utilizado normalmente pelos alunos que acabam de iniciar o curso (ver itens 2.2.2.1 e 4.2.2.1). Associada ao uso do cavalete e das mesas, está a utilização de telas pequenas, ou reduzidas frente ao tamanho predominante dos *trabalhos* realizados pelos demais alunos (ver Foto 23, no Anexo 7), e com chassi. Nas mesas ou em cavaletes, em geral voltados para pontos da sala nos quais há pouca circulação de pessoas, tais *trabalhos*, já com dimensões reduzidas, tendem a não estar tão expostos se comparados com os de alunos que, mesmo iniciantes, fixam seus suportes nas paredes.

Como apontei no Capítulo 2, a utilização de cavaletes e mesas, acrescida da *pintura* de telas pequenas, resulta em geral na ocupação de um espaço reduzido de trabalho. O corpo do aluno situa-se muito próximo do suporte pintado e, no caso da utilização das mesas, por vezes fica em parte imobilizado na tarefa de não deixar que o suporte desloque-se com as pinceladas. Movimentos mais lentos, curtos e minuciosos são adequados a este modo de dispor o suporte, em cavalete ou na mesa, e de ocupação restrita de espaço para as atividades de *pintura*.

Para além de própria de alunos que mal iniciam os primeiros *exercícios*, isto é, indicativa de inexperiência, a utilização de suportes reduzidos é ela mesma procedimento associado à não adesão ao modo de pintar valorizado no Parque Lage. Pintar suportes reduzidos traduz confronto com uma proposição reiterada pelo professor, constitutiva do treinamento proposto porque incentivada com o paulatino alargamento do suporte à medida que se avança na série de *exercícios* (ver item 4.2.1), e com uma predominância atestada de forma imediata na observação dos *trabalhos* em confecção na turma. Da mesma maneira, a utilização da parede para a fixação do suporte pintado é procedimento claramente preferido pelo professor e pela maioria dos alunos da turma, e justificado por ser função da dimensão (alargada) de suporte considerada adequada e de fato mais adotada. Alunos com formação *acadêmica* resistem a utilizar telas maiores e paredes, e há relação direta entre, de um lado, as implicações da escolha do tamanho reduzido da tela, e, de outro, as da contenção da movimentação e da ocupação de espaço próprias ao uso de cavaletes e mesas.

Uma aluna que alterna a *pintura* em cavalete com a “na parede” afirma não conseguir deixar de pintar nele. Ainda que não abordando a questão do tamanho da tela, um outro aluno, como já foi colocado, declarou não “ir para a parede”, abandonando o cavalete,

porque na parede não haveria “limites”. O alargamento dos movimentos normalmente associados à parede, na realidade, ocorrem apenas se derivados de um aumento no tamanho da tela. Reconhece-se que uma tela maior viabiliza um modo de pintar diferente, com pinceladas mais largas, contendo a tendência de pintar de maneira minuciosa. Mas ao discutir a dificuldade de partir para *trabalhos* “menos presos”, a “ida” para as paredes aparece como a referência. A exposição do aluno, do seu modo de pintar e de seu *trabalho*, embora associada à expansão dos movimentos necessários para pintar telas mais largas, é bem maior quando utiliza as paredes para fixá-las.

Havendo recorrência de efetiva omissão ou deliberado ocultamento de práticas e produtos de práticas *acadêmicas* anteriores ou simultâneas à inserção destes alunos no curso, a sua localização na sala de aula e o modo de ocupar o espaço para pintar, estão assim referidos não apenas à inexperiência, ao *ainda* não saber fazer daqueles que inserem-se no curso sem nenhuma experiência prévia em *pintura* e que buscam de início pintar justamente nesta área. Está em jogo o não fazer *direito*, não fazer a *pintura corretamente*.

Há diversos comentários a respeito de *trabalhos* acabados às escondidas. Não aceitando a estipulação pelo professor de que determinado *trabalho* está pronto, não devendo portanto ser mexido, alunos finalizam *trabalhos* em casa ou noutra espaço de acordo com o que concebem ser mais adequado. Há também alunos que sistematicamente produzem em casa *trabalhos* que consideram *acadêmicos*, ou meramente *decorativos* (ver adiante), embora de maneira regular compareçam às aulas tentando produzir *trabalhos* compatíveis com o que é ali considerado *arte contemporânea*. Além disto, é muito valorizado por colegas e pelo professor fazer outros cursos oferecidos no Parque Lage. Mas um curso de *pintura acadêmica* é matéria de discussão com os colegas, os sem formação em *pintura acadêmica* e com algum tempo de curso normalmente condenando a iniciativa. E este fato é totalmente ocultado do professor.

“Ele não vai gostar disso”. “Ele vai dar a maior bronca”. “Vai mandar eu mudar tudo, fazer tudo de novo”. Tais expressões são com freqüência utilizadas, referindo-se às possíveis reações do professor frente a *trabalhos* confeccionados de modo marcadamente associado ao que o aluno concebe como *pintura acadêmica*. A desvalorização presumida do *trabalho* é percebida também na dificuldade de exposição do *trabalho*, já indicada, expressa na própria localização da área escolhida pelo aluno para pintar. O pintar de modo *acadêmico* ser tido

como incorreto pelos alunos que o praticam, contudo, deve ser problematizado por diversas situações que indicam ambigüidades nesta convicção. Antes disto, convém refletir sobre o pintar *acadêmico* mais diretamente, a partir dos procedimentos que lhes são próprios e que naquele contexto singular foram observados durante as aulas de *pintura*.

3.1.1.3 - Procedimentos, comportamentos

Porque públicos, sujeitos a avaliações neles próprios, associados a tipos de *pintura* ali desigualmente valorizados e referidos diretamente ao corpo, os procedimentos de *pintura* constituem comportamentos bastante significativos naquele contexto. As tentativas de adoção de novos procedimentos de *pintura* evidenciam o quanto estes podem ser experimentados como mudança em direção a um comportamento visto como adequado para as atividades de *pintura* naquele ambiente. Ao comentar a extrema dificuldade de abandonar o cavalete e pintar “na parede”, um aluno aponta diretamente esta possibilidade: “Eu sei que estou preso. Eu vejo outros colegas também presos. Eu quero me soltar e sei que devo. Não consigo”.

“Estar mais solto” e “menos certinho” são formulações correntes dos alunos, acionadas ao avaliar mudanças buscadas ou conseguidas, que com o tempo puderam ser imprimidas aos seus *trabalhos* produzidos e ao seu modo de pintar¹⁴⁹. Tais mudanças relacionam-se com a expansão de movimentos embutida nas proposições mais freqüentes dirigidas pelo professor aos alunos novatos e aos que tiveram formação *acadêmica*: uso de telas largas, o que envolve sua fixação na parede, de pinceladas mais extensas, do não excesso de acabamento. Como foi indicado, a adoção de tais procedimentos envolve também, de forma direta, a exposição do corpo do aluno e a apropriação de espaço para movimentar-se durante a confecção de seu *trabalho*.

Também referida nessas formulações, “estar mais solto” e “menos certinho”, está a imprevisibilidade correlacionada a estes procedimentos que incluem um gestual alargado e impreciso, ele próprio com controle reduzido, e, assim, seu resultado, o *trabalho*, nunca podendo ser absolutamente previsto. O uso de telas maiores, que favorecem a expansão dos movimentos de disposição do material no suporte, e a evitação do acabamento, são procedimentos que reiteram o acatamento da imprevisibilidade como inerente à atividade de *pintura*. Ainda, esta imprevisibilidade é diretamente constitutiva de outros procedimentos ali

¹⁴⁹ Por exemplo, quando comentei com um aluno com formação *acadêmica*, que finalizara há pouco tempo a série de *exercícios*, que ele estava pintando uma tela grande, declarou: “acho que me soltei mesmo”.

valorizados, como a utilização de *aguadas* (ver Foto 17, no Anexo 7) e de diversificados materiais e instrumentos, e o refazer sempre que necessário a totalidade ou partes de um *trabalho* (o uso da tinta acrílica facilitando ao máximo esta medida porque seca rápido). É mais: qualquer marca da transformação do *trabalho*, longe de dever ser ocultada ou suprimida, é valorizada pelo professor, porque, segundo ele, trata-se de registro do erro e do percurso do trabalho do *artista*, e por isso parte necessária do *trabalho*. A incorporação do inusitado e a disposição de transformação do *trabalho*, tão estranhas aos procedimentos próprios da *pintura acadêmica*, são agora valorizados: “Ver como vai ficar”, “deixar acontecer”, “vou mudar tudo”, escuta-se aqui e ali no espaço ocupado pelos alunos para pintar.

Pode-se associar a expansão, a exposição e a autonomização do corpo, do espaço de trabalho e do próprio *trabalho* preconizados junto aos procedimentos não *acadêmicos*, bem como a “abertura” necessária para a aceitação do imprevisto, com um comportamento observado na sala de aula. Conversa-se, e não necessariamente em reduzido tom de voz, sobre qualquer assunto, inclusive questões conjugais e matérias de sessões de análise. Toca-se, na movimentação costumeira para pintar e circular na sala por vezes muito cheia, com frequência no corpo e nos pertences de colegas. Pergunta-se sobre eventuais relações entre a *pintura* ou determinado *trabalho* e itens da privacidade de quem o confecciona. Expõe-se o corpo aos materiais, alguns pintam descalços e com roupas largas que com os movimentos expandidos e bruscos deslocam-se por vezes descobrindo partes do corpo. Bebe-se, canta-se e ri-se muito. Usa-se *walkman* e alguém pode ligar um aparelho de som com *rock* ou MPB. Festeja-se aniversários, de alunos e do professor, e promove-se pequenos eventos como uma mesa de queijos, patês e vinhos mediante cotização de boa parte da turma. São estabelecidas relações com variadas e por vezes desconhecidas pessoas, dada a extrema rotatividade de alunos que compõem a turma. Celulares tocam e ali mesmo conversas telefônicas ocorrem. Pode-se entrar e sair da aula a qualquer momento, pode-se deixar de ir o tempo que desejar. E parece possível situar-se para pintar em qualquer lugar da sala, e pintar o que quiser e do modo escolhido.

Mas se esses comportamentos observáveis podem ser acionados para a compreensão do significado de estar ali para parte considerável dos alunos, isto é, indicar a possibilidade destas formas de interação incluírem “expansividade” e “abertura” elas próprias referidas às

razões que explicariam o envolvimento de alunos com as atividades de *pintura* desenvolvidas naquele espaço, são insuficientes para a compreensão do significado de praticar a *pintura* de um modo ou de outro. Isto porque, em primeiro lugar, outros comportamentos não tão “expansivos” são ali igualmente observados: momentos de considerável silêncio na sala de aula, pessoas extremamente concentradas na confecção ou observação de seu *trabalho*, reclamações em torno da dificuldade de concentração naquele ambiente, alunos que pouco falam, outros que não participam de cotizações, conversas em baixo tom de voz, alunos protegendo as mãos e o corpo em excesso. É plausível mesmo propor que prescindir de interações na sala de aula é em certa medida proporcional à *profissionalização* do aluno, o que já foi indicado nos itens 2.4.1 e 2.4.2. Num outro plano, no que diz respeito diretamente às atividades de *pintura*, podem ser observadas regras consideravelmente rígidas, por exemplo, de ocupação do espaço, de adequação à reciprocidade nos comentários acerca dos *trabalhos* de colegas, de utilização do material de outros alunos etc.¹⁵⁰

As mudanças nos procedimentos de *pintura* são experimentadas e avaliadas pelo professor e alunos como mudanças de comportamento. A noção de *atitude* em relação à *pintura*, referida pelo professor (ver item 3.1.1), engloba diretamente as disposições do corpo associadas à “abertura” frente a perspectivas de mudança reconhecidas nos procedimentos de *pintura* que preconiza. Estão, aquelas disposições, no centro de todos os comentários dos alunos acerca de problemas ou de conquistas na adoção dos procedimentos de *pintura* valorizados no Parque Lage, concebidos, estes, como isentos de mecanização. Como a maior parte dos alunos, incluídos muitos sem formação *acadêmica*, experimenta seguidamente, por vezes durante todo o tempo de permanência no curso, dificuldades de ruptura com determinados procedimentos de *pintura*, são aquelas disposições com muita frequência

¹⁵⁰ O fato de não haver relações diretas entre determinadas formas de comportamento “expansivas” e “abertas”, observadas em diversas situações na sala de aula, e o comportamento dos alunos nas atividades de *pintura*, isto é, não ser evidente que pintar através dos procedimentos “contidos” da *pintura acadêmica* exclui ou resulta em comportamentos não expansivos nas relações entre os alunos, não desautoriza a sondagem do quanto o que estou chamando de comportamento “expansivo” ou “aberto” pode ser tomado em continuidade com mudanças no comportamento dos alunos durante as atividades de *pintura*. Não invalida também a tentativa de investigar eventuais rupturas significativas no comportamento desses alunos dentro e fora do Parque Lage e em que medida tais mudanças estão associadas a transformações nos procedimentos de *pintura* ou ao convívio mesmo com determinados modos de pintar predominantes naquele ambiente. Contudo, além de extrapolar demasiado as informações que no momento podem ser controladas, há evidências de que transformações nos procedimentos de *pintura* geram mudanças de comportamento significativas elas próprias para a determinação do quanto prática artística e comportamento podem ser associados.

tratadas como vias para considerações dos alunos acerca de sua vida e seu modo de funcionar, e sobre o próprio significado das atividades de *pintura*.¹⁵¹

() deslocamento das atenções, e das avaliações, dos resultados da *pintura* para seus procedimentos, por conta da situação pública da prática de *pintura* já nas primeiras aulas sempre intensamente experimentado, não se dá sem tensões. A possibilidade de esquecer estes procedimentos está vinculada não apenas à aquisição de uma mecânica de *pintura*, mas também à carga de significação que o aluno *pode* imputar ao seu *trabalho*. E, de fato, um *bom trabalho* é comumente concebido por parte considerável dos alunos como aquele que permanece comportando um significado, que lhe foi atribuído por seu criador, não importa em que situação de exposição, inclusive nas que proporcionam total distância (física e a relativa à informação a respeito da autoria) entre o *trabalho* e quem procedeu a diversos e concretos atos para a sua produção. O que um aluno iniciante, com ou sem formação *acadêmica*, em geral supõe poder comunicar através de um *trabalho* tende a suprimir o enfoque de um conjunto enorme de registros, inclusive os relativos ao saber fazer *bem a pintura*, eventualmente materializados no *trabalho*. Inversamente, constrangimentos relativos ao não se comportar de maneira correta nas atividades de *pintura* bem como observações de ganhos na “soltura” obtidos através dos novos procedimentos valorizados naquele contexto, podem ser associados a uma ausência ou redefinição do significado do *trabalho* produzido. Com efeito, através da própria dinâmica das aulas, observa-se que ao longo de boa parte do curso os *trabalhos* confeccionados pela maioria dos alunos, e especialmente por aqueles com formação *acadêmica* e iniciantes, constituem registros mais que tudo de procedimentos, comportamentos, pertencimentos.

3.1.1.4 - Procedimentos, resultados

Já no contexto de aula, *pintura acadêmica* refere-se não apenas a um *trabalho acadêmico*, mas a um conjunto de procedimentos cujo resultado automático é um *trabalho acadêmico*. A rotina do curso está assentada, afora o breve período em que aulas *teóricas*

¹⁵¹ Associar a *pintura* à terapia, o que comumente é feito pelos alunos, com muita freqüência diz respeito ao significado dos procedimentos, e não apenas aos resultados da prática da *pintura*, aos *trabalhos*. Estes são de fato em muitas circunstâncias vistos como revelando o momento vivido e a personalidade do produtor: “certinho”, “ansioso”, “romântico”, “inseguro”, “resolvido” etc. Mas “criar” qualquer coisa seria em si algo “bom para a cabeça”, como propôs uma aluna que se inseriu no curso na mesma época que eu: “Pintura é terapia por isso: para você é a paciência de ficar horas pensando e realizando o mínimo detalhe; para mim é entrar logo em contato com a tinta e ficar mexendo nela, tudo rápido”. A respeito de limites e dificuldades de partir destas concepções de *pintura* para a análise da situação estudada, ver adiante item 4.1.

são ministradas na biblioteca, na atividade coletiva da *pintura* com relativamente rápidas e poucas passagens do professor para a avaliação dos *trabalhos* em confecção, momentos estes esperados e os mais importantes da aula para os alunos. Nestes momentos, o professor procede a uma avaliação de cada *trabalho* em execução, no estágio em que estiver, o que na verdade é em boa medida estipulado por ele, já que é determinante sua ponderação a respeito do que deve ser feito, inclusive supressões, e a própria proposição de que o *trabalho* está terminado, “está pronto”, e, então, de que não deve ser “mexido”.

A avaliação dos *trabalhos* consiste basicamente na sua decomposição nos procedimentos que os alunos teriam levado a cabo para confeccioná-los. Qualquer atributo de um *trabalho* que pode ser associado a algo como um “efeito” ou resultado, é referido diretamente aos procedimentos que o teriam produzido e, no caso de proposições do professor, em procedimentos que considera interessantes, que poderiam então ser efetivados. Esta modalidade, rotineira, de avaliação dos *trabalhos* feita pelo professor, este modo de abordá-los, tem como corolário a constituição dos *trabalhos* como espécies de materializações de práticas. E trata-se de uma materialização seletiva de práticas, porque na eleição que promove de que itens serão comentados, o professor está evidenciando alguns procedimentos e descartando outros efetivados ou que poderiam ser propostos.

Por vezes são valorizados, colocados em cena, nas avaliações de *trabalhos* de alunos com formação *acadêmica*, procedimentos normalmente não tratados junto a alunos sem formação *acadêmica*, e podem ser vistos como bem executados. Por esta razão alunos que produzem regularmente *trabalhos acadêmicos* e/ou *decorativos* para venda, por exemplo, na *Feira Hippie de Ipanema*, percebem as avaliações do professor de *trabalhos* produzidos para o curso como úteis *também* para este outro tipo de *pintura* que praticam noutro espaço e momento, que afirmam nada ter a ver com a que realizam nas aulas. Podem, do mesmo modo, nestas avaliações rotineiras do professor, ser ressaltados elementos dos *trabalhos* referidos a procedimentos estranhos à *pintura acadêmica*, como alguns relativos à exploração de texturas e à confecção da não figuração, por vezes empreendidos com sucesso pelos alunos com formação *acadêmica*, muitos deles especialmente interessados nestes procedimentos. Em todos os casos, o conjunto de procedimentos através do qual o *trabalho* é decomposto pelo professor não coincide com o que os alunos mobilizam para justificá-lo ou efetivamente propuseram-se a executar para produzi-lo de determinado modo. Por esta

razão, o lugar a partir do qual um *trabalho* é avaliado pelo professor, isto é, o que prevalece do campo de visibilidade e avaliação das práticas registradas no *trabalho* em questão, localiza-se fora do controle destes (e de muitos outros) alunos.

Essa abordagem dos *trabalhos* não corresponde simplesmente a um determinado repertório de procedimentos, embora haja evidentes e enfáticas valorização e desvalorização de alguns, o que viabiliza por vezes a previsibilidade de itens da avaliação, previsibilidade referida acima quando indiquei, por exemplo, a valorização do uso de telas grandes. Alguns elementos são mesmo sugeridos pelo aluno, em algo como uma negociação em torno do elenco de itens que comporão a avaliação do *trabalho*. Aqui, além da autoridade do professor de propor o recorte através do qual apenas procedimentos de *pintura*, e preferencialmente *alguns* deles, são avaliados, importa indicar característica deste recorte fundamental para a compreensão do significado da atividade de *pintura* para os alunos. Trata-se da exclusão enquanto matéria de avaliação, e excepcionalmente da efetiva avaliação negativa, de qualquer registro no *trabalho* de intenções de significação para além das que podem ser imediata e claramente remetidas a procedimentos de *pintura* sempre abordados pelo professor enquanto tais. Deste modo, estão desqualificadas como constitutivas da atividade de *pintura* referências ao que não possa ser de maneira direta associado à própria atividade de *pintura*.

Exclui-se, portanto, e em primeiro lugar, a corrente referência que a figuração propõe da realidade eleita para ser representada¹⁵². Igualando-se todas as representações do mundo como no máximo alíbis da atividade da *pintura*, extrai-se qualquer potencial de especial significação que algum elemento do mundo possa comportar ele próprio. Estão, assim, esvaziados de relevância elementos da biografia dos alunos, alguns diretamente incorporados aos *trabalhos*, como peças de roupa de ancestrais ou usadas pelos próprios em situações consideradas importantes, fotos de parentes, ou a representação deles. Depois, é também suprimida do campo de avaliação qualquer associação que o *trabalho*, mesmo *abstrato*, possa ter com sensações, por exemplo calma, equilíbrio, alegria, tensão, que o aluno pretenda expressar. Do mesmo modo, a alusão ao uso que o *trabalho* possa vir a ter, isto é, sua referência a alguma realidade na qual possa inserir-se como elemento de composição, é

¹⁵² Uma aluna com formação *acadêmica* que tentara pintar *trabalhos abstratos* mas que desistira, ao ser indagada sobre o fato, explicou: “É que a pintura abstrata eu não entendo direito, não consigo dizer nada com ela. Eu gosto sempre de passar uma mensagem, um sentimento. Com a figuração eu consigo”.

afastada como item estranho à prática da *pintura*, e associada à *decoração*, categoria identificada em algumas circunstâncias a *artesanato* ou a *pintura acadêmica*.

Ao desqualificar o significado que um *trabalho* poderia registrar, decompondo-o em determinados procedimentos de *pintura* avaliados como tais, desqualifica-se igualmente eventuais interlocutores que confirmariam a oportunidade da construção daquele significado reconhecendo-o e, eventualmente, aprovando-o. Desta forma, o público presumido já na confecção do *trabalho*, não necessariamente escolhido ou visualizado, está ao mesmo tempo registrado no *trabalho* e desautorizado enquanto estipulador do valor artístico dele, isto é, para utilizar uma “palavra” de Pierre Bourdieu, destituído de *competência* para avaliá-lo enquanto produto artístico.

Numa situação em que foi feita com a turma uma avaliação de número razoável de *trabalhos*¹⁵³ de aluno com prolongada formação *acadêmica*, questionado pelo professor sobre para quem pintava, já que afirmara ter uma razão a recorrência em seus *trabalhos* de determinadas figuras humanas, o aluno indicou que para todos os que os viam, amigos e conhecidos, estas figuras significavam muita coisa. O professor foi categórico: “eles não entendem nada de arte; não se deve pintar para que pessoas fiquem felizes por reconhecer ali uma figura humana e uma mensagem, achando com isso que entendem de arte”.

Extraída a oportunidade de sua inclusão na composição desse valor artístico, o significado construído pelo aluno na confecção de determinado *trabalho* - e assim o público ao qual está referido - agora denuncia o equívoco da inclusão de determinada relação como relevante na definição da prática da *pintura*. Está sendo simultaneamente evidenciado e avaliado um pertencimento social estranho e incompatível com a prática da *pintura*, mapeado através do que haveria de mais revelador dele: a possibilidade e a disposição de comunicação demonstrada pelo aluno. Ainda quando não abordado o significado proposto pelo aluno, procedimentos de *pintura* registrados no *trabalho* indicam determinada disposição de comunicação porque associados a um tipo de *pintura*, como a *pintura acadêmica* ou a *decorativa*, voltada para público visto como desqualificado para a avaliação do que é artístico.

O professor, que permanece na sala de aula basicamente nos momentos em que avalia os *trabalhos* da turma e que não participa da atividade de *pintura*, nunca pintando

¹⁵³ Mais adiante (item 5.3) analisarei essa atividade de avaliação pública de conjuntos de *trabalhos* de alunos.

naquele ambiente, mantendo suas mãos e roupas limpas e jamais apresentando *trabalhos* seus, avalia os procedimentos de *pintura* mais que tudo a partir de seus registros no *trabalho*. Este é visto por ele, como acima tratado, como não passível de comportar significado outro que não o relativo à expressão direta dos procedimentos de *pintura* que materializaria, no caso de alunos iniciantes e com formação *acadêmica*, avaliados sobretudo nas suas escolhas e no seu bom ou mal desempenho. O poder do professor de descortinar, a partir dos *trabalhos*, os procedimentos levados a cabo pelos alunos durante a, para ele pouco visível diretamente, confecção deles, resulta em considerável controle em torno das escolhas e realização dos procedimentos para produzi-los. Do mesmo modo, através deste descortino é feito o relativo ao público ao qual o *trabalho* é dirigido, matéria também de controle: ao serem suprimidos os significados, ao escolher determinados procedimentos, afirma-se ou não que o *trabalho* dirige-se (ou não) para público qualificado - naquela situação, o professor.

3.1.1.5 - Para quem

Os procedimentos de *pintura* são expostos pelos alunos com formação *acadêmica* em duas direções: para outros alunos e para o professor. Há marcante diferença entre o modo de pintar que é exclusivo junto aos alunos que pintam fora da sala de aula e predominante na sala de aula e aquele dos alunos com formação *acadêmica* e iniciantes. Estas diferenças já foram apontadas e associadas a diferentes graus de expansão e “abertura” dos procedimentos de *pintura* e de disposição de exposição do corpo, dos seus movimentos e do próprio *trabalho*. Tais modos de pintar podem ser vistos, como também indiquei, como comportamentos, e já enquanto tais são percebidos de maneiras diferentes pelos diversos alunos, os iniciantes não estranhando muitos dos procedimentos que os viabilizam, podendo mesmo mecanicamente tentar reproduzir parte deles. A própria localização dos alunos com formação *acadêmica* e dos iniciantes, próximos na sala de aula e tendendo para um de seus lados, concorre tanto para que coloquem estes procedimentos como objetos de conversas e discussões, quanto para que ocorram momentos de total relativização da certeza de que são inferiores em relação aos procedimentos de *pintura* propostos pelo professor e percebidos como predominantes no Parque Lage.¹⁵⁴ Se os procedimentos de *pintura* podem ser

¹⁵⁴ O aluno que conjuga o curso de *pintura* no Parque Lage com um de *pintura acadêmica*, numa das situações em que foi questionado por outros alunos acerca da possibilidade de compatibilização de “uma pintura em que você tem que se soltar e outra em que a professora pega na sua mão pra você pintar a nuvem direito”, retrucou: “nem sempre se soltar é pintar melhor”.

concebidos como comportamentos porque comunicam dentre outras coisas a adequação do modo de pintar dos alunos ao que é proposto como modo de pintar valorizado no Parque Lage, hierarquizando-os por conta disto, comunicam também habilidades que os hierarquizam, ao menos circunstancialmente, noutra direção.

Os alunos iniciantes recebem conselhos, dentre outros, dos alunos com formação acadêmica que pintam próximos. Quase sempre iniciam os primeiros *exercícios* com um gestual e uma postura muito parecidos com os dos alunos que utilizam mesas e cavaletes, embora dificilmente utilizem cavaletes para a feitura de *exercícios*.¹⁵⁵ Vêm os seus *trabalhos* comentados pelos alunos mais próximos, outros iniciantes e os com formação acadêmica dentre eles. E participam das avaliações que os alunos fazem dos *trabalhos* dos outros alunos enquanto pintam, produzindo e recebendo avaliações que nem sempre coincidem com as emitidas pelo professor. Estas avaliações por vezes denunciam a enorme distância dos critérios a partir dos quais são feitas em relação aos acionados pelo professor. O próprio vocabulário utilizado pelos alunos atesta esta distância: expressões como “que lindo”, “que bonito”, “maravilhoso”, “bárbaro”, jamais constam do discurso do professor nestas ocasiões.

Boa parte das avaliações emitidas dentro da sala de aula pelos alunos acerca de *trabalhos* de outros alunos acionam, de fato, procedimentos de *pintura*. Há mesmo a necessidade dos alunos demonstrarem sua capacidade de decomposição do *trabalho* em procedimentos de *pintura* e de avaliação dos mesmos, em certa medida os *trabalhos* funcionando também aqui como registros de procedimentos. Ocorre que estes tenderão a estar, ainda quando avaliados nas escolhas e no bom ou mal desempenho do aluno em efetivá-los, em função do significado que os alunos presumem ter sido construído ou que é passível de ser extraído do *trabalho*. A utilização de um determinado instrumento (uma faca com serra) sobre a matéria (tinta acrílica acrescida de cola plástica e gesso) já disposta numa tela ou um jogo de cores, por exemplo, podem ser elogiados pela beleza ou originalidade do efeito que causam quando o *trabalho* é observado. Os procedimentos mobilizados para que determinada figuração seja feita não raro são avaliados em torno do sucesso da referência à realidade representada.

¹⁵⁵ Parece ser generalizada entre os alunos sem experiência prévia em *pintura*, logo ao iniciarem o curso, a associação cavalete/ “adiantamento” no aprendizado, ou *profissionalização* mesmo nas atividades de *pintura*.

Ao lado disso, todo e qualquer significado percebido é avaliado por boa parte dos alunos nele próprio. Assim, ao ser descoberto que um aluno está representando ou utilizando material referido afetivamente a pessoas de suas relações, como parentes, o *trabalho* é observado e valorizado automaticamente por conta disto. A beleza de uma paisagem ou de determinadas flores pintadas é enfocada e admirada a priori. A tranquilidade entrevista num rosto também. A solidão observada num quarto sem figuras humanas pintado numa tela é tomada como objeto ela mesma. Algo irônico escrito numa *pintura* é percebido e avaliado enquanto ironia. E os referentes para o reconhecimento do significado de um *trabalho* são buscados preferencialmente na biografia e em situações, supostas ou conhecidas, da vida do aluno.

Os *trabalhos* que resultam de procedimentos vistos como adequados ao modo de pintar preconizado no Parque Lage, sem figuração precisa ou *abstratos*, sem acabamento e com evidências do material utilizado, apresentam maior diversidade de avaliação pelos alunos. Podem mais facilmente ser decompostos em procedimentos, em geral a partir do jogo de formas, de cores, e dos registros do material utilizado na sua feitura, avaliados enquanto tais e no sucesso do aluno em realizá-los, embora busquem significado em supostas referências a sentimentos e sensações, como calma etc. É muito corrente o reconhecimento, pelos alunos, de figuras (de objetos, animais, pessoas, plantas etc.) em *trabalhos abstratos*, que teriam sido produzidas por acaso, ou “inconscientemente”, pelo aluno¹⁵⁶. Mas sobretudo sempre carregam a marca do *contemporâneo*, do afastamento da *pintura acadêmica*, da adesão a um modo de pintar valorizado nele próprio. E tal marca diz respeito aos procedimentos registrados no *trabalho*, mas também à correlata abertura de significado que o *trabalho* comporta. É esta abertura, associada àqueles registros de procedimentos, que faz com que a *pintura contemporânea*, ou a adequada ao modo de pintar do Parque Lage, comunique sua contemporaneidade ou atributo referido ao fato de remeter-se a um campo de

¹⁵⁶ Todo o tempo são trocadas e questionadas impressões desse tipo entre os alunos. Algumas vezes alunos suprimem formas reiteradamente reconhecidas pelos colegas, ou que passaram a ser porque um deles anunciou a existência de alguma figura aos demais, que então começaram a fixar sua atenção nela. Outras vezes o aluno passa a trabalhar aquela forma “espontânea”, “descoberta” por algum colega, incorporando-a ao *trabalho*. Mas a busca de figuração, de formas referidas a realidades reconhecíveis, é disposição bastante generalizada: em inúmeras situações acompanhei transeuntes procurando figurações, e conferindo seus “achados”, nos *trabalhos* fixados nos tapumes do lado de fora da sala de aula que estavam observando.

significação menos óbvio e mais distante do excluído como legítimo nas avaliações do professor.

A mecânica associada à *pintura acadêmica* é adequada a uma determinada *estética*, do mesmo modo que a mecânica da *pintura* autorizada no Parque Lage é adequada a uma outra *estética*. Estas associações são plausíveis se como *estética* concebe-se não apenas um esquema de observação que de alguma maneira reconhece num *trabalho* virtualmente qualquer grau de adesão entre o saber fazer e o saber significar, mas também o próprio valor da relação social embutida no vetor produção/consumo deste *trabalho*. Se um *trabalho abstrato* é *decorativo*, por exemplo, para o professor, porque voltado simplesmente para agradar aos olhos de quem o utiliza para compor um ambiente, ele pode ser *arte contemporânea* voltada para alguns alunos do Parque Lage, e para outras pessoas que reconhecem valor na abertura de significado. Trata-se de um esquema de observação que conjuga o saber fazer/saber significar com o poder fazer/poder significar, incluindo o “consumidor” e a situação de “consumo” em todos os pontos da equação.

Se alunos com formação *acadêmica* e alunos iniciantes são destituídos pelo professor da capacidade de produção de significado na confecção dos seus *trabalhos*, o fato de serem confeccionados numa situação em que diversos alunos estão necessariamente interagindo evidencia tanto o significado dos procedimentos de *pintura* adotados e a capacidade do aluno de realizá-los, como o significado que os próprios *trabalhos* paulatinamente adquirem para quem os produz. Qualquer avaliação de um *trabalho* em confecção ou acabado feita por colegas é ela própria avaliada, a competência atribuída ao colega concorrendo para tanto. E significados produzidos por colegas em suas avaliações podem ser incorporados ao *trabalho* ou deliberadamente excluídos dele através de procedimentos que suprimam formas de percebê-los.

Não são apenas alunos que confirmam esta capacidade de produção de significado. *Trabalhos* produzidos ao longo do curso, recebendo avaliações positivas ou não do professor, são mostrados, expostos e eventualmente encomendados ou adquiridos por um conjunto grande de indivíduos, sobretudo aqueles com as quais os alunos mantêm relações diretas. Mais da metade dos alunos deste curso já destinaram *trabalhos* a pessoas outras que não aquelas com as quais convivem durante a sua confecção, o que indica avaliações positivas para além da turma. Estes *trabalhos* são dispostos nos cômodos de suas casas,

doados a parentes em circunstâncias importantes (aniversários, casamentos), vendidos para eles, doados ou vendidos para amigos, vendidos para clientes de suas atividades de *decoreação* ou de lojas ou feiras de *artesanato*, vendidos ou doados a colegas de profissão para serem colocados em consultórios, cedidos para compor uma vitrine de loja de roupas, e, no caso de alunos com já algum tempo de curso ou de atividade de *pintura*, apresentados em exposições organizadas nos mais variados locais pelos alunos independente do professor ou de pessoas com as quais se relacionam no Parque Lage. Ou ainda, são enviados para seleções em concursos ou salões, ou feitas pelo grupo de professores que avaliam os *trabalhos* de candidatos ao *Aprofundamento* da EAV.

Se *trabalhos* têm seu valor confirmado, mesmo que fora das circunstâncias de sua confecção, a capacidade dos alunos produzirem significados através da *pintura* também é confirmada. Ao ser aceito como objeto de composição de determinado ambiente, porque o alegra, porque explicita alguma mensagem, porque remetido afetivamente por alguma razão ao seu produtor, porque o valoriza simplesmente por ser objeto de *arte* ou objeto de *arte contemporânea*, reconhece-se aquela capacidade de produção de significado, isto é, admite-se um saber fazer para comunicar algo aceito como passível de constituir significado esperado de um objeto de *arte*. Tanto este saber fazer como o conteúdo do significado proposto, contudo, se confirmados por pessoas de fora do Parque Lage e por parte dos alunos da turma, não são muitas vezes reafirmados por outra parte da turma nem pelo professor. Um aluno que produz regularmente para a *Feira Hippie de Ipanema*, por exemplo, afirma fazer sem problemas o que o cliente solicita¹⁵⁷, muitas vezes transformando *trabalhos* de acordo com pedidos deles: “Mas para ele [professor], isso não é arte. Fazer o que o cliente quer, não é arte.”¹⁵⁸

A disposição de expor o *trabalho* fora do Parque Lage é por vezes explicitada no uso do chassi já durante a sua confecção, mas raras vezes anunciada pelos alunos. Se esta disposição é apresentada por alunos que, mesmo colocando em prática procedimentos de

¹⁵⁷ “Pinto muita favela, capoeira, baiana, papagaio. Nem pensar em trazer esse tipo de coisa pra cá”, disse ele. Observar que alunos recebem encomendas, por exemplo de familiares, dirigidas: solicita-se “uma natureza-morta”, “um primitivo”, “uma marina”, “um azul-turquesa pra combinar com o sofá da sala” etc.

¹⁵⁸ Porto Alegre (1994), através de depoimento de “artistas populares”, demonstra que atender a demandas de mercado pode não ser tomado pelo produtor como desvalorização de sua atividade/produção artística. Em Pinheiro (1996) constata-se que já na própria formação da *Feira Hippie* atores sociais envolvidos discutem o caráter *artístico* ou *artesanal* dos produtos ali vendidos.

pintura valorizados no Parque Lage, insistem em imputar a seus *trabalhos* significados não consentidos pelo professor (isto é, dirigi-lo para público visto como não competente), apresentam-se circunstâncias das mais importantes para a localização dos alunos no curso¹⁵⁹, definidoras muitas vezes da sua própria permanência no curso. Está em jogo a contenção e o questionamento da oportunidade dos alunos apresentarem-se como *artistas*.¹⁶⁰

3.1.1.6 - Afastamentos, continuidades, complementos

Os alunos com formação *acadêmica*, ao freqüentarem o curso e tentarem praticar a *pintura* tal como ali proposto, estão promovendo um conjunto de difíceis afastamentos. Em primeiro lugar, os procedimentos de *pintura acadêmica*, ainda quando é negado o conjunto de regras associadas a eles, costumam permanecer na iminência de serem atualizados não apenas por conta de seu caráter mecânico, mas porque assemelham-se a procedimentos levados a cabo por outros alunos, com formação *acadêmica* ou há relativamente pouco tempo no curso, e podem ser “lidos”, nos seus procedimentos e *trabalhos*, pelos colegas e pelo professor. Funciona, assim, como estigma e de fato muitas vezes o professor anuncia, nas avaliações de *trabalhos* destes alunos, problemas que atribui à formação *acadêmica* deles, e os próprios indicam reconhecer, ou temer imprimir, traços desta formação em seus *trabalhos* e atividades de *pintura*.

A tentativa de afastamento da prática *acadêmica* também é consideravelmente difícil porque através dela estes alunos têm competência para ali mesmo e a partir de outras redes sociais produzir significado por meio de seus *trabalhos*. Toda a mecânica dos procedimentos de *pintura*, ainda que referida a movimentações corporais e à utilização de equipamentos, é também uma mecânica de produção de significado. A identificação de aspectos “práticos” e “simbólicos” de automatismos da prática da *pintura acadêmica* (e de todas as práticas associadas à *pintura*) já é antevista em comentários de alunos que enfrentam dificuldades de

¹⁵⁹ Foi com enorme constrangimento que uma aluna com formação *acadêmica* que há pouco tempo finalizou os *exercícios* recebeu em sala de aula, de um profissional que coloca chassi em telas, um *trabalho* seu sobre o qual o professor levantara inúmeras questões. “Vou dar para um amigo que gostou. Ele pediu. Não sei o que ele viu nele”, explicou.

¹⁶⁰ Embora não caiba demonstrar, posso sugerir o quanto a proposta de supressão de itens acionados e valorizados por consumidores de *trabalhos* dos alunos com formação *acadêmica*, como por exemplo a “perfeição”, o acabamento, resultaria na supressão de uma via de confirmação de sua condição de *artistas*. Em S. Porto Alegre (1994:52-53) é apresentado relato de “artista popular” acerca de proposta, por ele acatada, de compradores estrangeiros de seus produtos em torno da elisão do acabamento das peças, o que indica a associação estabelecida por determinados estratos sociais entre, de um lado, *artesanato/arte popular*, e, de outro, não acabamento/imperfeição.

afastá-los: “É só eu botar uma tela no cavalete, e eu já estou pintando uma natureza-morta! Vem na hora! Só aparece isso! Na parede não acontece”. Mudanças de procedimentos constituem assim supressões de formas de comunicação por vezes instituídas junto a extensa população, e já incorporadas e naturalizadas pelos alunos na prática de *pintura* anterior ao curso.

À necessidade de evitação de procedimentos da *pintura acadêmica* (e portanto de disposições corporais já adquiridas e referidas a relações sociais que são confirmadas ao viabilizarem a produção de significado através da *pintura*), corresponde assim a relativização de uma concepção de *arte*, ainda ali compartilhada por eles e outros alunos e em outros momentos e lugares por diversas pessoas, sem que uma outra possa ser concretizada colocando-os como produtores de significado. Afinal, com o tempo é possível mais e mais comunicar, nos procedimentos e diretamente nos *trabalhos*, procedimentos/comportamentos de *pintura* eles próprios com algum valor - ao menos *contemporâneos*, e aceitos no Parque Lage pelo professor e por boa parte dos colegas. Mas nada próximo à produção de significado garantida por outro vetor que confirma relações já estabelecidas e um lugar de *artista* construído noutra tempo e espaço, mas que permanece operando ali mesmo na sala de aula e fora do Parque Lage com a persistência de automatismos e da produção para outros que não professor e colegas.

Professores e colegas da EBA; professora e colegas do curso de *pintura acadêmica*; amigos e parentes que sempre admiraram sua *pintura*; clientes de sua atividade profissional em área afim; um parente *pintor* com formação *acadêmica* que orientou e estimulou demorada formação em desenho e *pintura*; clientes da *Feira Hippie*; alunos, crianças e adolescentes, para os quais ensina *arte*. A manutenção destas relações e da produção de *pintura* calcada nelas, ainda quando imprime-se a abertura de significado através do que comumente se associa à *arte contemporânea*, garante a permanência daquele lugar de produtor de significado, mas às custas de razoável dificuldade de aceitação e construção de um lugar similar ali no Parque Lage.

Ao ser indicado em aula pelo professor que seu *trabalho*, uma natureza-morta, não deveria mais ser “mexido”, um aluno em casa imprime algumas modificações, e justifica a medida para colegas: “descobri o que me incomodava: seis pêras, era isso; em *decoração* nunca utilizamos número par; nunca são duas ou quatro almofadas; são três, cinco ou sete;

tirei uma pêra e ficaram quatro inteiras e uma pela metade. E ficou muito melhor.” Mas ao lado de medidas deste tipo, observa-se, sobretudo quando são produzidos *trabalhos* que registram a boa execução de procedimentos aceitos pelo professor sem que se obtenha uma clara propriedade *decorativa* (isto é, de composição com ambientes não voltados exclusivamente para a observação de obras de *arte contemporânea*), a explicitação de que não se sabe o “valor” daquele *trabalho*, se “tem alguma coisa de arte” nele, “pra que que serve”, “qual o sentido” dele.¹⁶¹

Ao aterem-se aos procedimentos de *pintura* neles próprios, os quais acima tentei caracterizar como comportamentos, estes alunos estão dentre os que buscam orientação e presença do professor com maior freqüência. A boa execução de novos procedimentos é extremamente relevante (e a demanda de atenção para tanto raramente satisfeita), mas a repetição destes procedimentos, a mecanização de fato de um modo de pintar aceito pelo professor e outros alunos, o que mais adiante demonstrarei tratar-se de via importante para a construção de carreiras artísticas para alguns outros alunos, não raro resulta em maximização do problema relativo ao significado desses *trabalhos*¹⁶². Do mesmo modo, alunos com formação *acadêmica* que apresentam diversidade de procedimentos e de tipos de *trabalhos*, tentam através de sempre novos procedimentos produzir finalmente *trabalhos* nos quais reconheçam algo que possa ser tomado como arte, mas agora às custas do *estilo*, daquela recorrência de procedimentos.¹⁶³

A dúvida acerca do significado e do valor dos *trabalhos* produzidos, de resto permanente em algum grau para todos os alunos e especialmente colocada quando se finaliza a série de *exercícios*¹⁶⁴, é freqüente e coloca-se com extensão particularmente alargada para os alunos com formação *acadêmica*. Em diversas circunstâncias perguntei-me a respeito de sua permanência no curso, das razões para estarem ali¹⁶⁵. Em geral justificam sua

¹⁶¹ Uma aluna com formação *acadêmica* que acabara de finalizar os *exercícios*, pintou numa tela uma paisagem em que o fundo vazava as figuras e na qual princípios clássicos da perspectiva tinham sido negligenciados. Ao lado da alegria por ter “finalmente” conseguido “errar” tão bem”, a aluna declarou: “só que não tenho a mínima idéia do valor disso”.

¹⁶² Adiante, no item 3.1.3, será visto como esta questão se coloca para alunos que já tiveram formação em *artesanal*.

¹⁶³ Essa recorrência é lida pela maioria dos alunos como *estilo*, e pelo professor como elemento de uma *linguagem*. A palavra *estilo*, na verdade, é tomada por ele como indicativa do olhar do senso comum. Ver a esse respeito Capítulo 5.

¹⁶⁴ Pude de fato confirmar indicação do professor de que o abandono do curso é comum nesse momento.

¹⁶⁵ E como já colocado, conversar acerca de sua produção em *pintura* noutros momentos e para público outro que não o professor sempre me pareceu bastante inconveniente

permanência no curso indicando quererem pintar algo “mais contemporâneo”, “menos certinho”, e para “se soltar”. Diversas possibilidades, de qualquer modo, foram aventadas, sem que nenhuma servisse como ponto de partida para a abordagem de todos os casos. Uma delas seria a de frustração numa carreira *acadêmica*, o Parque Lage constituindo campo outro de inserção no qual seria possível um recomeço. Outra, a de que, ao invés, não havendo exatamente uma carreira *acadêmica*, mas investimento nesta área que resultaria em produção voltada para público não especializado (alunos, clientes de feira de *artesanato* ou de atividade de *decoração*, parentes), uma carreira em *pintura* não controlada poderia ser consideravelmente valorizada se dela constasse inserção em ambiente reconhecido como dotado de excelência pela mídia e por grande número de pessoas residentes no Rio de Janeiro, boa parte delas ali localizando centro de produção da *arte contemporânea*. E ainda, imaginei que o tipo de *pintura* produzido do Parque Lage seria também adequado, ou mesmo mais adequado que a *pintura acadêmica*, ao público que aqueles alunos pretendiam atingir ou já estavam atingindo, o que não exclui a possibilidade anterior. Além disto, estes alunos, como de resto todos os que permanecem algum tempo freqüentando cursos do Parque Lage, têm acesso a informações e a modos de tratar a produção artística (cursos *teóricos*, palestras, exposições, exposições guiadas etc. além das discussões e comentários do professor em sala de aula) que os tornam competentes para determinado consumo de objetos artísticos¹⁶⁶, o que os qualifica de algum modo como produtores de significado¹⁶⁷.

A intensa rotatividade de alunos, a diversidade de momentos em que se inserem no curso e no Parque Lage e o limite mesmo do período de pesquisa dificultam a observação direta de processos mais longos, que poderiam apresentar na cronologia da aprendizagem, da permanência e da eventual interrupção do curso, as situações de fato comuns e desfechos igualmente comuns para todos os alunos com formação *acadêmica*, revelando ao menos a ligação mais recorrente e plausível deles com a prática da *pintura* desenvolvida no curso e no Parque Lage. Observei que estes abandonavam mais raramente o curso, e quase que exatamente no momento em que terminavam de fazer a série de *exercícios*. Depois percebi

¹⁶⁶ O objetivo de criar consumidores de *arte* é explicitado, nestes termos, por diversos professores do Parque Lage, sobretudo quando se debate a oportunidade da EAV abrigar em seus cursos, em especial nos vespertinos, alunos que estariam lá para o “lazer”, “querendo pintar paisagens e marinas”, que jamais se *profissionalizariam* em *artes plásticas*.

¹⁶⁷ A coincidência da produção e do consumo de significado em situações de “consumo” será tratada sobretudo nos Capítulos 4 e 5.

que muitos deles eram há muito alunos do Parque Lage, tendo feito muitos outros cursos, *teóricos e práticos*, com outros professores, alguns também com o atual, noutra momento¹⁶⁸. Muitos estavam na verdade *novamente* no curso ou no Parque Lage, embora a possibilidade de construção de uma carreira artística voltada para e valorizada pelos especialistas do Parque Lage pareça descartada para a maioria dos alunos com formação *acadêmica*.¹⁶⁹ É provável então que a desvalorização promovida (e por eles assimilada) no Parque Lage da *pintura* tal como a praticam, ou praticavam, resulte justamente na necessidade de buscarem (também) ali referenciais para continuarem a pintar. Mas a questão do prolongamento desta busca, que foi visto poder ser muito tensa, permanece.

Os casos descritos no item 3.1.1.1, de alunos que estabelecem continuidades aparentemente sem tensões entre a *pintura acadêmica* e aquela preconizada no Parque Lage, podem indicar um eixo que de fato explicaria a permanência dos alunos com formação *acadêmica*, incluindo os que não se adequam sem tensões aos novos procedimentos ali propostos. A categoria *pintura* comporta para estes alunos aquela praticada também por eles, ali mesmo ou anteriormente, em desacordo com o que é proposto como *pintura* no Parque Lage. A própria manutenção de uma produção de *pintura* não valorizada no Parque Lage, o que em boa parte dos casos é observado, confirma esta possibilidade, e indica que a atividade de dispor material sobre um suporte criando um produto que possui significado lível por outros é reconhecida socialmente como significativa ela própria a ponto de ser tomada como *pintura*, ali mesmo, onde são sistematicamente propostas restrições a respeito da extensão do universo de práticas e produtos abarcados por esta categoria.

Se é possível conceber a prática de *pintura* preconizada naquele curso como ela mesma significativa, e localizá-la como comportamento (a “soltura” e a dificuldade de alcançá-la como foco importante para ser ali observada como tal), não há razões para que suponha serem destituídas de sentido outras práticas de *pintura* levadas a cabo noutros contextos e voltadas para outro público que não os alunos e o professor. Há na própria atividade de *pintura* significado socialmente reconhecido de produção de significado através

¹⁶⁸ Esse tipo de investimento não é exclusivo dos alunos com formação *acadêmica*.

¹⁶⁹ Ao contrário, parece ser dada a priori, para estes alunos, a impossibilidade de desenvolvê-la. Um aluno que produz *pinturas* para a *Feira Hippie* assim descreveu sua relação com o Parque Lage: “sou aluno dele [professor] e do Parque Lage há uns cinco anos, já fiz muitos cursos, pinto há muito tempo, mas não sou do circuito mais importante aqui”.

dela, para além da capacidade do aluno adotar aquela *atitude* proposta pelo professor. O reconhecimento do saber fazer *acadêmico* como um saber fazer pelo professor e demais alunos, e do próprio valor dos *trabalhos* por diversos alunos, confirma este saber como item que compõe extensivamente a condição de produtor de sentido através da *pintura*. Então, aquela *atitude* associada à prática de *pintura* preconizada no Parque Lage pode tratar-se apenas de especificação de um significado que a atividade da *pintura*, ela própria largamente concebida como *atitude*, carrega noutras situações e momentos.

3.1.2 - Áreas afins

Há outras circunstâncias em que professor e alunos explicitam continuidades entre a prática de *pintura* no curso e uma experiência prévia. Nestas circunstâncias os alunos são convidados a mostrar ou desenvolver seu *próprio trabalho* não se submetendo aos *exercícios*. Considera-se que “já têm alguma experiência com *pintura*” e que trabalham e/ou têm experiência em alguma área considerada próxima à *pintura* sobre tela. Nestes casos, diferente do que ocorre com a quase totalidade dos alunos com formação *acadêmica* (e que, portanto, também já têm alguma experiência com *pintura*) e que não trabalham em áreas afins, os alunos concordam com a dispensa. E justificam-na, eles e o professor, remetendo sua experiência prévia a determinada área de trabalho na qual já passaram por *exercícios* sistemáticos e prática regular, e/ou à prática de alguma modalidade de *pintura* sem necessariamente ter havido treinamento. Assim, não tendo treinamento prévio em *pintura* considerado similar ao promovido no curso ou no Parque Lage, alunos são introduzidos pelo professor no curso tal como os alunos que já tiveram este treinamento, ou como os alunos com formação e prática *acadêmica* prolongada que se inseriram no curso apresentando-se como *pintor* e como professora de *pintura*.

São seis os alunos que podem ser incluídos nesses casos¹⁷⁰. Uma delas é desenhista ilustradora e trabalha há muito em publicidade. Sua experiência em *pintura*, segundo o que declarou, é “mínima”, pintando eventualmente em casa, “por conta própria”, antes de começar o curso. Um aluno é programador visual, e sua experiência com *pintura*, de fato,

¹⁷⁰ Há um outro caso, observado por um período muito curto, de uma aluna que, segundo o que declarou, desenhava “desde muito pequena, a vida toda; nunca fiz um curso”, e que foi dispensada pelo professor dos *exercícios* após examinar um conjunto grande de desenhos, considerados muito bons, que ela levou para a primeira aula. Afirmando trabalhar “com burocracia”, não exercia profissionalmente a atividade de desenho, tendo apenas ilustrado durante alguns anos uma publicação da empresa estatal em que trabalhava.

resume-se à aquarela, usada para colorir seus trabalhos antes que se pudesse lançar mão do computador para isto.¹⁷¹ Este aluno combinou com o professor fazer alguns *exercícios*, poucos, os últimos dois ou três da série que costuma propor aos alunos. Outra programadora visual teve rápida formação em *pintura acadêmica* ao cursar a EBA, caso de duas outras alunas, uma restauradora e uma *designer*. Ao contrário desta programadora visual, estas últimas prolongaram, com muitas interrupções, a prática de *pintura*. Outro aluno havia feito cursos de *pintura* sobre parede e de *pintura* sobre cerâmica, e executou alguns poucos trabalhos profissionais de *pintura* sobre parede. Este aluno chegou a iniciar a série de *exercícios* e foi dispensado logo após o segundo.

Na verdade foi a trajetória desse aluno que pude de fato acompanhar. Os outros cinco alunos participaram da turma muito rapidamente, uma aluna não chegando a permanecer um mês, pintando uma única tela. A desenhista ilustradora ligou-se ao curso durante quatro meses, o maior período afora o do aluno que tinha experiência em *pintura* sobre parede e cerâmica, com mais de um ano de curso quando encerrei as observações. A *designer* também abandonou logo o curso, mas esteve depois algumas vezes nas aulas, de passagem, sem pintar, sempre indicando sua intenção de retomá-lo. Sem nenhuma formação ou prática sistemática em *pintura* sobre tela ou desenho, com pouca experiência profissional na área considerada afim pelo professor, convidado e dispondo-se a fazer os *exercícios*, a inclusão do aluno com experiência em *pintura* sobre parede na categoria “com formação prévia em área afim” deve-se à justificativa acionada por ele e mais que tudo pelo professor para sua rápida dispensa dos *exercícios*: sua experiência pregressa com *pintura* de parede. Como será visto, há alunos com experiência prévia de *pintura* sobre outros suportes, nenhum deles dispensados dos *exercícios*. E há alunos que, sem nenhuma experiência prévia em *pintura* ou área considerada afim, interrompem ou, num único caso, não se dispõem a iniciar a série de *exercícios*, mas sempre unilateralmente, sem que o professor participe desta decisão.

Esse aluno não sabe desenhar, é talvez o mais jovem da turma, e a rigor nunca teve experiência profissional em área próxima à *pintura* sobre tela, o que o destaca consideravelmente deste grupo de alunos com experiência em áreas afins. Por outro lado, permanecer no curso e adotar rápido e com segurança procedimentos de *pintura* valorizados no Parque Lage, também rapidamente estabelecer relações e situar-se para pintar no mesmo

¹⁷¹ Não obtive informações sobre como se deu sua aprendizagem de aquarela.

local, fora da sala, ocupado pelos alunos que já estão com algum tempo de curso e começam a investir numa carreira artística autorizada contrasta com a situação dos demais alunos que não passaram pela série completa de *exercícios*. Sua quase imediata dispensa dos *exercícios* deve-se à ocorrência que singulariza seu caso: o professor considerou que o aluno dispunha da *atitude* necessária para construir uma carreira artística a partir do curso (ver item 3.3.1) por conta da sua experiência prévia com pintura de parede.

Analisar esse caso abre um campo de reflexão sobre a constituição dessa *atitude* porque propicia sondar até que ponto o treinamento é via, ou mesmo condição, para que seja adquirida. Mas sua inclusão neste grupo com formação prévia em área afim serve também como confronto interessante para a compreensão das dificuldades, ou descontinuidades que atestam reprodução de continuidades, que os demais alunos enfrentam ao tentarem adequar-se ao modo de pintar preconizado no Parque Lage.

3.1.2.1 - Formação *acadêmica* e *artistas*

Três das alunas incluídas aqui na categoria “com formação prévia em área afim”, uma programadora visual, uma restauradora e uma *designer*, tiveram formação em *pintura acadêmica*. Ao contrário dos alunos tratados no item anterior, estas alunas aceitam, ou talvez mesmo proponham, não efetuar a série de *exercícios*. Elas de fato diferenciam-se dos demais incluídos aqui como “com formação prévia em área afim” por adotarem alguns procedimentos próximos aos próprios de alunos com formação em *pintura acadêmica*, como o uso de cavaletes ou mesas. Duas alunas, a restauradora e a *designer*, pintam sobre suportes maiores que os normalmente pintados quando se usa cavaletes, uma delas utilizando telas muito grandes, maiores mesmo que as usadas pelos que pintam fora da sala de aula, o que imobiliza espaço excepcionalmente alargado em local de passagem da sala de aula e por vezes mais de um cavalete. Esta aluna confecciona, ela própria, a armação de madeira, espécie de chassi móvel, que é fixada na enorme tela, esticando-a e permitindo que seja apoiada em algum lugar para ser pintada. A outra utiliza uma placa de material parecido com eucatex, com dimensões não tão excepcionais e pesada o suficiente para que possa ser apoiada e pintada sobre cavalete. A aluna programadora visual, no curto período em que frequentou o curso, pintou uma tela do tamanho das que os demais alunos da turma com formação em *pintura acadêmica* costumam pintar, a maioria das vezes utilizando cavalete.

Para essa aluna, que apresenta sua experiência em *pintura* como exclusivamente referida ao treinamento breve a que se submeteu no curso de graduação da EBA, sua vontade de aprender a pintar tem a ver com uma necessidade de romper com o “certinho” de sua prática de programação visual, com a “arrumação” que caracterizaria cartazes, logotipos, formas etc. E a maior dificuldade para isso, o que colocou já nas primeiras aulas, seria a transposição mecânica dos procedimentos próprios da programação visual para a atividade de *pintura*. Esta dificuldade parece adequar-se às observadas pelo professor ao avaliar seu *trabalho*. Elogiando mudanças imprimidas ao que havia feito na aula anterior, o professor ressalta que a superfície não está totalmente lisa, os limites entre figuras e fundo tão demarcados, e as pinceladas tão homogêneas: “Agora sim, isso é *pintura!*”.

As duas outras alunas estendem sua experiência em *pintura* para além da formação *acadêmica* e mesmo para além da prática estrita da *pintura*. Uma delas por vezes justifica o fato de estar ali por não dispor circunstancialmente de um ateliê, indicando com isto autonomia em relação ao próprio curso e o excepcional fato, entre os alunos, de poder pintar fora daquele espaço, sobretudo entre os alunos que, como ela, utilizam telas muito grandes¹⁷². Noutros momentos, relativizando esta autonomia e marcando o caráter complementar do curso em relação a algo como uma carreira ou trajetória já individualizada em *pintura*, explica sua frequência no curso através do reconhecimento de um “ambiente” ali que um ateliê individual jamais teria¹⁷³. A outra aluna enfatiza outras experiências *artísticas*, não exatamente em *pintura*, como a continuidade fundamental com aquele curso. Estabelecido como claro o fato de “já ter aprendido a pintar”, sua formação em *pintura acadêmica* era apenas indiretamente acionada quando mostrava certos receios de que seus *trabalhos* pudessem ter algum caráter *decorativo*. Esta aluna, como a anterior, apresenta-se em algumas circunstâncias como *artista*, suas atividades de *designer*, alguns *trabalhos* e um prêmio em fotografia e a feitura de objetos sendo associados a esta condição.¹⁷⁴

¹⁷² Essa justificativa foi uma das vezes dada quando a aluna por alguma razão teve de explicar a recorrente utilização de *walkman* durante a atividade de *pintura*, prática comum e associada tanto à “inspiração” como, mais frequentemente, à vontade de concentração num ambiente não raro barulhento e irrequieto.

¹⁷³ Essa referência ao “ambiente” como justificativa para se permanecer no curso foi feita também por uma aluna da turma da tarde deste mesmo professor, que se apresentava como *escultora*, e por um aluno da turma da noite que se apresentava como *pintor e artista*, com formação em *pintura* tida pelo professor como similar à proporcionada no Parque Lage.

¹⁷⁴ Em determinadas circunstâncias, alunos com formação exclusiva em *pintura* e praticando-a por algum tempo passam a demandar orientação e a expressar o desejo de investimento em atividades artísticas outras que não a *pintura*, especialmente a confecção de objetos. Não houve como aprofundar observações nesta

A formação *acadêmica* dessas duas alunas não é percebida pelos demais alunos. Embora utilizem cavaletes, nos dois casos o tamanho do suporte e a rapidez das pinceladas aproximam estas alunas daqueles sem formação em *pintura acadêmica* e com algum tempo de curso. Depois de produzir dois *trabalhos* nos quais representava animais com bastante precisão, a *designer* parte para *trabalho* não figurativo, produzido sobre a mesa, em que a textura e o tipo de material utilizado são especialmente explorados. A aluna restauradora figura com imprecisão, apenas sugerindo o referente, imprime em áreas consideráveis de seus *trabalhos* formas abstratas e utiliza colagens, que sempre contêm figuras que são a chave para os demais alunos “lerem” seus *trabalhos*. Esta aluna, ainda, estende suas habilidades e capacidade de inovação demonstradas na confecção de chassis móveis e imensos utilizando pincéis extremamente largos e agrupados, e uma raquete de frescobol como paleta.

Mas o professor está atento na observação das relações que os procedimentos de *pintura* destas duas alunas têm com sua formação *acadêmica*. Aponta, por exemplo, a necessidade de cuidados com a obviedade da figuração produzida ou apresentada de modo redundante através de colagens. Atenta também para a possibilidade, sobretudo no caso da aluna que produz telas enormes, da reprodução mecânica de sinais de *modernidade* próprios de ambientes de ensino de *pintura acadêmica*, como certos traços descontínuos ou elementos tomados como inusitados na *pintura* tal como colagens. E reconhece padrão de anunciar o não *acadêmico* que pode ser diretamente associado justo a determinada experiência escolar de *pintura*.

Assim, quando a atividade profissional aparece como item de uma condição de *artista* na qual a *pintura* seria igualmente item, a formação *acadêmica* do aluno é acionada pelo professor em boa parte das avaliações de seus *trabalhos*, mesmo nos procedimentos levados a cabo diretamente para negá-la. Já no caso da atividade profissional ser pensada como “incompleta” ou “presa” em relação à *pintura*, a formação em *pintura* que justificou a dispensa dos *exercícios* é colocada, pela aluna e pelo professor, como secundária em relação à sua prática profissional. Esta prática é que estaria interferindo em seus procedimentos de *pintura*.

direção. Mas já pode ser indicada a compatibilidade dessas demandas de diversificação das atividades artísticas com aquelas proposições do professor, e de outros professores, em torno da impossibilidade de delimitação de áreas artísticas como *pintura, desenho, fotografia, escultura* etc., e do caráter necessariamente conceitual da atividade artística, o que será visto no próximo capítulo.

3.1.2.2 - Pintar, e desenhar e colorir

Como já foi indicado, a “pintura por conta própria” da aluna ilustradora, e a aquarela apenas para “pintar” elementos gráficos dos trabalhos de programação visual de um aluno, são as razões que eles e o professor apresentam para sua dispensa da série de *exercícios*. Mas são pouco acionadas frente aos procedimentos próprios de suas atividades profissionais ao avaliarem e terem seus *trabalhos* avaliados pelo professor. A tendência de associarem a atividade de pintar à de colorir, o desenhado, normalmente figurativo, sendo o foco das preocupações dos alunos, é sempre levantada pelo professor como questão. E de fato ele faz com frequência observações como “está muito para ilustração”, “faça pinceladas em diferentes direções e com pincéis diferentes”, “está muito gráfico” etc. a respeito dos *trabalhos* destes alunos. Algo como a *pintura* enquanto desenho colorido com tinta deveria ser evitado¹⁷⁵. Assim, o colorido com tinta extremamente liso e homogêneo que a aluna ilustradora com facilidade produzia logo que começou o curso, o acabamento perfeito para muitos dos alunos que então iniciavam o curso sem nenhuma experiência em *pintura* ou área afim, foi sendo substituído por *trabalhos* nos quais a tela acabava por ficar à mostra e em que áreas cada vez maiores eram pintadas de modo não acessório em relação a alguma figuração feita.

Para essa aluna era difícil o abandono de práticas tão valorizadas por colegas com quem partilhava o espaço de *pintura*, sempre dentro da sala de aula. A todo momento apontavam o quanto desenhava bem, e em diversas circunstâncias pude vê-la requisitada para fazer esboços em telas que depois seriam pintadas por outros alunos, inclusive por uma que pintava fora da sala de aula e que já promovia algumas iniciativas para constituir uma carreira artística: “Este quem desenhou foi a Pedi pra ela. Sabe desenhar. Eu não desenho”. Quando um aluno anunciou que precisava de alguém para desenhar certo animal, muitos colegas imediatamente referiram-se à ilustradora como capacitada para isso. Um aluno que sempre figurava determinada personalidade ligada a sua área de trabalho, tendo produzido diversas telas muito parecidas, solicitou (discretamente em relação aos colegas e claramente

¹⁷⁵ A aluna com experiência autônoma e muito prolongada em desenho (ver nota 170) apresentou ao professor desenhos em geral imprecisos, nos quais as figuras sobre fundo não trabalhado, o que deixava a mostra o papel, não continham limites definidos, embora “cópia” do Parque Lage, feita sobre a reprodução de uma foto, atestasse sua capacidade de reprodução fiel da realidade. Já as poucas *pinturas* então apresentadas, todas eram “desenhos coloridos com tinta”, segundo o professor: as figuras tinham contornos bem demarcados, com traços exclusivos para isto e com cor diferente das utilizadas em seu interior; o fundo era pintado como acessório; e toda a área do suporte estava ocupada.

ocultando o fato do professor) que esta aluna fizesse uma espécie de molde, que então utilizaria para esboços da tal personalidade, o resultado sendo considerado perfeito por ele. E alguns alunos, em que pese o anúncio reiterado da ilustradora de que “não sou professora”, requisitavam-na para a avaliação de seus *trabalhos* para além do que fosse “desenho” neles.

A valorização de elementos vistos pelo professor como estranhos ou complementares à *pintura*, observada nos comentários e proposições de diversos alunos, opera em redes outras a partir das quais essa aluna ilustradora produzia *trabalhos* que considerava como *pintura*, ao menos até iniciar o curso. Animada com o fato de uma tela com um enorme peixe pintado durante o curso, que para ela parecia inacabado, estar sendo comprada por 400 dólares por um amigo, referiu-se a diversas outras vendas que já fizera, corriqueiras, de ilustrações (“é meu trabalho”), e de *pinturas*: “Mas não como essa. Ele [o professor] é que mandou parar, como está. Eu vendia outro tipo de pintura”.

O aluno programador visual, cujos *trabalhos* também eram admirados pela figuração produzida, apresentava maior proximidade com os problemas experimentados pelos demais alunos iniciantes (fizera de fato dois ou três *exercícios*) e acionava eventualmente experiência outra que não a de programação visual, a aquarela, acessória a ela, para referir-se a seus procedimentos de *pintura*, vistos por ele como bem mais difíceis e trabalhosos. Adequava-se também mais facilmente aos procedimentos de *pintura* propostos pelo professor, se comparado à aluna ilustradora, mais minuciosa e lenta na sua movimentação para pintar. Não raro anunciava a intenção de refazer ou “pintar por cima” de um *trabalho*, e chegou a apresentar como acabado um *trabalho* no qual o filho menor pintara determinadas áreas. Trabalhava quase sempre na parede, como a aluna ilustradora, e com telas largas como as dela e as da maioria dos alunos.

Três alunos (os dois programadores visuais e a ilustradora) parecem não ter feito a série de *exercícios* por conta de sua experiência profissional. Dois deles (com experiência em aquarela e *pintura* “por conta própria”) não tinha investimento e experiência em *pintura* maiores que as de diversos outros alunos que se submeteram aos *exercícios*. A aluna programadora visual também não apresentava investimento nem experiência em *pintura* maiores que as dos demais alunos da turma com formação *acadêmica*. Se os alunos e o professor acionam a experiência pregressa de *pintura* como justificativa para a dispensa, referem-se à atividade profissional para explicar as razões de buscarem e de enfrentarem

alguns problemas com o aprendizado da *pintura*. A *pintura* aparece como extensão, acessório ou derivação da programação visual e da ilustração, como prática da mesma natureza, contudo “mais solta”, “menos certinha” que estas.

O abandono rápido do curso, nesses cinco casos, indica a impossibilidade de atualização da continuidade acionada nos primeiros investimentos e acertos entre professor e alunos. No caso da ilustradora e dos programadores visuais, mais que a “soltura” de procedimentos correntes e associados a uma determinada prática profissional, a *pintura* é proposta através de procedimentos colocados em oposição a eles. Já com as alunas com formação *acadêmica* que se apresentam como *artistas*, as práticas que se associariam a esta condição e que atestariam a contemporaneidade da *pintura* praticada por elas são diluídas pela referência à natureza *acadêmica* de diversos dos seus procedimentos de *pintura*.¹⁷⁶

Mas a continuidade entre áreas de trabalho (programação visual e ilustração) e a *pintura*, como práticas próximas (e naquele contexto hierarquizadas), como já indicado, é apresentada em diversas circunstâncias. Esta continuidade opera em associação, estabelecida por alunos e pelo professor, à condição de profissionais evidenciada ao relacionarem a *pintura* com sua prática profissional.¹⁷⁷ De fato é corrente o comentário entre professores da EAV que os alunos de turmas da noite trabalham, isto é, abrem mão de algo para estarem ali pintando (trabalho, família, lazer). O contrário ocorreria com os alunos dos cursos da tarde, na sua maioria aposentados ou estudantes, com disponibilidade de tempo. Isto explicaria a aplicação dos alunos da noite nas atividades de *pintura*, sua preocupação maior com elas, a maturidade que os levaria mais facilmente à *profissionalização*, à possibilidade de tornarem-se *artistas*. A atividade profissional em área próxima à *pintura* pode, assim, já estabelecer como em parte constituído o interesse em investimento profissional na *pintura* que para os demais alunos estaria em aberto.

O fato das alunas que se apresentam como *artistas* marcarem o investimento em múltiplas atividades desenvolvidas por conta desta condição, inclusive as que declaram ser

¹⁷⁶ Observar, contudo, que no caso das duas alunas com formação *acadêmica* que apresentavam-se como *artistas*, a prática da *pintura* é anunciada como antiga e sujeita a diversas interrupções. Possivelmente esta, do curso, não implicou na desistência de envolvimento com esta prática. Já me referi, no item 3.1.1.7, à continuidade, no tempo, da prática da *pintura* para atores sociais com formação em *pintura acadêmica*.

¹⁷⁷ Como será visto, outros alunos que utilizam ou já passaram pela experiência de *pintura* em atividades normalmente não associadas ao trabalho, como *artesanato*, percebido como prática sobretudo lúdica e voltada para a *decoração*, não recebem convite nem aceitam a dispensa da feitura dos *exercícios*.

sua atividade profissional (restauração e *design*)¹⁷⁸, acentua o quanto a *profissionalização* pode estar associada à condição de *artista*. Esta multiplicidade de atividades artísticas, acionada colocando a *pintura* em continuidade com outras atividades e atestando a condição de *artistas* destas alunas, provavelmente também operou no cômputo da experiência pregressa de outros alunos (programação visual, desenho, ilustração) para sua dispensa dos *exercícios*.

Mas na análise desses cinco casos de alunos com experiências anteriores colocadas de diferentes maneiras em continuidade com a *pintura*, observou-se, em primeiro lugar, a mutabilidade, a multiplicidade e o não consenso em torno dos critérios para a definição da *pintura*. Há uma paulatina delimitação da *pintura* preconizada no curso na sua oposição a alguma prática pregressa dos alunos, estabelecida pelo professor como problema. E continuidades aceitas são abandonadas; outras não apresentadas, são enfatizadas. Assim, a *pintura acadêmica* sobrepõe-se à *pintura* embutida numa genérica atividade de *artista* no caso da restauradora e da *designer*; a atividade profissional (programação visual ou ilustração) sobrepõe-se à *pintura acadêmica*, no caso da programadora visual, e à aquarela e à “*pintura por conta própria*”, no caso do programador visual e da ilustradora, respectivamente. Essas práticas a serem superadas são definidas a partir de procedimentos automatizados que o professor flagra, avalia e classifica na observação dos *trabalhos* dos alunos. É a partir dessas classificações que se constitui uma importante referência para a concepção da *pintura contemporânea* e para a localização do aluno no curso.

Mas as mudanças de procedimentos e assim as rupturas e definições de *pintura* propostas pelo professor não são aceitas imediatamente nem de modo consensual pelos alunos. Os que apresentam-se eventualmente como *artistas*, por exemplo, nem sempre vêm como *acadêmicos* procedimentos percebidos como tais pelo professor, nem os tomam como inferiores ou mesmo estranhos à *pintura contemporânea*. Do mesmo modo, outros alunos da turma não percebem muitos dos procedimentos desses colegas como devendo ser evitados, ao contrário, valorizando-os, assim estabelecendo e dando consistência a outros modos de localização dos alunos e a outras concepções de *pintura contemporânea*. Esta não corresponderia à delimitada tão restritivamente pelo professor. E mesmo quando são aceitas

¹⁷⁸ Houve a oportunidade de verificar que no caso da *designer*, o que garantia seus recursos financeiros era a participação em atividades de firma familiar voltada para área totalmente diferente.

determinadas classificações de procedimentos como próprios do desenho, da ilustração, da *pintura acadêmica* e ainda a sua exclusão do rol de procedimentos da *pintura contemporânea*, não se está necessariamente aderindo à concepção que os coloca como inferiores frente a estes últimos. Não opera então, nestas situações, a coincidência entre *pintura* e *pintura contemporânea*.

3.1.2.3 - Pintar parede

O aluno com experiência em *pintura* sobre parede e sobre cerâmica tem apenas a *pintura* sobre parede lembrada pelo professor na explicação de sua dispensa dos *exercícios*. A sobre cerâmica é aventada somente pelo aluno, apesar de sua aprendizagem e prática ter durado o mesmo curto período que as de *pintura* sobre parede. Esta experiência é também sempre valorizada, ao contrário do que ocorre com qualquer aluno com formação em *pintura acadêmica*, ou com prática profissional numa daquelas áreas consideradas afins. Através dela, como já indiquei, explica tanto a dispensa dos *exercícios* como a facilidade de adoção de procedimentos valorizados no Parque Lage e a associada disposição de produção e discussão de uma *linguagem* através da *pintura*, isto é, a adoção de uma *atitude*.

Esse aluno já desde o início dispôs-se a pintar telas enormes, a fixá-las preferencialmente em tapumes e paredes, a não investir no acabamento de seus *trabalhos*, a experimentar os mais diversos instrumentos e materiais, a produzir, quando o fazia, figurações absolutamente integradas ou acessórias em relação às áreas não figuradas da tela¹⁷⁹, a adequar seu corpo às atividades que “expansivamente” promovia: sujando-se de tinta, curvando-se, agachando-se, subindo em banco para pintar. Muito rapidamente este aluno já utilizava volume considerável de material e ocupava enorme espaço para pintar, e localizava-se do lado de fora da sala de aula, argumentando questões de espaço, de iluminação, e também de incompatibilidade com o ambiente da turma da tarde, com as senhoras que apenas “conversavam sobre maridos e empregadas”, quando chegava no Parque Lage para pintar antes do início do horário da turma da noite. Também rapidamente este aluno vendeu alguns *trabalhos*, um deles por 700 reais, para amigos.

¹⁷⁹ A figuração, ainda que cada vez mais eventual, parece estar, nesse caso, associada à *pintura* sobre tela. Quando perguntei se costumava figurar quando fazia *trabalhos* de *pintura* sobre parede, o aluno disse que apenas raramente, que preferia um *trabalho* “clean”. E a respeito da sua prática de *pintura* sobre cerâmica, ele declarou que não figurava, “pintava livre mesmo”, reafirmando a associação entre abstração e espontaneidade, anteriormente apontada.

Perguntado a respeito de seus estudos, o aluno declarou que estudava ali, no Parque Lage, e que não pretendia fazer faculdade. Os pais apoiam e viabilizam financeiramente sua escolha, pagando o curso e todo o material que utiliza sem restrições, e proporcionam espaço em casa para que pinte também fora do Parque Lage. Embora não se refira à atividade de *pintura* como trabalho, afirma ser esta sua atividade principal. Declara vender suas telas, de modo irregular mas com alguma frequência, para pessoas conhecidas que vão à sua casa para vê-las. E que daria pra viver com o que recebe com as vendas, “como se fosse um trabalho”.¹⁸⁰

Chama a atenção a aceleração e a valorização da trajetória de um aluno que se afasta tão fortemente do perfil do aluno passível de *profissionalização*. Confrontando este caso com os de outros alunos que aceitaram a proposta de dispensa da série de *exercícios* sem que tivessem experiência em *pintura* similar à promovida no Parque Lage, chama também a atenção sua permanência por tempo prolongado no curso. O investimento de tempo e material¹⁸¹ e a concentração nas atividades de *pintura* deste aluno são de fato bem grandes se comparados com os da maioria dos quase 60 alunos cujas atividades no curso pude acompanhar. Mas com 20 anos, destoa da maior parte dos alunos da turma da noite, que têm acima de 30, a moda possivelmente situando-se entre 30 e 40 anos. E diferente da maioria deles, este aluno declara não trabalhar e depender financeiramente dos pais. Além disso, não investe excepcionalmente em atividades outras do Parque Lage ou noutros cursos ali promovidos nem em visitas a exposições ou cursos de história da arte, e ainda não se preocupa em participar de seleções e expor seus *trabalhos* em circuitos outros que não os da aula, como outros alunos que já com cerca de um ano de curso promovem iniciativas no sentido de construir uma carreira artística a partir de suas atividades de *pintura* no Parque Lage.

¹⁸⁰ É possível que a venda de *trabalhos* que já empreende, além de confirmação de sua capacidade de produção de significado através da *pintura* e de sua condição de *artista* fora do Parque Lage, por conta justamente de sua juventude e do investimento familiar nas suas atividades de *pintura*, constitua também verificação das possibilidades de sua profissionalização em *pintura*, talvez em boa medida viabilizada por poder aquisitivo considerável da família e de indivíduos com os quais mantém relações, indicado pelo valor pago por um *trabalho* seu. Indagado a respeito do valor que cobraria por uma tela enorme que estava pintando, o aluno declarou que seria em torno de mil, mil e duzentos reais.

¹⁸¹ Esse aluno, dadas a dimensão e a quantidade de seus *trabalhos*, por vezes mais de um sendo feitos ou finalizados numa mesma aula, e devido ao volume de tinta que utiliza também por conta da exploração da textura que caracteriza parte grande das telas que pinta, de fato tem na atividade de *pintura* despesas maiores que a média dos alunos daquela turma.

Esse aluno, na verdade, concentra-se nas atividades de *pintura*. E é em torno da aplicação de tinta sobre algum suporte que situa suas atividades de *pintura*. Indagado a respeito do que pintava além de tela, afirmou pintar “tudo, tudo o que você me der”. Uma amiga também aluna do curso, contando como tinham feito o que chamou de “troca” - ele ensinando a amiga a pintar sobre parede e cerâmica, e ela, que já pintava no Parque Lage, estimulando-o a pintar sobre tela e a fazer um curso de *pintura* ali - indica a extensão da prática da *pintura* e um vetor em direção a formas mais valorizadas dela: “quem pinta qualquer coisa, lógico que quer pintar tela”.

Esse movimento para a *pintura* sobre tela pode ser constatado tanto junto a alunos com alguma experiência de *pintura* sobre outros suportes como àqueles que praticam o desenho, de resto associado a um suporte, o papel, flexível e reduzido frente mesmo ao suporte utilizado na *pintura acadêmica*¹⁸². A continuidade entre *pintura* sobre parede e *pintura* sobre tela ser estabelecida e valorizada pelo professor indica razões para que alunos invistam neste movimento, e o modo como procedimentos de *pintura* aparentemente espontâneos e neutros constituem comportamentos significativos naquele contexto, apresentando disposições que demarcam em boa medida as possibilidades de um aluno vir a construir uma carreira artística.

Em primeiro lugar tem-se o tamanho do suporte proposto como adequado à *pintura* preconizada no Parque Lage. Já pude demonstrar o quanto a colocação do suporte sobre a parede associa-se a um alargamento do gestual para a aplicação da tinta sobre ele, e está vinculado a uma disposição de exposição do aluno. Pintar parede extrapola os limites de qualquer suporte utilizado para *pintura* naquele curso, e os próprios limites dos suportes para o suporte: mesas, cavaletes, áreas da parede *entre* outros suportes nela fixados por outros alunos, tapumes.

Referindo-se à prática do aluno como “pintar parede”, e não como pintar *sobre* parede, o professor remete-se também à necessidade de volume de material, contato com ele e movimentação para a dispô-lo no suporte que levaria ao limite procedimentos valorizados durante o curso. Refere-se então ao esforço físico, ao gestual, à adesão do corpo até aos instrumentos maiores e mais pesados que os utilizados ali no Parque Lage. “Pintar parede”,

¹⁸² E aqui pode ser lembrada a associação desenho/ilustração, o tamanho do meio de comunicação (cartaz, jornal, revista, livro) estabelecendo a escala do uso comum e cotidiano do desenho.

desse modo, diferencia-se de e dificulta, por um conjunto extenso de razões, o gestual contido do bom acabamento da *pintura acadêmica* e do desenho. Seria o exato oposto deles. Com efeito, a atividade de pintar parede, tal como é correntemente concebida, suprime a figuração e no limite qualquer disposição de significação através da aplicação de tinta. Estas aparecem como intervenções acessórias e subordinadas a uma atividade estritamente manual e corriqueira, cujas propriedades decorativas normalmente decorrem de modo direto de deliberações por parte do contratante, proprietário do suporte, e costumam resumir-se à cor e à textura imprimidas à parede, isto é, estar acopladas à concretude do material e do gestual da *pintura*. Pintar parede é atividade de *pintura* liberada de qualquer possibilidade ou intenção de significação, o caráter *decorativo* da *pintura* sobre parede que o aluno desenvolve sendo facilmente esquecido na ênfase à materialidade de seus procedimentos.

Não apenas porque desvinculada de qualquer necessidade de intelectualização e erudição, mas também por estar associada a trabalho não especializado, a pintura de parede é concebida como atividade que prescinde de treinamento, reduzida a algo como um gestual espontâneo por alguma razão contido pelos demais alunos. Não vistos como correntes junto ao alunos que procuram os cursos do Parque Lage, estes procedimentos de *pintura* de parede ali repetidos, transportados pelo aluno para a *pintura* de telas, destoam dos procedimentos de *pintura* dos demais alunos que iniciam o curso, seja qual for sua experiência anterior. A amiga, referindo-se aos efeitos que suas poucas atividades de *pintura* sobre parede exerceram em suas atividades de *pintura* sobre tela, remeteu-se à expressão que alunos sempre utilizam para caracterizar o esperado (e por vezes não conseguido) com o curso, ou mais diretamente o experimentado com o uso de telas grandes e/ou da parede como local de fixação de suportes e do abandono do acabamento ou da figuração: “com a pintura de parede é que eu realmente me soltei, perdi o medo da pintura”.

Ao analisar a situação em que de início um aluno dispõe, por pintar parede, da “soltura” ali valorizada nas atividades de *pintura* a ponto de ser dispensado dos *exercícios*, se é observado o modo preponderante de avaliação desta “soltura” (as medidas de avaliação dos *trabalhos*, a sua decomposição pelo professor em procedimentos de *pintura* simultânea à desautorização do aluno enquanto produtor de significado através da *pintura*), compreende-se por que, ao se reconhecer uma *atitude* interessante frente à *pintura*, é reconhecida uma maneira de pintar que levaria o aluno *então* para a discussão e criação de uma *linguagem*. O

abandono de qualquer disposição de produção de significado através da *pintura* é o pressuposto para a construção desta *linguagem em pintura*. No caso em questão, isto se deveria à própria natureza, acima tratada, da atividade na qual a *pintura* fora exercida antes de ser dirigida ao suporte tradicionalmente utilizado para produzir/veicular esta *linguagem*, a tela.

Avaliado como portador de um modo de pintar valorizado e vinculado à soltura diretamente remetida ao corpo, resultado de algo espontâneo e não mecânico, que prescindiria do treinamento, o aluno empreende leitura da situação de ser liberado já no segundo *exercício*, confirmando supostos correntes relativos à condição de *artista*: “Não sei por que não fiz os exercícios. Eu nunca tinha pintado. Ele [o professor] me falou pra ir logo pra tela”. Aparece como dom, ou talento, pertencente ao campo do inexplicável, uma capacidade adquirida com determinada prática.

3.1.3 - *Artesanato*

Outros alunos (ver item 2.4.1) também inserem-se no curso já com treinamento e experiência de *pintura* sobre outros suportes e demonstrando especiais prazer e capacidade de investimento na execução de tarefas ligadas aos materiais de *pintura*. Estes alunos estabelecem continuidades entre as atividades de *pintura* sobre tela e as de *pintura* sobre outros suportes, mas a ênfase recai no seu interesse na pesquisa e confecção de peças e materiais, e não diretamente na atividade de aplicação da tinta sobre o suporte.¹⁸³ Mas tais alunos aceitam uma descontinuidade entre as atividades de *pintura* sobre outros suportes e as sobre tela ali ensinadas, dispondo-se a executar a série de *exercícios* proposta pelo professor.

Uma das alunas, há mais de dois anos na turma, participava de um curso de *pintura* sobre tecido fora do Parque Lage há muitos anos. Também fazia tricô e costurava, e poderia, segundo o que declarou, confeccionar qualquer peça de roupa, além de colchas e echarpes, que pintava. Afirmava fazer “qualquer tipo de trabalho manual”. Seus *trabalhos*, quase

¹⁸³ O interesse pela “química” foi diretamente apresentado por outro aluno, ceramista, que ainda encontrava-se fazendo *exercícios* quando a pesquisa de campo foi finalizada. Este aluno adquiriu pigmentos para produzir sua própria tinta com muito pouco tempo de curso, fato raro. Atribui isto ao “mexer com cerâmica”, que o levaria logicamente a interessar-se pela “química”, pelo material e pelo modo de *prepará-lo*. Mas a extensão do uso do termo *artesanato*, bem como a frequência de referências do professor à incompatibilidade desta prática com a *pintura* preconizada no Parque Lage, aponta a possibilidade do interesse pela pesquisa e produção de materiais do modo experimentado pelas duas alunas ser mais corrente que o derivado apenas de atividades de manipulação pregressas, com as quais a *pintura* é colocada em continuidade por elas.

sempre *abstratos*¹⁸⁴, com cores bastante fortes e variadas, continham um tratamento de textura, com uma massa considerável de tinta, misturada com fibras as mais diversas, terra, areia etc.

Outro aluno aciona sua experiência progressiva referindo-se a cursos que fizera no Parque Lage, há muito tempo, e a prolongada formação em *pintura* sobre cerâmica. Declara-se extremamente curioso e interessado na produção de materiais, autônomo em boa parte de suas pesquisas e aprendizagens, colocando-se como objetivo conseguir resultados desejados ou a reprodução de *técnicas* julgadas interessantes¹⁸⁵. Este aluno, que sempre produz figurações, especialmente do corpo humano, detém-se também na exploração de texturas, produz boa parte das suas tintas a partir da mistura de cola e pigmentos, e utiliza materiais não convencionais colados à tela.

3.1.3.1 - A “química”

Pintando sempre na sala de aula, quase que exclusivamente na parede, telas não tão largas mas bem maiores que as utilizadas por alunos há pouco tempo no curso ou com formação *acadêmica*, esses alunos investem tempo razoável na produção de seu material de *pintura*, e na sua compra. Este investimento é maior, por exemplo, que o do aluno com experiência em *pintura* de parede, que não *prepara* sua tinta nem sua tela¹⁸⁶, comprando a maior parte do material já *preparado* e na loja do próprio Parque Lage.

Alunos com formação em *pintura acadêmica* também não costumam *preparar* a tela, comprando-a já *preparada* e normalmente com chassi. Também as tintas usadas por estes alunos já estão *preparadas*, e são manipuladas tal como foram compradas, o mesmo

¹⁸⁴ Uma única vez vi esta aluna produzir, e com dificuldade, uma figuração. Tratava-se de uma tela na qual tentava pintar um parente, a partir de uma foto deste.

¹⁸⁵ Note-se que parece difundida também em outros estratos sociais a valorização do “aprender sozinho” na formação do *artista*, o que incluiria “aprender vendo” as atividades de outras pessoas. A este respeito, ver depoimentos de *artistas populares* cearenses em S. Porto Alegre (1994: 59-60) e de *paneleiras* de Goiabeiras (ES), em C. Dias (1996: 102-103). Observe-se também que junto a estes outros estratos haveria valorização do que em S. Porto Alegre é denominado “método de tentativa e erro” (1994:104), a tentativa de descoberta dos procedimentos que levaram outros *artistas* a produzirem determinado efeito. Ver depoimento de “fazedor de brinquedos” cearense, em Porto Alegre (1994), na página citada.

¹⁸⁶ Não se costuma pintar sobre a tela crua, porque a lona absorve demasiadamente a tinta acrílica e chega a ser corroída pela tinta óleo aplicada diretamente nela. Passa-se, com um rolo, camadas sucessivas de tinta a base d’água, em geral branca ou bege, *preparando-se* a tela para a *pintura*. Também este material utilizado para a *preparação* da tela pode ser, ele próprio, *preparado* pelo aluno ou comprado já pronto, em lojas de materiais para *pintura* de parede. Gesso, cola, água e os mais diversos pigmentos, dentre outros materiais, poderão ser utilizados de muitas e diferentes maneiras e proporções para se obter variadas texturas, cores, graus de impermeabilização da tela etc.

ocorrendo com os alunos com formação e prática em ilustração e programação visual. Mas alunos com formação *acadêmica* sabem misturá-las, criando muitas cores e tonalidades com elas. Alunos iniciantes também não produzem suas tintas, e tendem a utilizá-las em pequenos tubos, o tamanho da tela usada e o ritmo de produção tendo relação com o tamanho da embalagem das tintas que manipulam. Alunos que pintam telas muito largas em geral utilizam grandes tubos ou potes de tintas compradas ou produzidas por eles, assim como os alunos que finalizam rapidamente seus *trabalhos*. A aluna *designer* e a restauradora, com formação em *pintura acadêmica* que declararam-se *artistas*, investem também na preparação de seu material, incluindo tarefas e materiais não convencionais nas suas atividades de *pintura*, como a confecção do seu próprio chassi, utilização de compensado como suporte etc.

A aprendizagem da “química” da *pintura*, matéria de curso da EAV no qual o professor não aceita principiantes¹⁸⁷, é valorizada e demarca, dentre outras coisas, a antigüidade do aluno nas atividades de *pintura* e o investimento de tempo nela. Os alunos que já constróem uma carreira artística autorizada tendem a produzir sua tinta e/ou a buscar em outros lugares variedades de cores, marcas e volume de tinta, pigmentos, cola etc. e, alguns deles, preços mais reduzidos que os da loja do Parque Lage. Dificilmente pintam telas já *preparadas*, apenas quando não tiveram tempo de adquiri-las fora do Parque Lage (que vende exclusivamente telas *preparadas*). Mandam colocar chassi somente quando o *trabalho* está finalizado e na iminência de ser exposto, afora a situação particular de um aluno que, porque utiliza massa muito grande de cera com terebintina e pigmento¹⁸⁸, precisa da tela muito esticada para aplicar a mistura, o chassi sendo então interessante.

Esta aprendizagem da “química” dá-se praticamente sem a orientação do professor, os alunos mais experientes ensinando aos interessados mais novos no curso ou na prática da

¹⁸⁷ Conhecido como especialista em materiais, sobre este professor comenta-se, por exemplo, que produz “o azul mais interessante, difícilimo de se conseguir, só ele sabe preparar”.

¹⁸⁸ Esse processo de mistura, encáustica, é experimentado e utilizado por alunos com já algum tempo de curso, e foi ensinado por aluno que já se apresentou no curso como *artista* e teve formação em *pintura* similar à do Parque Lage. A encáustica tal como feita por estes alunos (ver Foto 29), segundo o professor, derivação e simplificação de processo tradicional trabalhoso e cuja execução supõe equipamento e condições especialíssimas, envolve também tarefas feitas em casa, como esquentar a cera para que fique com consistência que permita ser misturada ao óleo e ao pigmento. Por conta de sua massa, e porque contendo óleo (em geral terebintina, porque mais rápida na secagem que, por exemplo, o óleo de linhaça, também por vezes utilizado na mistura), este tipo de mistura demora demasiado a secar, dependendo da espessura dela até mais de um mês. E esta mistura resulta em uso de instrumentos (pás e espátulas) e no exercício de tarefas adicionais incluídas no procedimento de distribuição de tinta sobre a tela, porque demanda o amassar contínuo da cera misturada para garantir consistência adequada e sua homogeneidade na densidade e na cor.

pintura, que são supervisionados por eles na elaboração e aplicação do material produzido.¹⁸⁹ Aquelas alunas demonstram especial interesse e disposição para ensinar e propor modos de obter materiais e avaliações acerca da oportunidade de utilizá-los. Medidas, tipo de material, formas de mistura, modos de aplicação, tempo de secagem, são indicados junto com o fornecimento de informações sobre onde ou com quem adquirir o material. O aluno, com o tempo, observa a presença de ou é levado a obter material com pessoas que circulam no Parque Lage distribuindo e registrando encomendas de materiais (telas já *preparadas*, com ou sem chassi, tintas já *preparadas*, pigmentos, bastões de óleo etc.), e que pintam, normalmente já tendo participado ou participando de cursos de *pintura*, *teóricos* e outros no Parque Lage.

3.1.3.2 - “Química” e inserção

Essa relação de alunos com profissionais que têm sua sobrevivência referida ao fornecimento de material e de serviços, como a colocação de chassi, reflete algumas posições dos alunos na turma. Um destes profissionais, por exemplo, fornece material e serviços mais freqüentemente para alunos com formação *acadêmica* e para os com pouco tempo de curso, sobretudo para aqueles que tendem a pintar, como os com formação *acadêmica*, telas já *preparadas* e com chassi, sobre cavaletes. Fornece, em menor escala, tintas e bastões de óleo que produz, e aceita encomendas de colocação de chassi em telas já pintadas.

Alunos que investem numa carreira artística autorizada tendem a adquirir seu material em outros lugares fora do Parque Lage, inclusive em outros países, o que não é raro, durante suas viagens ou mediante encomenda a conhecidos, ou a procurar, embora não exclusivamente, um profissional que mora fora do Rio de Janeiro e que aparece de modo irregular ali. Buscam não apenas tinta, mas também elementos para prepará-la, como pigmentos. Tais buscas refletem uma inserção, relacionada com o tempo de *pintura*, com a visibilidade da circulação de pessoas, e um interesse na “química”, desapercibida pela maioria dos alunos¹⁹⁰.

¹⁸⁹ Observar que o termo *técnica*, utilizado para se referir a esta “química”, é usado por alguns alunos com formação *acadêmica* quando apontam que o professor “não ensina” ou “ensina pouco” a *técnica*, mas referindo-se ao não detalhamento das suas orientações e à não supervisão de sua execução. É comum que, como no aprendizado da “química”, aqui alunos mais experientes ensinem *técnicas* e supervisionem sua aplicação, como que substituindo o professor. Outros alunos acionam o termo ao avaliarem como restrito o elenco de procedimentos de *pintura* apresentado pelo professor.

¹⁹⁰ Por essa razão aqui não se está grafando “química” como as demais categorias tratadas, sempre extensamente manipuladas.

Há ainda outros profissionais com os quais alunos dessa turma se relacionam. Um deles é um fornecedor de telas e montador de chassis considerados de “alta qualidade”, requisitado por alunos que já têm investimento em carreiras artísticas, e em situações especiais de exposição para o *métier*. Foi descrito por um aluno como “quem põe chassi para todos os *artistas* do Rio de Janeiro”, tendo sido requisitado por ele quando enviaria um *trabalho* para a seleção em um *Salão Carioca*. Há fotógrafos e jornalistas, alguns alunos do Parque, acionados quando se pretende montar um *book* para a apresentação dos *trabalhos* ou para a divulgação de alguma exposição.

A solicitação de serviços e o próprio conhecimento desses profissionais estão referidos a camadas distintas de inserção num “mundo”, relacionadas ao tempo de curso e à *profissionalização* do aluno. Há alunos com algum tempo de curso que, como eu, limitam sua busca de material à loja do Parque Lage e eventualmente ao comércio do bairro em que vivem, muito raramente utilizando os serviços desses profissionais ou investindo tempo na procura de material. Alguns que ensaiam iniciativas em direção a exposições requisitam os serviços desses profissionais exclusivamente para a colocação de chassi, reduzindo seu universo básico de material a telas, pincéis e tintas facilmente encontrados. Há variações múltiplas, mas pode-se estabelecer como pontos de uma linha de inserção gradativa, de tempo e investimento numa carreira artística, primeiro a relação generalizada com a loja do Parque Lage; depois a mais restrita com o profissional que viabiliza menor preço e variação de tipos e marcas de materiais frente à loja do Parque Lage, não possibilitando ainda aquela “química” e mesmo colaborando para suprimi-la, como ao fornecer telas já *preparadas*¹⁹¹; em seguida a relação que poucos alunos mantêm com profissional que oferece materiais que viabilizam aquela “química”; e por fim a relação incomum com profissionais que servem *artistas* já consagrados, que não circulam no Parque Lage e cuja existência só percebi muito tempo depois de iniciar o curso.

Mas o fato da loja do Parque Lage não oferecer material que viabilize aquela “química” (como lona crua, pigmentos, cera) indica, para além da pouca demanda deste material por parte dos alunos, o quanto esta “química” é estranha ao tipo de *pintura* ali

¹⁹¹ É importante notar que a *preparação* do suporte constitui item dos *exercícios* (ver item 4.2.1.9), ao aluno sendo proposto que *prepare* o cartão quando começa a pintá-lo inteiro, antes de iniciar a pintar telas. Do mesmo modo, há um *exercício* (ver item 4.2.1.14) em que o aluno aprende a misturar a tinta em determinada medida de cola plástica e gesso, o que é adotado por alguns quando pretendem chegar a algumas texturas e/ou economizar tinta.

praticado. Se estendemos estas observações para atividades propostas já nos *exercícios* daquele curso e com certa difusão entre os alunos, como *preparar* a tela (ver item 4.2.9) (que exige rolo de espuma e tinta PVA), produzir *aguadas* (ver o referido item) (que supõe dispor-se de um borrifador) e produzir misturas com gesso cré peneirando-o com algum utensílio adequado (ver item 4.2.1.11, e Foto 17, no Anexo 7), será percebido que na oferta de materiais a concepção da atividade de *pintura* como distribuição com pincel de tinta sobre um suporte atua como delimitador do campo de escolhas. Não teremos, por exemplo, pás e espátulas, instrumentos utilizados por muitos alunos (ver no Anexo 7 as Fotos 30, 31 e 32). E, se podemos adquirir ali fita crepe, utilizada por muitos para a demarcação da área que será pintada quando fixamos telas na parede, não temos como adquirir o equipamento para fixá-las, grampeadores, grampos (e ainda pregos e martelo) usados por quase todos os alunos que não recorrem a mesas e cavaletes para pintar. Para levar a cabo um conjunto grande de atividades de *pintura* não incluídas naquela concepção, não se encontrará material adequado disponível no Parque Lage.

3.1.3.3 - “Química” e *linguagem*

Os alunos tratados neste item destacam-se frente aos demais porque têm não apenas tempo de curso, mas a visibilidade daquela “química”. São capazes de gastar longo tempo produzindo, preparando e misturando determinados materiais, alargando o ato de mistura da tinta acrílica com água, constitutiva da atividade de *pintura* para boa parte dos alunos, para procedimentos outros e múltiplos. E têm também a capacidade e o interesse de decompor os *trabalhos* de outros alunos segundo os procedimentos “químicos” e materiais utilizados para produzi-los. Tais alunos, contudo, como indiquei no item 2.4.1, não investem numa carreira artística, ou o fazem com certo retardamento se comparados com os demais alunos. E também não buscam “especializar-se”, concentrando ou referindo exclusivamente o significado de seus *trabalhos* ao que pode ser depreendido do uso ou preparação de materiais. Um deles, por exemplo, pensou em solicitar ao vendedor de pigmentos que eventualmente aparece no Parque Lage um curso sobre materiais, com o que ele trabalha há muito tempo. Mas este investimento é bem diferente do feito por aqueles que voltam-se para este tipo de aprendizagem e prática associando-o à produção do que se chama ali de *linguagem*.

Uma aluna, quando seu *trabalho* foi avaliado publicamente (ver item 5.3.2), demonstrou ter habilidade e interesse em explorar e confeccionar materiais, e foi estimulada pelo professor a ingressar naquele curso oferecido por professor da EAV, acima referido, interrompendo o que estava freqüentando. Segundo o que foi formulado pelo professor, haveria circunstâncias em que “a matéria é a própria questão da pintura”. Interesses no material podem resultar em estímulos para que os alunos até se “especializem”, ao inscreverem-se naquele curso. Nas demais situações o tratamento e a pesquisa do material tendem a ser englobados pela categoria *técnica*, vistos então pelo professor como subordinados a demandas derivadas de *questões* colocadas pela tentativa de construção de uma *linguagem*: “o perigo é ficar no material por ele próprio”. Por esta razão, fornece informações a esse respeito quase que exclusivamente quando requisitado pelos alunos, ou sugere medidas relativas ao tratamento do material durante a avaliação dos *trabalhos* mas em geral não incluindo proposições em torno da produção ou pesquisa dele.

Esses dois alunos investem, como colocado, numa atividade de *pintura* alargada para uma diversidade de tarefas muitas vezes desconhecidas dos demais alunos. Talvez pela disponibilidade de tempo e porque estabelecem continuidade destas atividades do curso com outras de *pintura* nas quais o tratamento do suporte e da fixação do material sobre ele demandavam diversos e mais demorados procedimentos, o fato é que esses alunos não concentram as atividades de *pintura* na fixação de tinta sobre o suporte com a ajuda de um pincel. A valorização e a extensão das atividades que normalmente chamamos de “manuais”, e desse modo tratadas por esses alunos, costumam ser associadas por eles ao prazer de sua execução, mas também à criatividade embutida na busca de determinados resultados nas experiências e nos efeitos da utilização de materiais.

A ênfase no tratamento de materiais pode ser associada, pelo professor, à *pesquisa*, submetida à necessidade de criação de uma *linguagem*. Mas também a uma mecânica manual, vinculada a uma automatização de procedimentos voltados para a reprodução de um padrão *decorativo*, extensamente consumível, isento de qualquer preocupação com a criação de uma *linguagem* através da *pintura*. Esta despreocupação associada à automatização comporia a categoria *lazer*, oposta à *profissionalização*, ligada à idéia de tensão, preocupação, angústia com as dificuldades intrínsecas à produção de uma *linguagem* e à divisão do tempo entre atividades de *pintura*, de um lado, e as do trabalho, do lazer e as de

dedicação à família, de outro. É na categoria *lazer* que professores, e parte dos alunos, enquadram as atividades de *pintura* dos alunos das turmas da tarde, compostas, como já assinalai, preponderantemente por jovens estudantes e por senhoras aposentadas ou “do lar”. É parece não ser sem lógica que a *pintura acadêmica*, pensada como reprodução de procedimentos que levam a determinados resultados extensamente consumíveis da *pintura*, e o *artesanato*, pensado como a reprodução de procedimentos que levam a efeitos *decorativos* também amplamente consumíveis, são com frequência tomados como práticas dos alunos destas turmas. Estão associados à impossibilidade de produção de uma *linguagem* em *pintura*, porque seriam sempre derivados de uma mecânica e voltados para a comunicação de significados externos ao que esta *linguagem* problematizaria e comunicaria.

Mas há, do ponto de vista dos alunos, um movimento de valorização da *pintura* que não se reduz nem se opõe ao constituído pelos alunos com formação em *pintura acadêmica* que se dirigem ao curso de *pintura* no Parque Lage buscando mais fortemente *contemporaneidade*, que associam à *pintura* ali produzida, remetida à *pintura abstrata*. No caso ora analisado, contata-se o movimento de deslocamento da *pintura* sobre outros suportes (cerâmica, tecido, parede e outros enfocados no item anterior) para a *pintura* sobre tela.¹⁹² Há franca valorização deste suporte frente aos demais, atestada pelo depoimento da aluna explicando a trajetória de seu amigo que pintava paredes, e da passagem da *pintura* sobre outros suportes associados a determinadas atividades profissionais, em que o uso de desenho é corrente, para a *pintura* sobre tela.

Outros alunos, já referidos ou que mencionarei no Capítulo 4, também estabelecem continuidades entre atividades de *pintura* sobre outros suportes, de desenho, ou ainda da escrita e de registro de imagens, e as atividades de *pintura* sobre tela exercidas no curso. Alguns alunos, como os tratados neste item, submetem-se aos *exercícios*, aceitando descontinuidade estabelecida pelo professor entre estas atividades progressas e aquelas com as quais pretendiam envolver-se, se é que aquelas foram anunciadas para o professor. Mas diferenciando-se dos demais alunos, a continuidade aqui ocorre enfatizando-se

¹⁹² Em Porto Alegre (1994:37) há registros da associação da *pintura* à *arte*, em oposição a *artesanato*, estabelecida por “artistas populares”: “em criança eu já tinha vontade de trabalhar em artes plásticas, principalmente em pintura, aí achei que o artesanato dava para eu começar, já que eu não tinha possibilidade assim de seguir um negócio mais... mais elevado, vamos dizer, a pintura, ou mesmo coisa mais... aí eu resolvi fazer artesanato”.

particularmente o processo de trabalho, tão importante como a distribuição do material sobre o suporte na atividade de *pintura*. Se este interesse adequa-se à produção de *trabalhos* associados a padrões considerados *decorativos* (seja de um padrão *abstrato* em que determinado jogos de cores e um tratamento de textura se repete na busca de um *trabalho* “bonito” e “interessante”, seja de um padrão figurativo com certas cores e materiais em que tipos humanos são representados na tentativa de “passar um sentimento” e que foi associado pelo professor a algo como uma “reminiscência” de determinado padrão de *pintura acadêmica*), isto é, contendo possibilidade de comunicação não voltada para os especialistas autorizados do Parque Lage, não são tais resultados o que estes alunos remetem a suas experiências anteriores com *pintura*.

Do mesmo modo que o acabamento dos *trabalhos* dos alunos com formação em *pintura acadêmica*, que justamente suprimiria a visibilidade do trabalho dos alunos, o que se assiste agora é a desvalorização, ou mesmo o não reconhecimento do registro deste trabalho, do saber fazer e das descobertas que distinguiriam o aluno. Estariam assim se dando duas desvalorizações: do saber fazer enquanto item que caracterizaria a *pintura*, e do significado a ser comunicado através do *trabalho*, inclusive o anúncio deste saber fazer, para público tão “desqualificado” como o que consumiria a *pintura acadêmica* e o desenho colorido “como se fossem” *pintura*.

A habilidade, a exploração e o controle do processo de *pintura* só são valorizados se acompanhando o que ali se percebe como a construção de uma *linguagem*. Como indiquei, reconhecer que determinado aluno dispõe do que se costuma chamar de *técnica* aponta certo tempo de prática de *pintura* e, para os iniciantes, uma qualidade em seu *trabalho* ela própria indício de seu valor artístico. Mas proceder a este investimento no processo de produção da *pintura* sem que seja simultaneamente produzido um discurso autorizado (ver item 5.4) que demonstre existir uma *linguagem* em seu *trabalho*, não apenas invalida seu investimento como evidencia a ausência desta *linguagem*. Em boa medida é reafirmada uma dicotomia, que comumente opõe o *artesanato* à *arte* e que é recorrente durante o processo de aprendizagem, entre de um lado o trabalho manual, a *técnica*, e de outro o trabalho intelectual, a *linguagem*, a princípio derivação, sob determinadas condições, daquela, mas foco final e definidor, ali, da atividade artística.

Há dois tipos de observações, feitas nas mais diferentes circunstâncias e pelos mais diferentes alunos, sobretudo em relação a *trabalhos* incluídos em exposições, que evidenciam o quanto concepções a respeito da *arte* valorizam procedimentos próprios da *pintura acadêmica* e do *artesanato*, em que pese a adesão de boa parte destes alunos ao modo de pintar preconizado no Parque Lage, e mesmo a explicitação de que estariam interessados em produzir uma *linguagem em pintura*. Uma delas diz respeito ao não reconhecimento, no *trabalho* avaliado, de algum saber fazer que pudesse distinguir seu produtor frente a um não *artista*: “qualquer um pode fazer isso, qualquer criança”. Por vezes o grau de dificuldade de confecção de um *trabalho* será referido diretamente à capacidade *técnica* que o aluno já teria adquirido: “eu mesma podia ter pintado”. Outra observação corrente, que indica agora o quanto *arte* é associada a *trabalho*, sublinha não o saber fazer que teria viabilizado o objeto avaliado, mas o tanto de esforço, de tempo, ou simplesmente de *trabalho*, que teria sido investido na sua confecção: “não dá trabalho nenhum pintar isso”; “em um segundo alguém faz isso”; “não tem trabalho nenhum pegar um negócio e dizer que é arte”.¹⁹³

¹⁹³ Observar que para alguns professores da EAV e para alunos que investem em carreiras artísticas ali valorizadas, há uma noção de trabalho associada à prática artística. A própria categoria *profissionalização* indica esta associação. Contudo, o esforço e o tempo do *artista* não seriam investidos necessariamente, nem sobretudo, em atividades manuais.

Capítulo 4 - Outros lugares da *técnica*



4.1- Sem experiência prévia

Cerca de metade dos alunos da turma, frente à pergunta sobre se já tinham alguma experiência em *pintura*, declaram que não. “Nunca peguei num pincel”, muitos afirmam. Alguns poucos dizem ter por vezes pintado em casa, “só de brincadeira”, “por conta própria”, “sem compromisso”, “pra mexer com tinta, que eu adoro”. Outros, diante da questão, imediatamente acionam outras experiências *artísticas*: “já fiz teatro”; “eu fotografo”¹⁹⁴; “fui bailarina”; “faço cerâmica”; “pintava painéis incríveis pra festa de criança”; “fazia bonecos de papel *maché*”; “ela sempre teve pendor artístico; é sensível; escreve poesias lindas”, informa a mãe de uma aluna jovem que está no Parque Lage para pagar a mensalidade da filha. Em alguns desses casos é explicitada a relação entre a *pintura* e outras *artes*, “uma outra praia” que aparece como extensão natural de outra experiência *artística*. Não raro se explica estar ali remetendo a prática da *pintura* à *arte*, mas sem que uma experiência prática anterior àquela seja acionada: “arte é fundamental”; “eu adoro arte; nunca me afastei da arte”.

A razão para estar ali aprendendo a pintar muitas vezes é apresentada junto com a informação a respeito da inexperiência com *pintura*. Um aluno diz que havia prometido à esposa pintar ele próprio quadros para decorar a casa. Depois de tentar pintar alguns e não conseguir, resolveu matricular-se no curso de *pintura*: “Agora a casa está cheia de quadros meus”, declarou quando já havia finalizado a série de *exercícios*. Outros alunos afirmam estar ali por não agüentarem mais a rotina familiar e/ou do trabalho: “queria fazer alguma coisa que me desse prazer, que tivesse mais a ver comigo”; “todo dia a mesma coisa”; “queria me afastar um pouco do meu marido”; “enchi o saco de só ficar ganhando dinheiro”; “eu pinto porque odeio o meu trabalho”.

Por vezes associa-se a *pintura* à expansão do indivíduo, explicando o fato de ali se estar porque “criar é sempre interessante”, “o ser humano deve se expor”. Uma aluna já experiente afirma que pinta porque seus *trabalhos* são seu “sentimento em estado puro, sou eu no mundo”. Ou ainda diretamente vincula-se a *pintura* à terapia: “pintar para mim é terapia”, declara uma aluna ao referir-se à sua eventual prática, anterior ao curso, de pintar em casa com os dedos sobre cartolina; “criar é uma espécie de terapia”, diz um aluno,

¹⁹⁴ Observar que um aluno fotógrafo profissional, empregado de um jornal de grande circulação no Rio de Janeiro, não se referiu à sua profissão ao ser indagado acerca da experiência prévia em *pintura*. Foi em outra circunstância, e por outras razões, que obtive esta informação.

psicólogo, indicando agora como que uma expansão “para dentro” que a *pintura* proporciona: “o processo de criação é terapêutico”, afirma outra aluna, também psicóloga.

Ao refletir sobre o que os alunos sem experiência prévia em *pintura* acionam como continuidade da prática de *pintura* que instauram com a inserção no curso, tende-se a valorizar um conjunto enorme de associações que eles apresentam quando é colocada a questão de se antes já pintavam. Uma das dificuldades de partir do discurso acerca da *pintura* para a compreensão do significado de sua prática diz respeito ao repertório enorme e aparentemente inacabável de noções que são associadas a ela. Além disso, as noções associadas à categoria *pintura*, que foram apenas exemplificadas quando acima tratou-se das razões apresentadas para se estar ali aprendendo a pintar, não são excludentes. Um mesmo aluno aciona a *pintura* como terapia num contexto, noutro apresenta como fato excepcional frente à vida cotidiana, ao trabalho e à vida familiar, e ainda noutro como extensão de uma prática artística exercida em outro momento. Confirmando a plasticidade da categoria, essas noções, suas composições e alternâncias, são acionadas por qualquer aluno, não importando o tempo que tem de curso, se fez ou não os *exercícios*, e mesmo sua experiência progressa (*pintura acadêmica*, programação visual, ilustração, pintura de parede, *artesanato* etc.), embora ao serem questionados acerca da sua experiência anterior, tendam a não acionar estas noções, remetendo-se a experiências outras de *pintura*, caso as tenham, que colocam em continuidade com a prática de *pintura* levada a cabo no curso. E tais noções estão presentes, associadas à *pintura*, em referências à sua prática, à apreciação do resultado desta prática, ou ao consumo mesmo de *pinturas*. E quase nunca se vê, entre os alunos, discorências em torno de definições de *pintura* e da manipulação de noções associadas a ela. É como se esta categoria fluida pudesse abranger em sua composição virtualmente quaisquer noções, reafirmando na sua indefinição algo como um caráter insondável e em aberto. Para alguns alunos, “mágico”, “misterioso”, “louco”. E para todos algo bom, com valor incontestável.

O percurso desta investigação inclui a variabilidade, a diversidade e o caráter não consensual das concepções de *pintura* dos alunos, mas referindo-as às diversas práticas de *pintura* observadas no curso. O significado destas práticas está diretamente relacionado à continuidade que mantêm com práticas progressas dos alunos. O caso daqueles sem experiência prévia em *pintura*, a maioria dos alunos daquela turma, revela de modo especial tais continuidades. Uma experiência que se conformaria *ab initio* confirma contudo a

extensão e a valorização de práticas associadas à *pintura* que naquele contexto costumam ser remetidas a mecanizações derivadas do aprendizado da *pintura acadêmica*, da prática contínua do *artesanato* e do exercício de determinadas profissões. Através da observação destes casos é percebido o quanto as formas de pintar preconizadas no curso são estranhas ao que o senso comum toma como pintar, e em que medida tais formas, concebidas naquele contexto como espontâneas, são adotadas mediante treinamento que viabiliza tanto rupturas com determinadas disposições corporais como a mecanização dos procedimentos de *pintura* ali preconizados.

Mas ao longo deste capítulo e no subsequente, refletirei também sobre as razões dos alunos sem experiência prévia em *pintura* podem não apenas adotar os procedimentos valorizados naquele contexto, mas investir numa carreira artística. Partindo do relato de como são os *exercícios*, esclarecerei como sua feitura concorre para tanto e, ao mesmo tempo, como não garante este investimento, alunos com formação em *pintura acadêmica*, dentre outros, sendo excluídos da possibilidade de constituírem carreiras artísticas ali autorizadas, ainda quando submetem-se aos *exercícios*.

4.2 - Os *exercícios*

Após apresentações e conversa em torno de sua eventual experiência prévia em *pintura*, caso não a tenha um aluno novo é logo informado pelo professor sobre o curso: são propostos 25 *exercícios* relativos a 25 módulos distribuídos ao longo de cerca de três meses, através dos quais o aluno conhece o básico das *técnicas e questões de pintura*. Nos primeiros três módulos, junto à proposição e avaliação dos resultados dos *exercícios*, são também dadas *aulas teóricas*, duas na biblioteca e uma na sala de aula. Depois de confeccionar a seqüência de *exercícios*, o aluno passa a definir seu *próprio trabalho*, desenvolvendo, segundo o professor, suas *questões e interesses*, o que já iria aparecendo naturalmente nos seus *exercícios*.

Esses módulos, como na maioria dos cursos de *pintura* do Parque Lage, são padronizados, raramente variando de aluno para aluno. Mas há variações no modo de executá-los, e alunos tomam decisões¹⁹⁵ que podem resultar em procedimentos que não correspondem ao proposto ou esperado pelo professor, o que normalmente não constitui

¹⁹⁵ Por exemplo em relação ao tamanho do suporte utilizado nos *exercícios*, ou à simplificação de determinados *exercícios* com a supressão de algumas tarefas etc.

problema mas, no máximo, gera comentários e novas proposições dele. Há também alguma flexibilidade em relação à ordem dos *exercícios*, sua seqüência podendo variar embora perceba-se certas concatenações fixas, determinados *exercícios* sempre precedendo outros. Constata-se também que dificilmente um aluno consegue contabilizar como executados os 25 módulos anunciados pelo professor, supressões involuntárias sendo freqüentes e mesmo deliberadas, quando, por exemplo, para compor um grupo de alunos novos os que por último inserem-se no curso deixam de fazer um dos *exercícios* já executados pelos outros alunos recém inseridos.

Mas a noção de módulo varia: a unidade para os alunos é o *exercício*, conjunto de proposições, tarefas e também resultado material que é avaliado pelo professor. Corresponde, em certa medida, ao que costuma ser chamado de *trabalho*, já durante os *exercícios*, e paulatinamente será intercambiado e substituído por este termo. Por esta razão, *exercícios* explicitamente voltados para mais de um objetivo, e/ou referidos a alguma *aula teórica*, são tomados pelos alunos como uma unidade, enquanto que, eventualmente, para o professor, podem ser concebidos como *exercícios* que correspondem a mais de um módulo, isto é, a mais de um *exercício*. Derivação desta última forma de conceber *exercícios* também pode ser acionada por alunos, quando referem-se ao “exercício do equilíbrio”, ou “do equilíbrio e do movimento”, agregando num único *exercício* dois *trabalhos* feitos de uma só vez e que serão necessariamente confrontados, constituindo uma única tarefa proposta pelo professor.

4.2.1 - Descrição

Aqui os *exercícios* serão descritos a partir da sua agregação em *trabalhos*, indicando-se algumas de suas características e relatando-se as proposições associadas a eles na sua execução.

4.2.1.1 - O do equilíbrio e o do movimento; o da distância

Estabelecido que o aluno executará a série de *exercícios*, a primeira orientação é a respeito do material básico.¹⁹⁶ No meu caso, ao me inserir no curso, outra aluna novata havia

¹⁹⁶ Este é o elenco apresentado pelo professor:

- Folha de cartão duplex (1m x 0.70m), a ser usada no começo na sua quarta parte, ou metade. Frequentando o curso duas vezes por semana, precisa-se então de uma por semana ou a cada duas semanas.
- Tinta acrílica, que seca bem mais rapidamente que a óleo, facilitando a finalização e o transporte do *trabalho*, e por isto mais adequada para o início. Determinada marca importada acaba sendo mais barata que uma nacional muito usada. Deve-se comprar preta, branca e de cores escolhidas pelo aluno.
- Pincéis apropriados para tinta acrílica, de determinada marca e série. No mínimo três com tamanhos diferentes: um largo, um médio e outro fino.

feito um primeiro *exercício*, do qual fui dispensada junto a outra aluna que começava naquele mesmo dia. Uma aluna programadora visual, também no seu primeiro dia de aula, seria em seguida dispensada de todos os *exercícios* e “desgarrada” do pequeno grupo. Na biblioteca, o professor dá a primeira *aula teórica* para as quatro alunas. Primeira discussão: *linguagem visual é diferente de tema*. Todos os *trabalhos, figurativos* (cuja forma pode ser diretamente percebida como preexistente no mundo) ou *abstratos*, devem ser abordados de modo abstrato. Primeiro *exercício*, já executado pela aluna que começara o curso antes das outras três: fazer, a partir de linhas que não gerem um contorno (que não se encontrem, portanto), um *trabalho* que mostre movimento, instabilidade; e um outro que, ao contrário, sugira algo estático, monotonia, equilíbrio.

Procede-se à avaliação dos *exercícios* da aluna. Que *trabalho* era o mais estático? E o que apresentava movimento? As quatro comentam, o professor concorda, discorda, e diz que depois exporá o porquê.

Apresenta então quatro elementos visuais fundamentais: *composição, valor, ritmo e cor*. A *composição* diz respeito à relação entre o espaço a ser pintado e o que é de fato pintado nele. Chama a atenção para a existência de um espaço negativo, não necessariamente um fundo, que costuma ser, e não deve ser, negligenciado frente ao espaço positivo, aquele composto pelas formas criadas ou recriadas pelo *artista* e que tende a ser mais valorizado por ele e por quem observa o *trabalho*. Associa a noção de ordem à de composição: quando há ordem, por exemplo, na disposição de móveis num quarto, e quando há desordem? Tudo se relaciona numa *pintura*: o que é um espaço negativo em relação a alguns elementos da *pintura* pode ser positivo se em relação a outros; e diversas reproduções de Van Gogh, num volume da série **Grande Gênios**, são utilizadas para demonstrar este ponto.

O *valor* é o peso visual dos diversos elementos de um *trabalho*, continua o professor. Por exemplo, com linhas mais finas e mais grossas cria-se planos. Com linhas da mesma espessura, portanto, constrói-se um único plano. Deve-se atentar para o *tempo de percepção* dos vários elementos do *trabalho*, porque o cérebro do observador gasta tempos

-
- Recipiente para água.
 - Paleta para misturar tintas, ou algo que a substitua.
 - Pano para limpeza.
 - Fita crepe ou tacha para prender o cartão na parede.

Alguém pergunta: e avental? Recomenda-se então o avental.

Alguém pergunta: e lápis? “Este não é um curso de desenho”, diz o professor.

diferenciados para perceber os distintos elementos. Alguns deles, como linhas muito finas e delicadas frente a linhas grossas, só podem ser percebidos se o observador aproximar-se muito do *quadro*. Ainda, deve-se ter controle sobre para onde o olhar do observador dirige-se em primeiro lugar: para o lado esquerdo superior do *quadro*. Daí uma linha que vá do canto esquerdo inferior ao canto direito superior da tela seja vista a princípio como ascendente, e a que vá do canto esquerdo superior ao direito inferior ao contrário seja percebida como descendente, embora ambas possam ser ascendentes ou descendentes. Uma linha vertical sugere instabilidade. Linhas diferentes, também movimento. Os *exercícios* daquela aluna são retomados agora.

Um padrão repetido cria um *ritmo visual*, sugerindo também movimento. Uma das reproduções de Van Gogh é apresentada para que se perceba o recurso de ondulações alucinadas que ele imprimiu com pinceladas sobre o que seria um plano. Fala de música clássica e do *rock pauleira*. As *cores* constituiriam o volume de uma música. Cores complementares (preto e branco, vermelho e verde, azul e laranja) aumentariam o volume. Novamente Van Gogh serve de exemplo.

Em seguida o professor propõe o próximo *exercício*: criar formas com preto, branco ou cinza. O fundo é para ser pintado com cinza. Deve-se tentar apresentar uma idéia de distância.

Voltamos as quatro para a sala. Afora a aluna que já havia feito o primeiro *exercício*, as demais não têm ainda material. Apesar do convite dela de fazermos juntas o segundo *exercício*, a oito mãos, resumimos nossa participação ao tentar compreender o que havia sido solicitado. Primeiro, formas inteiriças e com uma só cor, ou vazadas e com diversas cores? Depois, que elementos criariam a noção de distância? Valor, volume, cor e planos? É o proposto por uma das colegas, mas sem convicção. A que já faz seu segundo *exercício* pinta apesar de não se termos chegado a uma conclusão, e anuncia que o importante é o *exercício* e não um resultado bonito ou certo ou acabado. Seu interesse não é a distância, mas o passar tinta acrílica com pincéis sobre o pedaço de cartão. Pintura é terapia, afirma.

Na aula seguinte, já dispondo do material, eu e outra aluna nos dirigimos para a parte direita da sala. Sobre uma mesa ou numa parede, pintaríamos ali nossos cartões, bem próximo ao lugar onde a que já está no segundo *exercício* se encontra. A quarta aluna nova já começaria seu *próprio trabalho* numa tela, noutra lugar. Não sabemos se iniciamos com o

primeiro ou com o segundo *exercício*, atendendo ao convite da colega que já está neste último para que sempre façamos a mesma coisa. O professor, avaliando cada *trabalho* da sala aproxima-se do canto direito, sugere começarmos com o segundo *exercício*, e tenta esclarecê-lo: passar a idéia de distância produzindo formas inteiriças e definidas e usando branco, preto e cinzas. Perguntamos sobre os cinzas, e pede para ver a marca de nossas tintas. A minha apresenta o problema do preto ser excessivamente forte: para se chegar aos diversos tons do cinza, deveria primeiro *preparar* o branco e ir colocando o preto muito aos poucos. Bom, sobre a distância, diz para descobrirmos as quatro maneiras de obtê-la. Numa outra aula voltariamos à biblioteca, e, utilizando reproduções ali disponíveis, conversariamos melhor sobre o assunto.

Os pincéis me parecem imensos, mesmo o menor deles, que passo a usar. O cartão é ainda infinito, impossível de ser devidamente preenchido numa única aula. E efetivamente todas as operações necessárias para que o pintasse, da disposição de meus pertences e parco material sobre uma mesa à tentativa de distribuir três formas ovais pretas e com tamanhos diferentes sobre uma espécie de fundo degradê cinza, tudo tem que ser programado e avaliado. Sobretudo com as outras alunas novatas discuto algumas minúcias práticas e a persistente questão da obtenção da distância. Alguns colegas próximos dão conselhos práticos. Como o professor tende a passar pela sala avaliando os *trabalhos* dos alunos umas três vezes por aula, é com os demais alunos que se sonda, imita e apresenta - que se aprende - boa parte dos procedimentos de *pintura*.

Não sabemos pintar. Não há talento que suprima as evidências de ensaio contínuo de procedimentos que já deviam estar mecanizados; não há inteligência que adivinhe qualquer valor artístico na atualização de uma noção - no caso, de distância - importante para a *pintura* mas desconhecida ainda para nós.

Não sabemos pintar e não somos dali. Diversos procedimentos de *pintura* são de fato comportamentos absolutamente naturalizados pelos demais alunos e generalizados ali. Ao chegar na sala, deposita-se naturalmente os pertences e o material de *pintura* sobre um lugar de uma das mesas ou sobre um banco bem próximo a um espaço eleito em geral numa das paredes da sala. Proceda-se à fixação do suporte, quando não se usa a mesa ou cavalete, e por vezes pede-se para isto a colaboração de outros alunos, sobretudo se for confeccionado um *trabalho* muito grande. Conversa-se um pouco com os colegas próximos, às vezes faz-se

um pequeno lanche na cantina. Depois, em quase todos os casos, leva-se um recipiente até o lavatório para enchê-lo com água. Ao voltar, em seguida, coloca-se o avental ou similar para a proteção da roupa caso esta já não seja apropriada para a *pintura*, e enquanto se observa o espaço não trabalhado do suporte, ou o *trabalho* já começado, vai-se retirando o material que possivelmente será utilizado - instrumentos, tintas, panos etc. - de uma maleta ou bolsa. Tais procedimentos, se atualizados de maneiras muito diferentes dependendo da posição ocupada pelos alunos naquela turma, são naturais para todos eles.

Nenhum desses procedimentos, contudo, deixa de suscitar questões para um aluno novo, questões somadas àquelas relativas ao *exercício* proposto. De outro lado, todas aquelas dúvidas sobre modos de obtenção de determinados resultados em *pintura*, que viabilizam a demonstração da experiência de diversos colegas, não são matéria de conversa a não ser naquelas circunstâncias colocadas pelos alunos novos¹⁹⁷. E sobre o apresentado na *aula teórica* pelo professor, sobretudo um esclarecimento sobre a noção de distância, nenhum interesse é demonstrado pelos colegas.

O professor não dirige suas atenções para o exercício dos procedimentos de *pintura*. Está concentrado no suporte pintado, matéria de sua avaliação nas vezes que entra na sala ou, no início do curso, quando reúne-se com os alunos novos na biblioteca para as *aulas teóricas* e ali observa seus *exercícios*. Sempre esclarece, se solicitado, questões relativas a como obter determinado resultado, a como lidar com instrumentos e tintas etc. do mesmo modo que versa sobre a história da arte para localizar a questão do *primitivismo* ou da *pop art* caso algum aluno demonstre interesse. Por vezes antecipa alguma inabilidade do aluno, ao sugerir, por exemplo, que não misture certas cores ou que tome cuidado com a ocupação de áreas determinadas do suporte. Mas o treinamento propriamente dito do conjunto de operações necessárias para que um suporte seja preenchido por tinta, dá-se mais que tudo através da tentativa e do erro, da observação de como os demais colegas procedem, e através da avaliação dos conselhos que dão aos novatos. Esta não supervisão, pelo professor, de procedimentos que no início impedem um controle mínimo dos alunos sobre os resultados de sua atividade de *pintura*, é também responsável pelo rápido abandono de questões sobre eles caso os resultados não sejam avaliados negativamente pelo professor.

¹⁹⁷ São constantes conversas, discussões e aconselhamentos entre alunos acerca de modos de obtenção de determinados resultados em *pintura*, de maneiras de obter e manipular materiais etc. Mas as questões colocadas por um aluno novato são em geral simplesmente tomadas como sinais da sua inexperiência.

Ao contrário, ao longo dos *exercícios*, um empenho demasiado em solucionar questões relativas a como proceder para obter determinados resultados é valorizado pelo professor apenas caso diga respeito diretamente ao procedimento que deve ser exercitado naquele momento: produzir e distribuir cinzas, conseguir comunicar a noção de distância etc. se naquele primeiro *exercício*. Quando já quase terminando este primeiro *exercício* demonstro dificuldades em produzir uma superfície pintada lisa e homogênea, o professor considera o resultado bom, adverte que não constitui um valor em si e informa que haveria um *exercício* voltado exclusivamente para isto.

A independência em relação ao professor para a informação, invenção e manipulação de procedimentos diretamente vinculados aos resultados dos *trabalhos*, contudo, é construída ao lado da aceitação de sua avaliação de cada *trabalho* executado, o que inclui a determinação do momento em que se deve parar de pintá-lo. Estar “pronto” é condição atribuída (neste momento, exclusivamente) pelo professor, mesmo que o aluno considere inacabada alguma tentativa não diretamente relacionada pelo professor com a proposição específica daquele *exercício*.

4.2.1.2 - Formas sobre fundo

Terceira aula. Novamente na biblioteca, o professor e apenas três novatas, a quarta já dispensada dos *exercícios*, desenvolvendo seu *próprio trabalho*. Cada aluna é convidada a explicitar que elementos tentou usar para pintar algo que passasse a noção de distância. Uma havia tentado o valor, a sobreposição e, diz o professor, perspectiva. Outra o valor, e também a sobreposição de formas. A terceira tentara a perspectiva e aventara, sem sucesso, diluir a nitidez de formas que estariam mais distantes do observador, o que seria derivação do recurso do valor.

Ao lado de uma avaliação do conseguirmos ou não resultados interessantes, o professor procede a uma sondagem das formas que criamos, duas *figurativas*, um planeta e uma paisagem, e uma *abstrata*. Tenta observá-las a partir do modo como as teríamos construído: através de linhas, de contornos, o que seria um recurso do desenho; ou através da área, como *pintura*.

Em seguida esclarece o *exercício* em questão. Costuma-se construir em *pintura* a noção de distância através da manipulação do valor, o que já tínhamos visto em aula anterior, da sobreposição de formas, isto é, da ilusão de que uma está posicionada na frente de outra,

da perspectiva, e do volume, com variação de tonalidades. É sobre a perspectiva que se detém, apresentando-a como recurso geométrico de ilusão de profundidade marcado historicamente. Mostra o modo de obter a perspectiva e disseca a impossibilidade dela reproduzir o registro da observação visual humana, derivando desta análise proposições do *impressionismo* em torno da bidimensionalidade constitutiva da *pintura*, e do *cubismo* em direção à mobilidade do observador frente ao objeto representado. Abandonar a tentativa de obtenção de profundidade é apresentada como aquisição moderna e fundamental para que se construa uma linguagem de fato pictórica.

Novo *exercício* é proposto: produzir formas fechadas, três ou quatro, sobre um fundo homogêneo. Cada um destes elementos seria obtido através de uma cor. Cuidar: azul, amarelo e vermelho mais escuro são muito transparentes, exigem diversas camadas de tinta; os brancos e marrons são mais opacos. Outra recomendação: se formos “fabricar” cores teremos que ter o bastante das tintas usadas e guardar as proporções utilizadas na mistura sob pena de perdermos o tom, para sempre, o que ocorreria com frequência.

Avisadas pelo professor na aula anterior, já compramos tintas de diversas cores da nossa escolha, o que, comentamos, soa como promoção. E vamos mais uma vez para o canto direito da sala. Tento ali uma estrela azul claro que não dá certo, impossível de ter suas pontas definidas com um pincel que me parece ainda enorme. Jogo discretamente o cartão fora e começo agora noutra um retângulo, acreditando na facilidade do ângulo reto ser preenchido sem que algum outro pedaço da forma seja atingido. Além disso, posso usar fita crepe para demarcar os limites dela, expediente que vi alguém lançar mão naquele mesmo dia. Enquanto isso outra aluna novata já pintou diversas formas, uns dez círculos de cores diferentes, sem o menor cuidado em homogeneizar a textura produzida pelas pinceladas rápidas e sem se deter no acabamento dos limites entre as formas e o fundo. A terceira aluna também abandona o cartão, decidindo fazer o *exercício* em casa.

Um aluno que há seis meses freqüentava aquele curso adverte a aluna rápida: no próximo *exercício* será solicitado que se transforme em preto e branco o que pintamos colorido. Melhor não produzir tantas formas. Refazê-las em preto e branco demandaria trabalho demoradíssimo. Resolvo deter-me em três. Melhor investir no difícil fundo que encarar a indicada operação de transformar cada cor daquelas e em formas idênticas. A colega rápida parece não se impressionar com a advertência.

Na aula seguinte constato que o fundo vermelho de fato pediria diversas mãos para ficar minimamente homogêneo. Nas três formas retangulares tinha passado muitas camadas de tinta, com pinceladas ora verticais, ora horizontais, seguindo conselho dado pelo professor depois que afirmei que queria realmente obter uma superfície homogênea e lisa. Mas o fundo vermelho estava longe deste resultado. Avaliando os *exercícios* agora junto com os *trabalhos* dos demais alunos, na sala de aula, o professor, contudo, dá por encerrados os *exercícios* das três e considera-os bons. Impressiona-se com o detalhe da fita crepe que, para mim, não havia dado certo: ao retirá-la, um pouco da tinta da área sobre a qual ela havia sido aplicada, lembrando cola plástica, soltara, e o posterior rêtoque, um tanto evidente, denunciava a manobra e seu insucesso. A *pintura* incorpora o erro, então aprenderia. Seria o resultado de diversas tentativas, significativas elas próprias e nelas mesmas se acessíveis ao observador. Comento, com a colega rápida, que, depois de ter adquirido novo pincel, um número abaixo do menor que já tinha, por conta da busca da realização impecável do detalhe, parecia-me insensato o contentamento que sentia por ter uma inabilidade relevada.

4.2.1.3 - Transposição para preto e branco; e as cores

Numa outra aula, o professor avalia os *trabalhos* dos alunos e prepara-se para dar uma *aula teórica*, a última, ali mesmo na sala de aula. Posiciona-se na mesa central e solicita algumas cores aos alunos próximos que têm variedade de tintas. De pé, sobre um papel branco disposto na mesa, vai compondo um círculo imaginário através de seis pontos, conseguidos apertando tubos de tinta e encostando a ponta no papel: no sentido horário, partindo do que seria a meia-noite, magenta, depois vermelho, amarelo cádmio claro, verde (no que já seriam seis horas), azul ftalocianina e roxo. Expõe: magenta, amarelo e azul são as cores primárias. Através da sua combinação, aos pares, são produzidas a três secundárias, localizadas cada uma delas, naquele círculo imaginário, entre as duas cores que as geraram: vermelho, entre a magenta e o amarelo; verde, entre amarelo e azul; roxo, entre azul e magenta. Os marrons são as cores terciárias porque, se teoricamente misturando-se as três cores primárias chega-se ao preto, o resultado de fato (e “impuro”) é marrom. No círculo imaginário o preto estaria exatamente no centro, porque produto das três cores primárias, ou de todas as cores do espectro de gradações, porque todas derivam das primárias.

Seguindo-se o círculo, teremos todas as gradações possíveis, prossegue. A magenta, por exemplo, vai variando até tornar-se vermelho para a direita, e até o roxo para a esquerda.

Cada cor tende para a “vizinha” da esquerda ou da direita à medida que avançamos a partir dela em uma ou outra direção percorrendo a linha imaginária do círculo que as ligaria. E em frente, exatamente em frente a cada ponto que corresponde a uma única cor dentre as infinitas cores, encontra-se a sua complementar: no caso da magenta, o verde; do vermelho, o azul; e do amarelo, o roxo.

Se na linha do círculo imaginário encontramos sucessivas gradações das cores, ao serem misturadas com preto ou com branco as cores variarão em diversas tonalidades. Assim, em direção ao centro do círculo, podemos imaginar uma cor escurecendo até tornar-se preto. Estendendo-se para fora a reta que ligaria o centro do círculo ao ponto do círculo ocupado pela cor, teríamos seu clareamento progressivo, tendendo ao branco espargido por todas as direções.

Um círculo assim, prossegue, se apresentado como por exemplo um relógio, teria sua metade direita composta por cores quentes, a amarela sendo a mais quente de todas. A metade esquerda seria a das cores frias, o azul a mais fria delas. Seria esta, segundo o professor, uma convenção ocidental, “cultural”: o amarelo associado ao sol, o vermelho ao sexo e à vitalidade, elementos diurnos e energéticos; o azul e as demais cores do lado esquerdo associadas às coisas graves, da noite, frias. Uma cor, na sua gradação, acompanhando a linha do círculo em direção, por exemplo, ao amarelo, se tornará cada vez mais quente. No sentido do azul, cada vez mais fria. Este tipo de mutação é chamado de variação de temperatura, e compõe a gama de cores. Temperar as cores é diferente, portanto, de interferir na sua intensidade, através de misturas com preto e com branco, fazendo-as variar na tonalidade.

Muitos alunos param de pintar para acompanhar a exposição do professor. Alguns, fascinados, perguntam, sobretudo a respeito do que seria e os efeitos da convenção na utilização das cores. Uma aluna quer saber se determinado elemento do corpo humano, um nariz, é considerado como tal por conta das cores que utilizamos para representá-lo. O professor faz quatro pontos numa folha de papel e pergunta: o que é isso? A aluna afirma tratar-se de um quadrado. E ele mostra ene possibilidades de, passando-se linhas através dos quatro pontos, chegarmos às mais diferentes formas. Compõe um círculo, uma flor, um desenho irregular, um quadrado. Novas perguntas agora trazem um pouco de impaciência ao

professor, que pede para prosseguir a aula. Descobrimos então que nem todos passaram por aquelas exposições. São os alunos que não fizeram os *exercícios*.

Numa outra folha de papel colocada sobre a mesa o professor faz um círculo com tinta vermelha, espremendo e arrastando o próprio tubo. Pede para olharmos fixamente para aquela bola por algum tempo e pergunta o que estamos vendo em volta dela. Algumas pessoas já vêem o azul. Depois retira subitamente a folha de papel e agora devemos repousar nossos olhos no branco da mesa. Vemos todos, gratificados, uma bola azul, que se esvai. Como o azul complementa o vermelho, nossa vista produz com ele uma espécie de defesa contra o excesso de vermelho. Assim acontecerá com um observador ao defrontar com estas cores numa tela. A *pintura*, conclui, não está sujeita apenas a processos culturais, mas também aos físico-químicos, que devemos igualmente controlar. E indica a existência de um livro que trata exatamente da recepção das cores como resultado de um conjunto enorme e variado de processos, inclusive destes demonstrados.

A participação interessada de outros alunos na aula e sobretudo nesta experiência abranda o fato de pela primeira vez estarmos expostas, numa posição central da sala. Conversa-se ainda sobre o assunto e aos poucos cada um retoma sua posição, em frente ao *trabalho* que está confeccionando. O professor dirige-se ao canto direito da sala e propõe nosso próximo *exercício*, já anunciado por um colega: transformar o *exercício* anterior em branco e preto, como que produzindo uma foto dele. Perguntamos algumas coisas para o professor e em seguida começamos a conversar sobre como conseguir isso.

Demoro a chegar ao cinza mais claro. Tinha decidido começar por ele: refere-se a pequenas áreas do *exercício* anterior e a partir dele posso produzir o cinza mais escuro, seguindo a orientação do professor de sempre escurecer a tinta por conta da intensidade do preto que eu havia comprado. Repete-se um problema já presente nos outros dois *exercícios*: quando a tinta seca sobre o cartão sua cor não corresponde à que aplicamos. Novas camadas de outro cinza são necessárias para que me aproxime da intensidade da cor que quero “fotografar”. Esperar secar, expressão tão usada ali, conselho dado já no primeiro *exercício* pelo professor, coloca-se como tarefa agora. Mas percebo que uma colega já produziu e pintou uns quatro cinzas.

Novamente alguns alunos próximos ao canto direito da sala participam das nossas tentativas. Um aluno comenta gratuitamente que meus pincéis ficarão duros como pedra caso

eu não os deixe sempre de molho quando, já com alguma tinta, não estão sendo utilizados. Sugere que eu peça um copo descartável na cantina para isso. Outra aluna envolve-se na adivinhação de se determinado cinza produzido, ao secar depois de ser passado na forma replicada do *exercício* anterior, corresponderá à tonalidade da cor a ser “fotografada”. Na cantina, o rapaz que serve já tem copos plásticos reservados “pra pintar”.

4.2.1.4 - Esboço e objeto com volume e sombras

Um número grande de orientações é dado para este *exercício*. Primeiro, o professor apresenta a proposta de desenharmos um objeto com volumes e sombras. Devemos produzir quatro cinzas e adicionar aos mais escuros o azul, que esfria, e aos mais claros o amarelo, que esquenta. A idéia do *exercício* é de temperarmos as cores. Na aula seguinte, é indicado que temos que fazer um esboço, a lápis, do objeto que vamos pintar. Ao avaliar nossos esboços, o professor dá-se conta de que não nos ensinou a esboçar.

Após indicar que devemos aumentar muito a escala do objeto escolhido, faz o esboço de um copo d’água que está em cima da mesa. Referindo-se ao que produzimos, ensina que não devemos apagar os traços que vamos imprimindo ao papel antes de chegarmos ao resultado que consideramos razoável. O esboço deve ser feito com muitas, muitas linhas, por sucessivas aproximações que supõem o erro, a ser apropriado ao darmos peso maior aos traços que consideramos mais adequados em relação aos imprecisos na representação do objeto: “não se parte do zero”.

Em seguida apresenta dois métodos para pintar o que foi esboçado, propondo que utilizemos os quatro cinzas temperados praticamente sem água, mantendo a tinta densa, na *pintura* dos sombreados já esboçados, necessários para que se transmita a idéia de volume. No primeiro método, passa-se no suporte tintas diferentes e depois, com pincel muito limpo e seco, faz-se paulatinamente a passagem, misturando-se com as pinceladas as tintas já dispostas. No outro método, através de pinceladas mais livres, tenta-se sugerir o sombreado, numa referência mais longínqua ao objeto. Nos dois métodos, a tinta não deve secar antes que sejam feitas as gradações.

Frente a uma questão das alunas, o professor afirma que o último método exige maior controle do pincel, o que significa maior risco. Mas errando-se mais, quando se acerta o resultado é sempre muito superior, embora não se deva recomendar um deles em detrimento

do outro como *exercício*, explica. Para as alunas, o último método parece ser mais fácil e mais próximo do que se percebe ser o tipo de pintura executada por alunos mais antigos.

Todas as alunas escolhem o último método, e diante das figurações tomadas como mais fiéis, elogios são feitos por outros alunos que lembram o que representaram quando fizeram este *exercício*. Uma aluna declara, referindo-se a um daqueles *exercícios*, que havia representado o mesmo objeto, um tubo de tinta, e que, pela primeira vez, sentiu que tinha jeito para a *pintura*, “que ia dar pé”. As alunas novatas comentam que as pinceladas mais soltas dão mais segurança, parecendo que já se sabe segurar o pincel. As que obtiveram sucesso na representação do objeto escolhido, sentiram-se pela primeira vez pintando como os colegas mais antigos no curso.

4.2.1.5 - Tempero do branco

Esse *exercício* foi feito a partir de pequenos pedaços de papel branco, de diferentes procedências, que devíamos levar para a aula. As alunas novas são convidadas a observar os brancos da sala: nas paredes, mesas etc. O professor demonstra que tratá-los como brancos é uma convenção, e propõe que atentemos para as diferenças entre as cores dos papéis que considerávamos brancos. Alguns tendem para o cinza, outros para o amarelo, outros para o verde etc., e a cor de cada papel tem relação com as dos papéis colocados próximos.

Temos que pegar alguns pedaços de papel, dispô-los numa folha de papel branco de modo a produzir uma forma, e tentar, numa escala adequada ao nosso suporte, um quarto do cartão, repetir, pintando, aquela forma e os brancos que a compõem. Apontado como *exercício* especialmente útil, que proporciona treino de procedimento que futuramente muito usaríamos, é experimentado pelas alunas como dos mais difíceis de ser realizado.

Continuamos a *preparar* as tintas, o professor avaliando apenas os resultados, isto é, a correspondência entre a cor da tinta aplicada ao suporte, já seca, e a do pedaço de papel branco colado numa folha de papel que serve de referência. A fabricação propriamente dita da cor, e as inúmeras retificações que temos que fazer, é um exercício solitário ou assessorado por colegas mais experientes e estabelecidos para pintar próximo ao local que escolhemos.

Parece-nos uma regressão voltar a esta precisão, e às dificuldades decorrentes do tentar consegui-la, quando tínhamos experimentado um pouco antes a soltura da representação que somente sugeria o objeto, precisa apenas no que fora reconhecida e

elogiada pelos colegas. Apresentar um objeto reconhecível, do mundo, parece marcar este *exercício*, o novo, que trata de cores referidas a cores distribuídas num papel, e que definitivamente não poderia ser tão gratificante.

4.2.1.6 - Padrão

Trata-se da repetição contínua, por toda a superfície do suporte e intercalado por espaço constante, de um traço qualquer, escolhido pelo aluno. Novas pinceladas que produzam este mesmo traço devem ser sobrepostas, levemente deslocadas em alguma direção, para que não coincidam totalmente com as primeiras formas, alternando-se cores frias e quentes, até que todo o suporte esteja pintado.

Segundo o professor, a idéia deste *exercício* é apresentar as possibilidades colocadas com a repetição, com a criação de um padrão, o que sempre imprime ritmo ao *trabalho*, uma potência. Aquela alternância de cores dá “volume” a ele. Desta vez, a dificuldade apresentada pelas alunas diz respeito ao insucesso na criação de algo “bonito”, o que parecia ser esperado por elas e pelos demais alunos por conta do caráter decorativo que se costuma reconhecer nos *trabalhos* confeccionados através da repetição de determinada forma.

4.2.1.7 - Formas vazadas

Atrás da folha de papel cartão de uma das alunas novas o professor desenha três formas: duas com um círculo, que seria um buraco, no seu interior; e uma terceira inteiriça. Teremos que, pintando-as aumentadas, dar a idéia de profundidade, de que de fato duas daquelas formas são “furadas”.

Avisa que há diversos modos de se conseguir esse efeito. A esta altura, uma das novatas e a programadora visual já se desligaram do curso. As duas que permanecemos, conversamos longamente sobre como obter o tal efeito de profundidade, os alunos próximos mostrando pouco interesse no assunto. Como este *exercício* exige uma estratégia clara para a obtenção de um efeito, diferindo bastante do precedente, por exemplo, que demandava poucas decisões anteriores à sua execução, minha colega que pinta rapidamente declara ter vontade de simplesmente não executá-lo. E que está “louca pra passar pra tela”.

Nesse momento, se liberadas nesse *exercício*, como no precedente, da dificultosa tarefa de produzir cores, permanecemos enfrentando o problema de ocupar com tinta toda a área do cartão. No *exercício* anterior havia uma orientação clara a respeito de como ocupá-la, estendendo em repetição um determinado traço por toda a superfície do suporte. Agora

uma vez tratadas as três formas propostas pelo professor, toda a área restante deve ser preenchida, num trabalho que parece difícil porque isento de significação ao mesmo tempo que merecendo algum cuidado para que o fundo não apareça como claramente secundário frente às figuras, como mero depositário de pinceladas de tinta.

4.2.1.8 - Sem padrão

Um *exercício* tem que ser feito pintando-se o suporte sem a utilização de um padrão. Devemos usar variadas cores, pincéis e tipos de pinceladas diferentes e, sobretudo, evitar a repetição de qualquer figura ou traço. A princípio parece-nos fácil e interessante, algo como um trabalho livre, no qual podemos de fato criar o que quisermos. Pinceladas menos precisas e o abandono do acabamento são já mais fáceis. Mas a largura e a extensão das pinceladas ainda exigem quantidade grande delas para o preenchimento de todo o suporte.

Na primeira avaliação desse *exercício* pelo professor fica evidenciada uma quantidade grande de repetições de pontos, traços, figuras e pinceladas, e de cores a eles associados, apontando com isso padronização a ser evitada. Pela primeira vez a variedade aparece como valor de um *trabalho*, e a exigüidade de nosso repertório de procedimentos por nós mesmas considerados primários fica patente. Ainda, há certo descontentamento com o resultado: assimetria, irregularidade e confusão. Posso apenas antever que só foram contidas por algo como o equilíbrio das cores, algum tipo de repetição de relações entre elas, por certo um padrão que confere alguma “beleza”, aceitabilidade, àquele *trabalho*.

4.2.1.9- Preparar a tela e aguada

Ao finalizarmos o *exercício* de evitação do padrão, o professor solicita que levemos na aula seguinte uma lata pequena, um quarto das convencionais, de tinta PVA, cor neve, de determinada marca, usada para pintura de parede, e um rolo de espuma de cerca de 15 cm para aplicá-la sobre o cartão, que agora deveríamos utilizar inteiro. Iríamos *preparar* o suporte, com sucessivas camadas desta tinta, ao menos quatro, antes de aplicar a acrílica, recurso que já tínhamos visto ser usado por alguns colegas mais adiantados sobre a tela. Deveríamos também providenciar um borrifador (ver Foto 17, no Anexo 7), instrumento bastante usado pelos alunos e de relativamente fácil circulação, podendo ser solicitado emprestado sem grandes constrangimentos, diferente de pincéis, tintas e suportes.¹⁹⁸

¹⁹⁸ Não causa estranheza um aluno solicitar o empréstimo do borrifador, do rolo (ver Foto 33), de objetos que servem como paleta (tampas grandes de recipientes de plástico, pratos de isopor que comportam vegetais e carnes comprados em supermercados) e de fita adesiva, de grampeador (embora seja esperado que um aluno

A *preparação* da tela, sucessivas camadas de tinta com rolo, associada a determinado momento dos *exercícios*, demanda gestos muito mais largos, dado o tamanho aumentado do suporte, quatro vezes maior que o até então utilizado. Obriga também que se imprima certa força sobre o instrumento, para que sendo pressionado contra o cartão libere a tinta nele absorvida. Ao passar o rolo sobre o cartão, é também necessário fazer movimentos contínuos e rápidos, já que uma parada tira a homogeneidade da camada de tinta, acumulada excessivamente onde o rolo se detém, criando áreas mais claras que outras. E nesse movimento repetido, o cartão é ultrapassado freqüentemente pelo rolo, a parede recebendo também diversas camadas de tinta branca, expondo depois como que mais uma das molduras de suportes já trabalhados e retirados dela (ver Foto 34). Doravante todas as vezes que utilizarmos cartão teremos que prepará-lo, o que continuará sendo feito por alguns alunos com a tela quando terminarem a série de *exercícios* (ver item 3.1.3.1).

Novamente esperar secar torna-se tarefa. Uma aluna me informa que, para não perder tempo e não ter que pagar mais por uma tela já *preparada*, coloca uma empregada sua para passar a tinta com rolo sobre a lona crua¹⁹⁹.

Preparada a tela, recebemos as orientações acerca da *aguada*: passando tinta no cartão e borrifando água sobre ela, lidamos com a imprevisibilidade, com o acaso a ser sempre incorporado à *pintura*, porque surgem formas e cores nem imaginadas nem controláveis, ainda que com pincéis e novas tintas e mais água borrifada interferimos nelas. Devemos sempre tomar cuidado com a secagem, se pretendemos fixar algum resultado já alcançado; e atentar para as misturas de cores, tentando evitar em especial marrons que fatalmente aparecem com a junção de várias delas.

antigo possua o seu), ou de tachas ou pregos e martelo, para fixar seu suporte. Gesso e cola, bases de determinadas misturas que geralmente levarão tinta, podem também ser solicitados em pequenas quantidades, como complemento para o material levado para aula pelo aluno que solicita, por alguma razão insuficiente. A tinta usada para a *preparação* do suporte igualmente é cedida sem constrangimentos caso constate-se que o material do aluno foi insuficiente para a tarefa que executa. Os suportes (cartão e tela), instrumentos (em geral pincéis, espátulas e pás) de aplicação da tinta, pigmentos e tintas não costumam ser emprestados, cada aluno devendo dispor dos seus. Tintas já manipuladas ou depositadas na paleta ou em objeto que a substitua são oferecidas freqüentemente a colegas quando os alunos dão por encerrado o *trabalho* ou sua permanência na aula. Pedir determinada tinta para colegas é muito pouco freqüente e normalmente supõe que a loja do Parque Lage já esteja fechada e que o aluno que solicita tenha levado para a aula sua própria tinta, acidentalmente a quantidade disponível sendo insuficiente para dar conta da tarefa que executa.

¹⁹⁹ Outra aluna afirmou também recorrer à empregada, para a lavagem de pincéis. E alunos procedem à *preparação* da tela em casa, para não “gastar” o tempo das aulas com a tarefa. A respeito do não cômputo de determinadas tarefas como atividade de *pintura*, ver item 3.1.3.

Com a *aguada* obtém-se um tipo de *veladura*, superposição de cores em que há transparência ao menos na camada mais externa. Há outras formas de obter uma *veladura*, como com a utilização de gel acrílica²⁰⁰, espécie de tinta acrílica transparente, misturada à tinta com a cor desejada, cuja utilização conduz a resultados muito próximos aos da *aguada*, mas resultados controlados porque a consistência da mistura é a da tinta acrílica, não escorrendo portanto como a tinta sobre a qual borrifada-se água.

No *exercício da aguada* somos conduzidos à impossibilidade de acabamento. Estaremos obrigados a acatar formas e cores imprevistas, que podem ser ocultadas e transformadas, mas jamais consertadas. Seremos levados à rapidez dos gestos, porque qualquer atraso pode gerar a fixação de algo que deveria ser apagado com mais água borrifada ou desfeito com o pincel. Um pano agora pode ser usado não apenas para enxugar as mãos ou pincéis, mas também para diretamente retirar a mistura de água e tintas que escorre abundante pelo *trabalho*. E do tanto de parede abaixo dele descerá uma mancha colorida, o alimento da poça que ficará ali no chão depois que formos embora (ver Anexo 7, Foto 17).

À toda gesticulação nova e própria da *preparação* do suporte, agora muito aumentado, agrega-se a da *aguada*. Com a água borrifada, a tinta tão aumentada no volume e escorrendo, muito mais rápida e facilmente o cartão estará preenchido. Mas por conta de seu tamanho ainda sentimos o quanto demora e impõe-se como tarefa a ocupação de todo aquele espaço delimitado como a ser pintado.

4.2.1.10 - *Aguada* e tinta não diluída

Nesse *exercício* devemos conjugar a *aguada* com áreas em que tinta mais densa é disposta sem que apresente transparência, e num cartão inteiro, como no *exercício* anterior. No contraste entre duas texturas anunciado pelo professor, constitui-se o embate descontrolado versus controle, tentando-se um equilíbrio qualquer entre eles. Ocorre que o que é apresentado como da esfera do controlável não é ainda por nós controlado, pinceladas com tinta pouco diluída em água sendo dadas como que por obrigação, atrapalhando o equilíbrio, a homogeneidade natural de uma superfície toda ocupada por *aguada*. Mais uma vez a pressão do preenchimento de todo o suporte é sentida. Ao ser avaliado pela primeira vez este

²⁰⁰ Pude ver, depois de ter finalizado todos os *exercícios* propostos, uma aluna novata experimentar o gel, declarando tratar-se de um *exercício* proposto pelo professor.

trabalho, uma crítica muitas vezes feita durante as aulas pelo professor é apresentada: são dois *trabalhos* em um.

4.2.1.11 - Gesso e cola

Para esse *exercício* o professor solicita que compremos gesso cré, em lojas que vendem tinta para parede, e cola plástica. Com eles, em partes iguais, devemos produzir uma massa, a ser repartida em quantas cores formos utilizar no *trabalho*, adicionando diferentes tintas aos bocados da mistura. Para que fique de fato homogênea, devemos peneirar antes o gesso, o que normalmente é feito em pequenos coadores de plástico. Não tendo sido avisadas previamente desta tarefa, temos que solicitar um a uma colega.

Além de podermos experimentar a densidade e a consistência de uma matéria que proporciona textura também nova, a mistura de gesso e cola não interfere muito na cor da tinta a ela adicionada. Trata-se de procedimento utilizado por vezes como economia de material, o que nos leva a observar a possibilidade de um *trabalho* ter seu valor estipulado também pela qualidade do material utilizado.

A aluna que faz comigo esse *exercício* reparte sua folha de cartão em quatro partes iguais, para que possa produzir mais *trabalhos*, porque antevê enorme prazer em lidar com a confecção da mistura, com matéria tão mais densa e com a produção de textura. Prevendo a dificuldade de preenchimento do papel cartão inteiro, divido a folha em duas partes. Ainda assim, por conta da dificuldade de controlar o efeito da massa que rapidamente seca sem que facilmente possamos “pintar por cima”, recurso com freqüência proposto pelo professor, e porque não imagino o que de fato possa pintar, torna-se penoso o preenchimento daquela metade de papel cartão.

Ainda, um tanto da mistura com tinta vermelha, mal dosado, imprime mancha excessivamente chamativa, para a qual, segundo o professor, todo o *trabalho* converge. Daí para frente, o esforço passa a ser não a criação de uma forma, uma textura, um jogo de cores interessantes, mas o disfarce daquela mancha. O resultado visto como positivo, numa segunda avaliação do *trabalho*, diz respeito ao sucesso da operação de ocultamento. Não raro, já desenvolvendo seu *próprio trabalho*, alunos têm boa parte de suas tarefas voltada para a elisão de efeitos imprevistos ou tomados como desinteressantes por ele ou pelo professor, ainda que sinais do conserto permaneçam visíveis, incorporados ao *trabalho*.

4.2.1.12 - Fita crepe e formas sem superposição

Desta vez a proposta é de, com a ajuda de fita crepe que “mapeia” com retas o suporte preparado, confeccionarmos formas que não dêem a impressão de estarem superpostas. Continuo, com a aluna que comigo faz os *exercícios*, a utilizar a metade da folha de papel cartão. Ela demarca com a fita crepe numerosas e pequenas formas, enquanto penso no maior controle que teria sobre o *trabalho* se produzisse formas maiores e em menor número. Diferente dela, tento preencher cada forma com uma única cor. Tento também livrar-me do azul, cor que preferencialmente uso nos *exercícios*, optando por tonalidades distintas do rosa. Imediatamente tento comunicar a tentativa no próprio *trabalho*: uma pequena forma azul na parte inferior, que por contraste com as demais cores, quentes, chamaria certa atenção, seria contudo diluída ou tensionada caso retas em diagonal impusessem movimento a formas que paulatinamente fossem descendo.

Na avaliação do professor, o que está em jogo nesse meu *trabalho* é a produção de superfícies extremamente lisas. Avisado da minha intenção, sugere mudanças de cores trabalhosíssimas, como o clareamento da maior forma que havia feito. Mesmo seguindo as orientações, o movimento desejado não é conseguido. Numa das esperas para secagem da tinta, para poder observar a cor que de fato adquiriria, percebo que o efeito pode ser obtido com a inversão do *trabalho*, virando-o de cabeça para baixo. Frente às minhas ponderações acerca do que conseguiria com a medida, o professor considera muito bom o resultado. E fico sabendo, por colegas que acompanham a operação, do quanto este procedimento de inversão é utilizado para *resolver trabalhos*.

4.2.1.13 - Figura humana

A partir de uma foto qualquer, temos agora que esboçar e pintar uma figura humana, de preferência inteira. Orientações são dadas em torno da pintura. Devemos começar com o mais claro, depois sombreando com cores mais escuras. Há elogios todas as vezes que conseguimos com pinceladas mais soltas, que são registradas no próprio *trabalho*, os efeitos de luz e sombra que necessariamente devemos obter.

Áreas das figuras escolhidas por nós que exigem maior minúcia para que a correspondência com o modelo possa ser percebida, como rostos e mãos, são aquelas que apresentam maior dificuldade para serem pintadas. Tentativas e pedidos de orientação ao professor são abundantes. O resultado, contudo, é avaliado por colegas como positivo porque identificado de fato com figuras humanas facilmente reconhecíveis e visto como

correspondendo à realidade de um corpo humano. Os elogios vêm, novamente, com a lembrança do que produziram quando fizeram o *exercício* e acompanhados de estímulos quanto ao nosso pendor para a *pintura*.

O professor considera boas as representações. Mas relativiza o fundo, que tínhamos preenchido apenas para ocupar o espaço depois de pintadas as figuras. No meu caso, havia dado pinceladas de uma única cor, partindo sempre da figura em direção às bordas do cartão. Este procedimento sublinhou a centralidade da figura: “Isto é estranho à pintura”. Comprova a observação apropriando-se de um erro meu na criação do fundo homogêneo, apontando uma área em que a tinta tinha ficado grossa: “Veja aqui. Há matéria”.

4.2.1.14 - Quatro *técnicas*

Este é o último *exercício* e a primeira vez que pintamos sobre tela. O professor propõe que dividamos com fita crepe a tela, de no mínimo 1 m x 1 m, em quatro partes iguais (ver Foto , no Anexo 7). Em cada uma devemos pintar utilizando uma *técnica* diferente, aprendida no curso ou não. Assim, por exemplo, uma aluna usa numa das partes da tela colagem por sugestão do professor, procedimento não tratado em nenhum *exercício*.

Nessa passagem do “ainda estar nos exercícios” para o “já estar na tela” a questão da comunicação através da *pintura* pode ser observada. Até então estávamos submetidas a determinados resultados de procedimentos propostos e avaliados pelo professor. Desta vez teremos que executar procedimentos escolhidos por nós. E aqui já pode ser percebida a tentativa mais direta de atribuir significado ao *trabalho*.

Alguns alunos, sobretudo os com formação *acadêmica*, tentam figurar, pintar paisagens, naturezas-mortas, figuras humanas. Outros buscam relacionar uma parte do *trabalho* à outra, as quatro conformando alguma unidade, como uma aluna que representa as quatro estações. Tento, partindo de uma *aguada* com poucas cores feita numa das partes, reproduzir aquelas formas primeiro de um modo quase gráfico, depois repetir algumas variações de tonalidade obtidas na *aguada*, e finalmente, numa só cor, um azul, representar a luminosidade apresentada na *aguada*. Sempre o professor indica que ao menos duas partes do *trabalho* apresentam a mesma *técnica*. No meu caso, elogia o *conceito* (ver adiante, item 5.1), a tentativa de referir-me de diferentes modos a uma forma imprevista, mas aponta que as duas últimas partes, a da variação da tonalidade e a da luminosidade, eram idênticas em termos *técnicos*.

4.2.2 - Algumas disposições adquiridas

4.2.2.1 - Não escrever, não desenhar nem colorir: incorporar e soltar a *pintura*

Ao começar o curso um aluno sem nenhuma experiência prévia sistemática de *pintura* tende a segurar o pincel adaptando o modo como segura uma caneta ou lápis (ver, no Anexo 7, Fotos 13, 14 e 15). Imprime firmeza à operação e seus dedos tensionam uma área do cabo perto das fibras. Prefere em geral pincéis mais finos e menores. E ao passar tinta no suporte as pinceladas ainda vagarosas e cuidadosas são transposições de traços.

A postura para a *pintura* está ainda referida à da escrita. Boa parte dos alunos prefere a mesa à parede embora espere-se que fixe nesta última seu suporte. Se sentado, procura controlar o quarto do cartão com a mão que não segura o pincel, está curvado como se escrevendo, e o cotovelo por vezes busca apoio na mesa. O aluno está quase colado à mesa e muito próximo ao *trabalho*. Segurar uma paleta, ou algo que cumpra sua função, ainda não está incorporado como tarefa da *pintura*. O molhar o pincel na tinta e na água, e o produzir determinadas cores com as tintas, neste momento aparecem como interrupções de uma atividade derivada do escrever. Sair dali, buscar água, é coisa à parte. O suporte parece excessivamente grande, e pode ser trazido à altura dos olhos, quase na vertical, para ser “lido”. Olhar para cima, para pintar e observar o *trabalho*, é das primeiras mudanças experimentadas pelos alunos relacionadas com a singularidade da atividade de *pintura* frente à escrita e ao desenho. Mas alguns alunos, para tanto, ainda aproximam-se do *trabalho*, disposto na mesa, curvando-se mais.

No *exercício* dos traços que devem produzir equilíbrio ou movimento (item 4.2.1.1), alguns alunos já imprimem alguma rapidez aos seus gestos, mas seguram o pincel daquele modo quase sempre. No da distância, e no segundo e no terceiro, nos quais áreas são necessariamente pintadas, é que podem sentir mais intensamente a impossibilidade de preencher tais áreas segurando o pincel com força, controlando-o do modo adequado para imprimir precisão e detalhamento. Não mais os dedos, mas toda a mão, através da soltura do pulso, deve mover-se. Um afastamento do *trabalho* é para isto necessário, e, se fixou o *trabalho* na parede, o aluno tende também a já sair por vezes um pouco de sua base, no chão, para observá-lo.

Nesses *exercícios*, a proximidade de pintar com desenhar e colorir ainda é exercitada. Muitos alunos desenham com lápis as formas que depois são “coloridas” com pincel e tinta.

As cores do segundo *exercício* são em geral praticamente as dadas pelas tintas, poucas variações ocorrendo, boa parte delas acidentais. No terceiro, a fabricação de cores é compulsória, a primeira alteração de fato na tendência de colorir com pincel e tinta experimentada pelos alunos. No quarto *exercício*, o esboço, um desenho, é em seguida “colorido”, pintado, mas agora também produzindo-se necessariamente cores, e valorizando-se suas variações.

No quarto *exercício* (item 4.2.1.4), já tem que produzir uma ruptura com tendências intrínsecas à atividade não especializada, costumeira, de desenhar, isto é, de reprodução de determinada realidade preexistente com linhas, contornos e sem volume, e também de pintar. Talvez porque esta atividade de desenho esteja adequada à folha de papel no máximo do tamanho da oficina, os esboços de objetos feitos pelos alunos tendem a aumentá-los somente até esta área, quando não se trata de redução, também executada no que seriam limites de uma folha de papel ofício centralizada no quarto de cartão sobre o qual devemos trabalhar. No caso de objetos menores que uma folha de papel ofício (copo d’água, caixa de fósforo, tubo de tinta, por exemplo), é com esforço que abandonamos a escala zero, a primeira tentativa normalmente resultando na reprodução do objeto quase que no seu tamanho natural.²⁰¹ O tamanho dos primeiros esboços frente ao do suporte de certo modo assemelha o desenhado ao escrito, uma vez que a feitura e a própria observação do *trabalho* merecem uma aproximação característica do escrever. E as escolhas freqüentemente recaírem sobre pequenos objetos, que tendem a ser esboçados em seu próprio tamanho, indica certa coincidência que se costuma tentar alcançar entre a representação e o objeto a ser representado.

Aumentada a escala, temos que pintar o esboço que deve conter volume e também imprecisão que não podemos ter na escrita e que não costumamos imprimir a desenhos. Para isto escolhemos a *técnica* de *pintura* “arriscada” e “difícil”, por certo, dentre outras razões acompanhando o resultado que nos pareceu, e ao professor, razoável dos esboços para nós imprecisos, obtidos com riscos soltos, rápidos e alargados, se comparados com os primeiros que apresentamos a ele. A lógica da não supressão do erro está embutida neste gestua

²⁰¹ Uma aluna já antiga, ao observar as objeções do professor quanto à escala da reprodução de uma caixa de fósforo que produzi em um primeiro esboço, comentou que num curso de desenho, que fizera quando estudava arquitetura, o professor reclamava sistematicamente do que chamava de “chaveirinhos”, reproduções de pequenos objetos em sua escala natural, prática a que tendiam muitos dos alunos.

acionado para os esboços, o que é mais e mais associado pelos alunos à *pintura*, em especial em oposição à *acadêmica*, vista como extensão do desenho. Com efeito, desde o *exercício* da produção da noção de distância, escutamos e recebemos orientações do professor no sentido de “pintar por cima” sempre que algo não pareça satisfatório.

Todos os alunos que não têm formação prévia em *pintura* ou desenho confirmam o constrangimento experimentado no começo do curso por não saberem desenhar. A admiração que demonstram, ao chegarem ao curso, em relação aos *trabalhos* dos alunos com formação em *pintura acadêmica* e em áreas como programação visual e ilustração atestam este fato. Alguns explicitam, como já indicado, o quanto o sucesso na representação da realidade marcou sua avaliação de que poderiam chegar a “pintar bem”. A associação *pintura*/representação da realidade aparece quase que generalizada, o desenho constituindo a referência para se pensar na viabilização da *pintura*. Afinal, a minúcia tende a acompanhar toda tentativa de fidelidade na reprodução da realidade. *Trabalhos abstratos* são produzidos e observados como não *figurativos*, e associados à imprecisão. E é na ruptura com a busca da precisão do desenho que a primeira experiência bem sucedida de representação da realidade através da *pintura* ocorre.

Já nos posicionando por vezes em locais que não a parede direita da sala de aula, produzindo cores e reproduzindo realidades preexistentes, sobretudo para pintar o fundo de *trabalho* nossos antebraços começam a movimentar-se automaticamente (ver Foto 16). Para a verificação da correspondência entre o pintado e o objeto a ser reproduzido, o que neste *exercício* inclui mais que nos anteriores a observação das cores obtidas com a tinta já seca, afastamentos ainda maiores dos *trabalhos* são necessários, nossa mobilidade agora sendo muito aumentada.

Uma ruptura crucial em relação aos mecanismos que costumamos acionar para produzir um desenho, e a todas as formas de *pintura* a ele associadas (*pintura acadêmica*, ilustração etc.), dá-se quando, ao aprendermos a *preparar* o suporte (ver item 4.2.1.9), ao mesmo tempo em que o suporte é muito aumentado, temos que promover movimentos muito alargados e rápidos, e com um rolo (ver Foto 33), um instrumento que deve ser manuseado de modo absolutamente distinto do segurar um lápis, uma caneta ou mesmo um pincel de tamanho reduzido (ver Fotos 18, 23 e 35). O corpo deve afastar-se mais do suporte, e todo o braço é mobilizado para a atividade de *preparação*, esticando-se para cima, descendo para a

parte inferior do cartão, quando devemos nos curvar, e por vezes passeando rapidamente em movimentos horizontais sucessivos sobre o suporte. Temos que esticar e flexionar braços e pernas, e por vezes abordamos o suporte de modo enviesado, adotando para isto formas de equilíbrio diferentes da primária, com os dois pés baseados no chão. Tal movimentação não resulta em nenhum desenho, nenhum traço ou forma. Exige tempo de secagem razoável, sob pena da base de tinta PVA diluir-se na água borrifada sobre ela para o *exercício* da *aguada*. Nesse *exercício*, compulsoriamente *abstrato*, produzimos manchas de cores numa rapidez ainda não experimentada, e com movimentos irregulares, diferente da tarefa de *preparação* do cartão.

Um conjunto considerável de procedimentos totalmente estranhos à prática da escrita e do desenho agora já pode aparecer como constitutivo da atividade de *pintura*, e muitos deles ao serem adotados viabilizam resultados distantes da *pintura* associada ao desenho, em especial a *pintura acadêmica* (ver Fotos 18 e 23). Ocorre que esta adoção não aparece como tal. Colados a mudanças em disposições corporais, uma vez experimentados e repetidos, e correspondendo aos executados por boa parte dos alunos (ver Fotos 32, 33, 36, 37 e 38), estes procedimentos são percebidos como naturalmente realizados, a *pintura* como que desabrochando em gestos *ainda* não realizados exclusivamente por conta de uma não mobilização. Para alunos sem experiência prévia em *pintura*, esta aparece em muitas circunstâncias, sobretudo a partir do *exercício* da *preparação* do suporte e da realização da *aguada*, como conjunto de práticas ali preconizadas que não mantêm continuidade com as do desenho. Mas na sucessão de *exercícios* ainda haverá tensões em torno do estabelecimento ou não de continuidades entre o que ali é proposto como *pintura* e o desenho.

Afora o *exercício* da reprodução de uma figura humana (ver item 4.2.1.13), todos os demais que se seguem àquele quarto *exercício* são necessariamente *abstratos*, embora os relatados nos itens 4.2.1.5 e 4.2.1.7 refiram-se a formas abstratas preexistentes. Nestes e no *exercício* de *pintura* de uma figura humana (ver item 4.2.1.13) utilizamos lápis para o esboço, agora já aumentando muito a escala do que seria representado. Mas ainda aqui podemos tomar o desenho como “etapa” prévia da *pintura*: não raro alunos fazem o esboço, com rigor e dificuldade, e depois anunciam, com satisfação, que poderão então pintá-lo, algo como colorir uma reprodução da realidade.

Se o desenho é de fato redefinido, não mais o contorno de objetos e meras linhas finas e precisas, a ser “colorido” com a *pintura*, mas subordinado a outros procedimentos, não estará mais voltado, ou especialmente voltado, para a representação da realidade. Estará submetido a procedimentos dele independentes e cada vez mais naturalizados, relacionados a resultados estranhos a ele. Todas as mecanizações decorrentes da repetição destes procedimentos facilitam o distanciamento dos procedimentos, relacionados ao desenho e associados à *pintura acadêmica* (ver Fotos 18 e 23) e à ilustração (ver Foto 35), que em geral são acionados quando pretende-se aludir a uma realidade facilmente percebida no *trabalho* pelo observador. Extensões a princípio naturais do desenho na *pintura*, a *pintura acadêmica*, que normalmente tenta reproduzir esta realidade, e a ilustração, referindo-se a ela e em geral simplificando-a, não apenas demandam procedimentos desconhecidos dos alunos sem treinamento prévio, como podem ter relativizada a oportunidade de seus objetivos de representação, o que já foi experimentado pelos alunos novos que se submetem aos *exercícios*. Estes alunos poderão lançar mão da figuração caso tenha a ver com sua *proposta de trabalho*, a ser definida com o tempo, e naturalmente, quando já pintem apenas sobre tela.

4.2.2.2 - Matéria e vetor da comunicação

Junto ao treinamento de procedimentos de *pintura* que se opõem e vão se constituindo como independentes da escrita e do desenho, os alunos sem experiência prévia em *pintura* submetem-se com os *exercícios* à contínua produção de objetos, *exercícios*, isentos de significado, prática até então impensável se associada à escrita e ao desenho. Vinculado aos mecanismos corporais que vão sendo adquiridos ao pintarem, alunos experimentam esta produção de *trabalhos* cujo significado é desconhecido por eles.

Tratando-se de *exercícios* conhecidos e já executados por boa parte da turma, diferente dos *trabalhos* que são produzidos sem objetivos definidos *a priori* pelo professor quando o aluno pinta sempre sobre tela, sua abordagem em função dos procedimentos que registra é também feita por outros alunos. Por conta da situação de total inexperiência já anunciada pelo aluno novato e do caráter dirigido dos *exercícios*, o professor não considera qualquer significado que não diga respeito diretamente aos procedimentos de *pintura* a serem treinados naquele *exercício* e por ele avaliados²⁰².

²⁰² Apenas em duas circunstâncias pude ver avaliado em *exercícios* algo além dos procedimentos/comportamentos de *pintura* neles fixados, e em ambas tratavam-se de significados da própria *pintura*. Num dos *exercícios* (ver item 4.2.1.12), uma vez anunciada a minha intenção de “falar” sobre uma

Nesse momento os procedimentos de *pintura* devem referir-se a eles próprios, constituindo a matéria exclusiva de avaliação ao serem observados seus registros pelo professor, nos *exercícios*. Assim é, por exemplo, com a comunicação do equilíbrio e da instabilidade, já no primeiro *exercício* (item 4.2.1.1), reduzida à confecção adequada de traços, excluindo-se do campo de considerações sensações particulares ou qualquer outra matéria cuja comunicação tenha sido tentada pelo aluno. Com certa freqüência o professor relaciona os procedimentos exercitados à história da arte, através de *aulas teóricas* ou durante sua passagem na sala avaliando os *trabalhos*. Esta relação é aprovada, mas o miolo das avaliações dos *exercícios*, contudo, é a boa execução ou não dos procedimentos de *pintura* propostos. E, uma vez treinados, farão parte do elenco de procedimentos acionados pelo professor para avaliação dos *exercícios* subseqüentes.

Ao passarem pelo treinamento de procedimentos de *pintura* propostos e avaliados pelo professor neles próprios, os alunos exercitam direcionar para ele seus procedimentos ao mesmo tempo que produzir *trabalhos* isentos de significado. Isto não se dá sem ambigüidades, uma vez que a própria insatisfação com resultados “feios”, e/ou sem sentido, gera incômodos por vezes próximos aos das dificuldades objetivas de se levar a cabo a tarefa proposta pelo professor. Ainda, o aluno está sujeito a avaliações dos colegas, e promove avaliações de *trabalhos* dos colegas, acionando outras formas de avaliação diferentes da promovida pelo professor. Mas a autoridade deste é sempre reafirmada, e aqui também qualquer tentativa de produção de significados não consentidos é desconsiderada, e, quando anunciada pelo aluno, desautorizada²⁰³.

Diferente dos alunos com formação em *pintura acadêmica* e experiência em *pintura* associada a outras práticas, esse processo de supressão da possibilidade de produzir significados através da *pintura* aparece para os alunos sem experiência em *pintura* como uma incapacitação, e não como destituição de uma capacidade já instituída, testada e confirmada por consumidores dos resultados de sua atividade de *pintura* ou área próxima. Com o desenrolar dos *exercícios*, não havendo procedimentos aprendidos e mecanizados que, uma

cor que me via sempre impelida a usar, a temática foi aceita como constitutiva do *trabalho*, o professor chegando a sugerir procedimentos voltados para contemplá-la. Noutro *exercício*, o último, o professor apontou e considerou interessante *conceito* embutido na minha tentativa de repetir formas e cores obtidas com a ajuda do acaso, numa *aguada*.

²⁰³ Segundo depoimento de alunos que fazem outros cursos no Parque Lage, e do próprio professor, ao menos nos cursos de *pintura* é preponderante essa desautorização ao serem avaliados os *trabalhos* dos alunos.

vez acionados, remetam-se de modo garantido a um campo de significação diferente e mais extenso que aquele para o qual passam a pintar, essa prática pode ser constituída mais facilmente como um adquirir um saber fazer associado a formas espontâneas de proceder de modo quase que exclusivo referido à avaliação do professor. Durante os *exercícios*, a adesão paulatina a uma maneira de pintar, a ali valorizada e difundida, é completa quando confirma a desistência da produção de significado.

4.2.2.3 - A promessa do *próprio trabalho*: da *técnica* à *linguagem*

Embora os *exercícios* sejam apresentados como aprendizagem da *técnica*, como visto esta é sempre colocada pelo professor como secundária em relação a uma *linguagem*, cuja criação seria de fato o objetivo da atividade de *pintura*. Esta *linguagem* é definida como individual e construída a partir de elementos que se constituiriam naturalmente com a prática e o tempo de *pintura*, algo como uma *caligrafia*, inata e própria de cada um. Esta referência à escrita - a *caligrafia* - colabora para a colocação da *pintura*, uma prática normalmente proposta como em descontinuidade com a escrita, como passível de naturalização tal como ela. A não adesão a um modelo é apresentada como condição para a manifestação desta *caligrafia*, ou *letra*, de fato um modo de pintar, definida como impossível de ser adquirida por cópia. Por esta razão, a *pintura acadêmica*, segundo o professor, inviabiliza a aquisição de uma *caligrafia*, cristalizada que estaria num modo básico e generalizado de pintar.

Ao lado da *caligrafia*, *questões* também iriam se definindo espontaneamente no decorrer da prática de *pintura* daqueles que de fato desejem dedicar-se a ela. Estas *questões* são tão mais relevantes quanto estejam referidas à própria *pintura* e situadas claramente numa leitura da história da arte, o que localizaria sua importância e, eventualmente, sua novidade. Se há matéria a ser comunicada, diz respeito em primeiro lugar à própria *pintura*, e não importa que possa ser consumida restritamente, apenas por aqueles que têm o equipamento teórico da história da arte e a visibilidade da produção contemporânea para “lê-la”. Qualquer elemento do mundo ou da experiência particular do *artista* deve estar subordinado a alguma *questão* relativa à própria *pintura*. Desautorizadas, então, estão a *pintura decorativa*, a *acadêmica*, a *ilustração* e qualquer outra tentativa de referir-se simplesmente ao mundo, a sentimentos e sensações, valorizando a facilidade e a extensão da comunicação em detrimento da relevância, para a história da arte, do que está sendo comunicado.

Caligrafia e questões de pintura não são colocadas como a serem definidas ao longo dos *exercícios*. Durante a produção destes *trabalhos* que prescindem de significado que ultrapasse o mero registro da execução de *técnicas*, abre-se não justamente do que individualizaria o aluno, uma vez que a matéria da discussão é a *técnica* em questão; e também de qualquer problematização, mesmo acerca da *pintura*, que pudesse ser desenvolvida adequando-se aos objetivos dos *exercícios* propostos. Não sendo elementos de aprendizagem, *caligrafia e questões de pintura*, forma e conteúdo da *linguagem*, são remetidos a outro tempo, posterior ao dos *exercícios*, o do desenvolvimento do *próprio trabalho*.

A época dos *exercícios* constitui assim a espera de um momento em que, pintando exclusivamente sobre tela os *trabalhos* que desejar, o aluno produziria uma *linguagem* através da qual enfim comunicaria algo. Deve aprender um fazer, mas sobretudo uma mobilização de procedimentos vistos como latentes e valorizados que tornariam possível e adequado esse fazer, e a abrir mão de significar algo através deles que não o reconhecido como legítimo pelo professor. Reside nesta composição de elementos a referência empírica à categoria *atitude*, condição colocada pelo professor para a construção da *linguagem*. Alunos sem experiência prévia em *pintura* que se submetem aos *exercícios* seriam mais que tudo aprendizes da *atitude*. Devem aderir a um comportamento de *pintura* associado à experiência de abrir mão da produção de significados através dela por conta da adoção de determinados procedimentos (ver item 3.1.2.3). Por isso aderir a este comportamento atesta o reconhecimento da autoridade do professor para orientá-los quanto aos procedimentos e para a estipulação do próprio significado dos *trabalhos*.

Capítulo 5 - Num tempo da *pintura*



5.1 - *Passagem para a tela*

Uma vez terminada a série de *exercícios*, tendo que desenvolver seu *próprio trabalho*, os alunos são orientados a utilizar telas com dimensões de no mínimo 1 m por 1 m. É a fase de *passagem para a tela*. Sem nenhuma proposição prévia do professor, começam a pintar *trabalhos* que são avaliados do mesmo modo que durante os *exercícios*, isto é, procedimentos registrados são comentados, recebem propostas do professor, e vêem desconsiderada a possibilidade de discussão de qualquer significado outro que eventualmente tenham tentado construir através da *pintura*, afora se tal significado dirigir-se diretamente para a própria *pintura* ou para a *arte*.

Nesse momento, para pintar um espaço que se apresenta como excessivamente alargado (no último *exercício*, já sobre tela, o suporte foi dividido em quatro partes - ver item 4.2.1.14 e Foto 39, no Anexo 7), observados pelos colegas mais próximos que em geral participam com palpites e incentivos desta fase de *passagem para a tela*, os alunos mobilizam o repertório de procedimentos exercitados até então. Na sucessão de *trabalhos*, há tendência de produção de *trabalhos* muito diferentes entre si, com distintas temáticas, cores, formas etc. Por vezes, e com o tempo, tentam imitar, experimentando seus resultados, procedimentos que alunos mais antigos adotam, como a tinta a óleo, sobretudo através de bastões, e novos instrumentos, materiais, temáticas. E permanecem, quase sempre, pintando dentro da sala de aula.

Essa diversidade entre os *trabalhos* normalmente se coloca como bastante incômoda para os alunos, e é logo após o término da série de *exercícios* que se vê certa incidência de abandono do curso. O desenvolvimento do *próprio trabalho* supõe o aparecimento de algum tipo de repetição valorizada que possa fazer com que, com o tempo, haja uma identificação, ali mesmo na sala de aula, do *trabalho* com seu produtor, ou seja, uma constatação da autoria de um *trabalho* ainda que não seja observado seu processo de produção. Esta constatação é vista pelos alunos como derivada da existência de um *estilo*²⁰⁴, palavra desautorizada pelo professor como pertinente para se referir à *arte*, o que foi demonstrado em um conjunto grande de situações em sala de aula, durante palestras, em conversas com

²⁰⁴ Uma aluna ainda nos *exercícios*, ao mostrar para outra, também novata, determinada tela, comentou que a aluna que a havia feito “criou esse estilo: ela pinta sempre essas figuras, que são ela mesma”. Outra aluna, candidata ao *Aprofundamento*, ao ser indagada por um colega sobre as razões de seus *trabalhos* serem sempre reconhecidos como seus por ele, disse: “deve ser o estilo”.

alunos, sobretudo com a argumentação de que o que singularizaria um *artista* seria sua *linguagem*, o conteúdo dela, e não a constatação pela aparência da autoria de seus *trabalhos*, um a um. Na verdade, o que se apresentaria naturalmente com a prática da *pintura* contínua seria a *caligrafia* do aluno, dado primário da *pintura* mas que apenas viabiliza uma *linguagem* a ser construída com a interferência do aluno através das *questões* de *pintura* que porventura desenvolva.

Dos fatores que mais incidem de fato na definição do que seria a *caligrafia* do aluno, seu modo de pintar, ou *estilo*, está o estabelecimento de algum tipo de equilíbrio entre a aceitação, sobretudo pelo professor, dos resultados de seus procedimentos fixados nos *trabalhos*, e a aceitação, e assim a lisibilidade, que estes *trabalhos* têm junto aos demais alunos e a outras pessoas das relações dos alunos. É como se houvesse duas linhas paralelas, formando um continuum professor/colegas/outras pessoas das relações dos alunos, nas quais critérios de avaliação distintos fossem de um grau máximo ao grau zero, e em direções opostas. Assim, o professor avalia apenas procedimentos, abandonando o que estaria sendo comunicado além deles, o que já é considerado por colegas, que por outro lado podem comentar e sugerir procedimentos. Parentes, amigos, clientes, tendem a avaliar os *trabalhos* a partir do que estaria sendo comunicado para além dos procedimentos registrados. Estes, nem sempre identificados, são tomados como indicativos de um saber fazer que estaria subordinado ao significado, em função do qual teriam sido mobilizados.

Esse modo de pintar muito freqüentemente é definido em torno de temáticas, de maneira que procedimentos de *pintura* vão sendo mobilizados e testados junto delas. Assim, motivos étnicos, de gênero, mitológicos, podem ser repetidos e representados com variações diversas, boa parte delas relativas ao material utilizado, instrumento de aplicação, dimensão da tela, textura, cores etc. Noutros casos as constantes da produção dos alunos são o próprio material, ou as cores, e as formas, mesmo abstratas, através das quais são apresentadas, e suas dimensões. Há de fato certa tendência dos primeiros *trabalhos* após o término dos *exercícios* conterem figurações, ou representações, através da utilização por exemplo de símbolos, mas muitos dos alunos que não tiveram formação anterior em *pintura* economizarão, com o tempo, a figuração. Mas é colocado para todos os alunos o problema da tentativa de aceitação dos *trabalhos*, considerados ainda por eles e pelo professor como

tipos de *exercícios*, já que preparatórios da definição do *próprio trabalho*²⁰⁵, também fora do Parque Lage.

São freqüentes as situações em que se observa essa dificuldade de definição de um modo de pintar voltado exclusivamente para a aceitação pelo professor e destituído de sentido.²⁰⁶ De outro lado, o sucesso do aluno na realização de determinados procedimentos já exercitados ou agora experimentados, sobretudo segundo as avaliações do professor, pesa no que vai sendo apresentado como naturalmente conformando a *caligrafia*, ou *estilo*. Frente a repetidos insucessos, os alunos tendem a abandonar ou a transformar bastante os procedimentos de *pintura* mobilizados em seus *trabalhos*. Diante de sucessos, tenderão a repeti-los, recebendo orientações do professor no sentido de produzirem um conjunto de *trabalhos* que tenham proximidade com aqueles aprovados. É claramente preconizado, contrariando o que neste momento os alunos experimentam ao confirmar fora do contexto das aulas o valor artístico de seus *trabalhos*, que devem produzir séries²⁰⁷ de *trabalhos* em continuidade com aqueles considerados interessantes²⁰⁸. Segundo o professor, tal medida ajuda o aluno na definição das *questões* de *pintura* que são colocadas pelo seu *trabalho*, agora não mais uma tela pintada singular, mas um conjunto de telas que apresentem elementos repetidos, indícios de uma *caligrafia*, ou *estilo*, e naturalmente algum significado/alguma *questão*, latentes.²⁰⁹

Em geral mais tarde, já desenvolvendo seu *próprio trabalho*, é mais corrente o aluno ver determinado *conceito* sendo percebido pelo professor nos *trabalhos* ou em *trabalho* que confecciona. Se a *questão*, proposta de fato pelo professor mas a princípio percebida como derivada do *trabalho* e paulatinamente tomada como formulada pelo aluno, é concebida

²⁰⁵ “Fazer exercícios” pode ser fase estendida para alunos que em alguns contextos são vistos e/ou se percebem como desenvolvendo seu *próprio trabalho*, ou já dispoendo de uma *proposta de trabalho* ou de um *trabalho*. Assim, quando me inseri no curso, o professor ao se referir a dois alunos *prontos*, “candidatos ao Aprofundamento”, acrescentou que os demais da turma na verdade estariam “fazendo exercícios”.

²⁰⁶ Uma aluna, por exemplo, apresentando, um pouco constrangida, um animal que havia pintado, justificou o fato declarando que o havia feito por solicitação de seu filho. O professor desaprovou o *trabalho*, brincando: “Acho que seu filho está atrapalhando sua carreira”.

²⁰⁷ São usadas indistintamente as palavras *série*, *conjunto*, *seqüência* ou *número de trabalhos*.

²⁰⁸ Tendo terminado a *série* de *exercícios*, uma aluna passou a produzir numerosos *trabalhos* através de procedimentos muito diferentes. Dada a enorme aceitação da família (“Meu marido adora, dá a maior força. Não tem mais lugar nas paredes para colocar meus quadros.”) e de amigos, certa vez perguntou ao professor se seu *trabalho* não poderia ser caracterizado justamente pela variação. O professor condicionou esta possibilidade à existência de uma *questão* pertinente.

²⁰⁹ Manoel de Barros, poeta, define, por outras vias, este processo: “Repetir repetir - até ficar diferente./Repetir é um dom do estilo” (1997:11).

como eixo que dá significado a procedimentos repetidos a ponto de viabilizar a criação de uma *linguagem* através da produção de objetos, na verdade é o *conceito* que um *trabalho* conteria, a unidade de *linguagem* que atesta a intencionalidade do produtor do objeto e ao mesmo tempo consiste na chave para a leitura deste objeto. Espécie de *idéia* propulsora e explicativa do objeto, o *conceito* submeteria de tal modo a execução e a leitura dos procedimentos mobilizados para a confecção de determinado objeto, que no limite sua realização material por determinados indivíduos que não o criador do *conceito* não colocaria em questão a autoria do *trabalho* como deste, e sua perenidade ultrapassaria a própria permanência do objeto que o “conteria”, tomado como mera realização particular dele.²¹⁰

5.2 - Definição do *próprio trabalho*

Uma vez fixando-se em determinado modo de pintar, a dificuldade dos alunos perceberem o significado do que produzem permanece. Neste momento, ainda os que associam diretamente as atividades de *pintura* à terapia, ou que afirmam não se incomodar em executar as tarefas materiais para viabilizar seu *trabalho*, indicam que a repetição é incômoda por não saberem para que a produzem. Alguns alunos colocam que gostariam de receber propostas de *exercícios* do professor, para que pudessem mudar um pouco o tipo de *trabalho* que vêm fazendo.

Nesse momento, no qual pelo menos alguns meses se passaram desde o término dos *exercícios*, os alunos já podem ver mais freqüentemente seu *trabalho* sendo relacionado à história da arte pelo professor. Este compara, por exemplo, o *trabalho* do aluno com obras de clássicos ou de conhecidos *artistas* contemporâneos. Sugere que podem ser vistos no *trabalho* do aluno elementos utilizados por pintores de algum movimento para o desenvolvimento de certa questão importante para a história da arte. Lembra de alguma aula de um curso de história da arte, por ele ministrado para grupo de alunos, que em geral já tinham passado pelos *exercícios*, em que determinada *questão* foi tratada e demonstrada através de *slides* de obras clássicas. Remete alguma característica do *trabalho* do aluno a

²¹⁰ Enorme painel registrado em diversas matérias jornalísticas sobre a *XXIII Bienal Internacional de São Paulo* e em muitas circunstâncias acionado pelo professor para tratar da questão do *conceito* e da autoria, o *trabalho* de Sol Lewitt, *Stars with three, four, five, six, seven, eight and nine points...within bands of colors ink washes superimposed*, consistia em pintura feita diretamente sobre paredes do pavilhão onde se realizou o evento, executada por diversos pintores obedecendo a estipulações do *artista*, que não chegou a ir pessoalmente à *Bienal*. Terminada a *Bienal*, a *pintura* foi desfeita, recebendo tinta por cima, as paredes deixando de abrigar a atualização daquele *conceito* de Sol Lewitt.

algo visto na *Bienal de São Paulo*, em 1996, para onde grupo de alunos do Parque Lage se deslocou em viagem organizada por pessoas ligadas ao Parque Lage e que contava com visitas orientadas por ele e por um crítico e pesquisador da história da arte. Propõe que o aluno assista a determinada palestra, vá a determinada exposição, conheça o *trabalho* de determinado pintor, eventualmente leia algum livro.

Já normalmente repetindo procedimentos que por vezes aparecem como naturais, e não recebendo críticas em torno de sua utilização e não apresentando dificuldades importantes na sua execução, o aluno permanece recebendo do professor a proposta de elaborar séries, conjuntos de *trabalhos*, nas quais determinada *questão*, já então formulada pelo professor, poderia ser desenvolvida. Aparece como derivada da confecção de *trabalhos* já constituídos por uma *caligrafia*, produzidos também através de alguns procedimentos não fixos mas que circunstancialmente se repetem caso o aluno disponha-se a produzir uma série, *questão de pintura* sobre a qual o aluno poderá passar a deter-se, e a cada avaliação, em sala, dos *trabalhos*, poderá ver sendo tratada pelo professor quando aborda o seu.

Mas mudanças de procedimentos de *pintura* podem também ocorrer, normalmente fazendo com que a *questão* formulada pelo professor não mais possa ser “lida”. Caso os novos procedimentos sejam repetidos e avaliados como bem executados, o que pode demandar algum tempo, novamente uma *questão de pintura* pode ser apresentada pelo professor, que sugere a repetência do tipo de *trabalhos* que vêm sendo feitos para que seja constituída uma série. Alunos que não “manifestaram” sua *caligrafia*, ou que acionam exclusivamente procedimentos associados à *pintura acadêmica*, à *ilustração* e/ou à *decoração*, dificilmente têm *questões de pintura* formuladas ou reiteradamente encontradas em seu *trabalho* pelo professor, ou as têm muito pontualmente, referidas a um ou outro procedimento de *pintura* no qual o aluno esteja particularmente interessado. Apresentam também dificuldade de associar a mobilização de procedimentos de *pintura* a esta *questão*, diferente dos alunos que já têm sua *caligrafia* e que não vêm problematizados seus procedimentos de *pintura* escolhidos, embora sua execução seja em todos os casos matéria primeira das avaliações do professor.

Tendo um conjunto de *trabalhos* em que mais que a *caligrafia* observa-se repetências deliberadas que teriam relação com alguma *questão de pintura* colocada pelo professor, o aluno pode utilizar agora mais facilmente a palavra *trabalho* para referir-se a uma

produção de pinturas que teria algum sentido, e não apenas para referir-se a cada *trabalho* produzido. Cada *trabalho* só teria sentido, isto é, só poderia ter seu significado “lido” de fato, se inserido neste conjunto. Nestas circunstâncias o aluno está definindo seu *próprio trabalho*, ou sua *proposta de trabalho*.

Também nessa situação, tal como quando sua *caligrafia* está sendo definida, coloca-se a questão da aceitabilidade do seu *trabalho* para o professor, para os diferentes alunos da turma e para outros indivíduos de suas relações²¹¹, boa parte deles tendo acesso a *trabalhos* isolados, avaliados neles próprios ou referidos ao que seria um *estilo* do aluno, isto é, desconsiderando-se a *questão* de *pintura* que lhes conferiria um valor propriamente artístico. Mas agora, ao investir em uma série de *trabalhos* que acompanhariam um sentido formulado pelo professor, de certo modo o aluno “concorda” com ele e o atualiza. Submeter-se às diversas outras “leituras” é, assim, também incômodo, porque comprova a não clareza que teria acerca de seu próprio *trabalho* e a não disposição de aceitar a capacidade do professor de avaliar seu significado. E mudanças de procedimentos de *pintura* explicitamente voltados para a aceitabilidade fora do Parque Lage ou mesmo junto a alunos de sua turma, pode resultar num afastamento de sua *proposta de trabalho*, isto é, daquilo que de fato poderia atribuir sentido ao que produz se a referência para isto é a avaliação do professor.

Essa definição na realidade está vinculada à mobilização de um conjunto de procedimentos de *pintura* que possam resultar em *trabalhos* com aceitação junto a todos os seus possíveis e desejados consumidores, mas que exige do aluno uma constante sondagem em torno da hierarquização de avaliações, ou de avaliadores, que opera concretamente ao escolher dirigir seu *trabalho* para a aceitação de um ou outro, e de vê-lo sendo aceito por um ou outro. Ao já ter mecanizado um conjunto de procedimentos que conformariam sua *caligrafia*, e agora apresentando um *trabalho* que intencionalmente mobiliza outros em função de alguma *proposta*, o que a série atestaria, pode ser colocada para o aluno a necessidade de submeter a série a uma avaliação. Se é possível justificar e atribuir sentido ao seu *trabalho* aventando certa *questão* apontada pelo professor, não é contudo com facilidade que o aluno versa sobre ela para colegas e outros consumidores, e por vezes não lê em seus

²¹¹ Uma aluna, por exemplo, ao mostrar determinado conjunto de *trabalhos* a uma amiga, obteve desta a ponderação, feita em tom de brincadeira, de que seria preferível que pintasse como seu filho, ainda criança.

trabalhos singulares esta *questão*, em que pese o fato de registrarem os procedimentos de *pintura*, ali repetidos, que estariam ligados a ela.

Ao produzirem conjuntos de *trabalhos* que estariam ligados a alguma *questão* de *pintura*, isto é, ao terem evidências de que seus *trabalhos* no contexto do Parque Lage teriam significado lisível, os alunos já diferenciam-se da maior parte da turma porque têm um tempo maior de curso e de *pintura*, um conjunto de *trabalhos* bem mais volumoso que o dos demais alunos da turma, e já apresentam movimentos em torno da exposição mais sistemática de seus *trabalhos*. Pode ser visto que alguns deles já pintam eventualmente fora da sala de aula (ver Capítulo 2), expondo com isso o próprio processo de produção de seus *trabalhos*, já então tomados como adequados ao modo de pintar preconizado naquele ambiente.

Ao lado dessa eventual disposição de expor ali no Parque Lage, alguns já pensam em enviar algum *trabalho* para concursos, por vezes em outros estados, ou mobilizam-se concretamente para isto, e colocam mais diretamente a questão da venda de seus *trabalhos*. Nesta fase, ainda, alunos tentam organizar exposições coletivas, sem a participação do professor, agrupados em torno de um tempo de *pintura* já acumulado por todos, um local próximo de *pintura*, e um curso de história da arte ministrado pelo professor que boa parte deles tinha feito. Mas neste momento alguns alunos não prescindem ainda de submeter seu *trabalho* a uma avaliação do próprio professor, da qual participam quase todos os alunos daquela turma, forma de exposição ainda “interna”, na qual pela primeira vez seu *trabalho* em conjunto será apresentado.

5.3 - Avaliação do *trabalho* pelo professor junto à turma: descrição

Das seis avaliações do *trabalho* de alunos feitas pelo professor junto à turma, pude participar de cinco. Quatro delas foram feitas no salão de exposições (ver item 2.1.4), e uma numa outra sala de aula, naquele dia e hora desocupada. Como alguns poucos alunos não param de pintar para acompanhar as avaliações que ocorrem sempre no horário da aula, ocupar outro local que não a sala de aula é necessário. Afora um dos alunos, de cuja avaliação não pude participar, os demais, segundo o professor, solicitaram a avaliação. São alunos que já teriam “um conjunto”, ou “um número” de *trabalhos*, e que já teriam um *trabalho* para apresentar, e que pedem uma orientação ao professor, formulação também dos alunos com quem conversei sobre suas respectivas avaliações.

Esses alunos que solicitam a avaliação são convidados a apresentar dez ou doze telas. Para alguns isto representa quase todo o *trabalho* produzido depois de terminados os *exercícios* ou de inserirem-se naquele curso, caso tenham sido dispensados dos *exercícios*²¹²; e, para outros, corte substancial no conjunto de telas já pintadas, o que é feito normalmente incluindo-se no *trabalho* a ser avaliado quase que exclusivamente os *trabalhos* mais recentes. Os *trabalhos* escolhidos são dispostos em geral na ordem cronológica da sua feitura, no chão, afora na avaliação do *trabalho* de um aluno com formação em *pintura acadêmica*, que apresentou suas telas já com chassi, e na de uma aluna que teve a avaliação de seus *trabalhos* feita numa sala de aula, o chão sendo insuficiente para a exposição de suas telas, bem grandes, tendo que usar também mesas pra isso. Aos poucos os demais alunos da turma vão chegando, e observando e comentando os *trabalhos* ali expostos. O professor faz o mesmo, e, com ele, os alunos organizam-se quase sempre num círculo no centro do salão, sentados no chão.

Há algumas situações colocadas em todas as avaliações. O aluno é sempre convidado a falar sobre o seu *trabalho*, normalmente a partir de uma pergunta feita pelo professor, e a indicar a tela ou as telas, em torno de três, de que mais gosta, em geral escolhendo a(s) mais recente(s); os demais alunos comentam a escolha; o professor problematiza um conjunto de formulações apresentadas pelo aluno; os demais alunos emitem opiniões que boa parte das vezes constituem endosso do colocado pelo aluno cujo *trabalho* é avaliado; o professor pergunta sobre o que sempre pode ser visto nos *trabalhos* ali apresentados, deriva destes elementos fixos, vinculados todos a procedimentos de *pintura*, uma *questão* ou algumas *questões* de *pintura* que liga às de outros *artistas* e cuja importância na história da arte e para a *arte contemporânea* é indicada, e também sempre aconselha o aluno a especificar os *artistas* com os quais estaria identificado. Sempre, também, formulações em torno do que seria *arte*, ou *arte contemporânea*, são emitidas no tratamento do que seriam as *questões* derivadas do *trabalho* do aluno e normalmente em oposição a colocações do aluno acerca do significado dele.

Ao ser convidado a falar de seu *trabalho*, situação de grande tensão para o aluno, este pode fazer breve histórico de suas atividades de *pintura*. Tal histórico aparece como em

²¹² E três o foram: um aluno, com formação em *pintura acadêmica* e prática de *pintura* prolongadas; e dois que anteriormente submeteram-se a *exercícios* em cursos de *pintura* oferecidos no Parque Lage.

função *deste trabalho* apresentado, sua prática anterior em alguma medida tendo-o levado a ele.

5.3.1 - Procedimentos e significados não autorizados

Um aluno com *formação acadêmica*, indagado pelo professor a respeito do que pintava, anuncia que selecionou seus *trabalhos* mais recentes, confeccionados no último mês. Fala do quanto o desenho marcou sua *pintura*, atividade que interromperia para ter uma formação universitária em outra área. Afirma que recentemente abandonou a profissão para dedicar-se apenas à *pintura*. No ano anterior, neste movimento de retomada, fizera um curso de *pintura* e outro de desenho com modelo vivo, ambos no Parque Lage. Diz perceber agora uma homogeneidade em seu *trabalho*, mas quer um rumo. A avaliação solicitada teria a ver com o futuro, com a continuidade de sua *pintura*. Declara querer continuar a pintar, porque por conta da *pintura* experimenta uma fase na vida com a qual estaria satisfeito.

Ao ser indagado pelo professor sobre o que pintava, afirmou: “Uso óleo sobre tela. A maioria é com pincel, mas uso também rolo. Ultimamente tenho feito colagem”. Retificando a pergunta, quer saber o assunto que o aluno aborda: “Minha pintura é figurativa. Tem como centro a figura feminina. É uma influência enorme da anatomia, minha formação, e também do curso de pintura com modelo vivo. Tento dar expressividade a essas figuras, ver essa mulher, quase crucificada. Sempre mulheres, a partir de notícias e de coisas que acontecem.” O professor agora indaga a respeito do que no *trabalho* seria importante para que esse tipo de expressividade fosse passada, o que uma fotografia não conseguiria fazer: “Não sei. Talvez a intencionalidade, as cores: o azul e o amarelo”. E refere-se a amigos e outras pessoas que sentiriam na tela muito do que tenta expressar. O professor quer a ligação entre o procedimento e o significado, e tenta especificá-lo, desautorizando o público que aprova o *trabalho* do aluno, falando da diferença entre quem olha simplesmente um quadro e um especialista, entre um tema e a linguagem pictórica. E acrescenta, já dialogando com um outro aluno, que, ao que parece, o que está sendo pintado pelo aluno é mais importante para ele que o modo como está sendo pintado. O aluno retruca: “Me liberei do desenho, que me acorrentava. Eu copiava na tela o que desenhava. E hoje pinto primeiro o fundo sem figura”.

O professor então demonstra que as figuras são desenhos, porque os membros sempre teriam contorno. E procura saber agora por que o fundo teria importância distinta da figura, e, em termos do tratamento do espaço, o que haveria de comum em todos os *trabalhos*

do aluno. Este afirma ser o desrespeito à perspectiva. Uma aluna aponta a forte centralização das figuras. O professor acrescenta a quase simetria. Quer saber por quê. O aluno afirma que o que a interessa são as figuras humanas, o fundo não. “O que me interessa é o ser humano”. Agora a questão dirige-se para mudanças no *trabalho*: o que os três últimos teriam de diferente? No que colar uma roupa de criança teria de diferente de pintá-la, perguntou referindo-se aos três *trabalhos* em que utilizava colagem de peças de roupa e de fotos. “É simbólico”, diz o aluno. “Este é a roupa usada pela minha mãe no batizado”. Mas e a questão de *pintura*? “É quase uma escultura”, responde o aluno.

O professor aponta o quanto confunde-se *pintura* com temas, por exemplo a figura humana. E como estes são muitas vezes vistos como mais importantes que a própria *pintura*. O riso da Mona Lisa aparece como mais importante que a *pintura*. Demonstra o fundo ser tão importante quanto as figuras: possui movimentos de pincel, cores, contrastes etc. tal como a figura. Propõe que esta hierarquia seja refeita; e que pinte junto o fundo e a figura, ao mesmo tempo. Outra observação: se aqueles *trabalhos* são *pintura*, por mais que haja motivação individual, devem ter independência em relação à história particular de quem os faz, a ser abandonada em nome da solução de cada quadro. “Vira uma questão técnica, conceitual”.

É proposto pelo professor que se pense em que pintores contemporâneos, uns três ou quatro, teriam a ver com a *linguagem* do aluno. Alguns pintores são citados pelo aluno e por colegas. Referências à questão da perspectiva aparecem e o Renascimento como a apresentação da perspectiva. O professor aponta que na *arte* renascentista os pintores produziam coisas muito parecidas, havia apenas pequenas variações entre suas *pinturas*. Na *arte contemporânea* haveria grande diversidade, mas todos os *artistas* saberiam que pintam a partir de algo, que “tem no mínimo 400 anos de *pintura*”. A *arte moderna* estaria voltada exatamente, e de maneiras muito diferentes, para a problematização dos cânones da *pintura*. Na *Bienal*, por exemplo, continua, havia uma diversidade enorme de *trabalhos*, e cada um deles apresentava um código que necessariamente teria que ser descoberto. É como uma pessoa, que para sabermos o que comunica temos que identificar que língua fala e conhecê-la. A *arte contemporânea* falaria sobre um entorno, mas sempre através de uma língua. Se não tivermos, assim, o código conhecido, afirma, ficamos de fora. Ou então diremos que o *trabalho* está mal apresentado.

É o professor prossegue afirmando que toda obra de *arte* questiona a própria *arte*. E que a *arte* tangencia muitas questões do mundo, mas antes de tudo se pergunta sobre ela própria: “se não, não é considerada arte”. Propõe que a *arte* é problemas, é por definição inconformista, que a única maneira da *arte* ter função é questionando os códigos do mundo; e “daí ser bobagem achar que tudo é arte ou que todos sabem o que é arte. Aí ninguém questiona nada”. E apresenta o que seria o “nosso problema”: como se perguntar o que é a *pintura* pintando? O aluno afirma ter feito uma semana de curso de história da arte, mas que se sentiu “dentro de algo maior”, o que o teria levado a interrompê-lo. O professor indica que há inúmeras maneiras do aluno se formar, que no *Aprofundamento*, por exemplo, ocorre um “bombardeio” tão intenso que alguns alunos ficam pessoalmente muito confusos. Mas a EAV seria uma escola livre por isso, porque há que se viabilizar os tempos individuais de aprofundamento. Contudo, para se “aprofundar no campo”, o aluno teria “que ir fundo”, se não “corre o risco de conceber a arte como deleite, de pintar paisagens sem ter nada na cabeça”.

Discute-se agora, toda a turma, se esta ou aquela *pintura* poderia ser considerada *arte*. Fala-se da feita num edifício no Largo do Machado, na Praça José de Alencar. O professor a compara a determinada literatura, extremamente popular e consumida, e afirma: “a questão é de instrução. A cultura é artificial, exige esforço. A pintura é um código, uma convenção. Só isso. Ou você entende, ou tá fora. Simples”²¹³.

5.3.2 - Procedimentos autorizados e definição do significado

²¹³ Notar que em outros momentos e ocupando outras posições no campo artístico, atores sociais referem-se à dificuldade do público de admirar “as obras dos verdadeiros pintores”, atribuindo isso a uma não instrução, de um lado, e ao caráter não-livre do tipo de *pintura* que o “grande público” teria sido levado a *gostar*. Por exemplo, Daniel-Henry Kahnweiler, *marchand* de Pablo Picasso por longo período, tenta assim explicar as dificuldades iniciais do cubismo em relação ao público de não-artistas: “A pintura, no fundo, jamais foi um espelho do mundo exterior (...). Ela é uma criação de signos que sempre foram lidos de forma correta pelos contemporâneos, após um certo aprendizado, entretanto. Ora, os cubistas criaram signos incontestavelmente novos e é isto que fez a dificuldade de leitura de seus quadros durante um tempo tão longo. (...) Houve (...) uma cisão inteiramente lamentável entre o grande público e os verdadeiros pintores. Esta cisão teve início no começo do século XIX, e eu quero crer que se deve acusar a Escola de Belas-Artes, a Escola de Belas Artes oficial que, na França, é uma criação de Napoleão. Esta escola de Belas-Artes não dava continuidade ao ensino anterior, onde o pintor recebia jovens pintores em seu atelier para ensinar-lhes o rudimento, para ensinar-lhes seu trabalho, e não para orientá-los em direção a uma certa forma de pintura, o que lhes permitia, assim desenvolver-se livremente depois. Ao contrário, a Escola de Belas-Artes de Napoleão e as de todos os outros países europeus basearam-se numa certa pintura italiana, pintura do século XVII (...). Essas pseudopinturas formavam o gosto do público e, a partir dos impressionistas, houve uma confusão em relação aos conceitos consagrados pela tradição e o grande público não conseguiu mais ler as obras dos verdadeiros pintores. Logo, não acredite um só minuto que isto tenha começado com os cubistas, que vieram depois”. (Kahnweiler, 1989: 65-66)

Uma aluna, muito jovem e com relativamente pouco tempo de curso, praticamente não falou quando da avaliação de seu *trabalho*. Dirigindo-se também para a turma, o professor afirma que será continuada a reflexão desenvolvida a respeito da exposição dos alunos do *Aprofundamento*, realizada naquele mesmo salão dias antes, e visitada pelos alunos no horário da aula junto com ele, que comentou cada *trabalho* apresentado: não se pode apenas prestar atenção à *técnica*, mas também ao *conceito*, ao conteúdo de um *trabalho*. Indaga então, observando o conjunto de telas apresentado pela aluna, na ordem cronológica de sua feitura, a respeito do *trabalho* preferido, do que haveria em comum em todos aqueles, e, finalmente, do que todos os *trabalhos* “passariam”. Dessa vez é logo introduzida a discussão que, no caso dos demais alunos que tiveram seu *trabalho* avaliado, está referida a um discurso de abertura deles feito a partir de uma pergunta colocada pelo professor. Ao ser observado por algum aluno que uma das características do *trabalho* é a ausência de volume, completa que o achatamento das formas e figuras demonstra um interesse do aluno na superfície, e aponta também estar voltado para elementos gráficos, como por exemplo linhas, que traspassariam todos os *trabalhos*. A respeito do que “passariam”, alguém indica ser “solidão”. O professor solicita que todos prendam-se ao conjunto de *trabalhos*, e não a alguns isolados. Outro aluno observa o uso, sempre, de cores cruas, sobretudo terra. A aluna é levada a explicar as razões da escolha: “Uso porque tenho o material. Adapto a idéia ao material”. E o professor afirma: “As cores têm a ver com o que se quer mostrar”.

E agora, fixando-se nesse procedimento utilizado pelo aluno, demonstra o quanto aquelas cores cruas, porque todas tendendo para o tom terra, apresentam enorme facilidade de combinação com outras cores. Refere-se a como conhecido pintor usava este recurso. E pergunta novamente se o uso daquelas cores relaciona-se com a temática que a aluna pretende abordar, ou se de fato apenas com a facilidade de obtê-las e combiná-las, ou somente com a economia de material, ou ainda se ocorre por conta da “sedução” daquelas cores. E sintetiza: são decisões ligadas ao *trabalho* ou exteriores a ele?: “Uma coisa é aprender uma técnica, outra é ver o que ela tem a ver com você”.

Observando que ao longo do *trabalho* a aluna vai imprimindo mudanças nas formas, passando de figuras “explícitas” para algumas que não podemos identificar, solicita que fale a respeito. A aluna afirma que as “formas vêm do nada”. “É perigoso”, diz o professor. “Uma imagem não surge só na tela”. Aborda em seguida outras mudanças de procedimentos

de *pintura* que teriam sido feitas pela aluna com o tempo, observáveis todas naquele conjunto de *trabalhos*, seu *trabalho*, e sugere desenvolvimentos delas. Aconselha à aluna tentar definir que *artistas* seriam seus “parentes”, por tratarem de *questões* do seu interesse, e propõe alguns. E sugere também que circunscreva seu *trabalho* a uma *questão*, partindo do *trabalho* que mais goste, desdobrando dele uma série: “É melhor ir fundo numa questão do que sair dela, o que é muito fácil, e ficar apenas tocando na superfície de outras questões”.

Em todas as avaliações as características do *trabalho* colocadas pelo professor como a serem percebidas pela turma ou explicitadas pelo aluno, depois tratadas como procedimentos de *pintura* recorrentes ou que paulatinamente foram desenvolvidos nele, são apresentadas pelos alunos com *trabalhos* sendo avaliados como vinculadas a ou decorrências de um significado a ser comunicado aos observadores. No caso acima tratado, da aluna jovem, o caráter accidental e a aleatoriedade das escolhas dos procedimentos (“Uso porque tenho o material”; “as formas vêm do nada”), isto é, a ausência de significado destas escolhas, são questionados, os procedimentos sempre tendo que vincular-se a algum conteúdo a ser comunicado. Boa parte da avaliação dos *trabalhos* é feita em torno do “equivoco” de se pretender comunicar algo estranho à *pintura* ou à *arte*, e da eleição dos receptores do que estaria sendo comunicado.

Numa outra avaliação, um outro aluno, diante de pergunta a respeito de por que pintava sempre determinada forma geométrica repetida por sobre toda a superfície das telas como num padrão, e a respeito do histórico do *trabalho*, relata que começara a pintar aquela forma em cartões postais, nos quais a imprimia multiplicada em baixo-relevo. Tentara depois fazer o mesmo tipo de coisa em tela e a experiência não teria dado certo. Adaptara a *técnica* à tela, continuando a confeccionar a tal forma, sempre repetida, numa atividade que caracterizou como compulsiva. Começou então aquele curso de *pintura*. Afirma em seguida que seu *trabalho* poderia ser relacionado com determinado movimento estético. E declara que estava precisando de uma orientação. Enfatiza o que há de compulsivo no procedimento de reprodução da forma geométrica, a possibilidade de estender a repetição *ad infinitum*, com pequenas variações, cujo projeto já se colocaria naturalmente para o aluno ao confeccionar uma tela, antevendo sempre as subseqüentes. Faltaria a orientação, algo que desse justamente sentido ao *trabalho*, conclui.

Três telas escolhidas pelo aluno são apontadas pelo professor, que pergunta o que teriam de diferente das demais. O aluno primeiro comenta que uma delas teria sido anteriormente “eliminada” pelo professor, que retruca: “Não. Eu apenas levantei questões sobre ela”. Depois, o aluno afirma não conhecer bem história da arte. É volta ao *trabalho* “eliminada”, associando-o a maneira de pintar de conhecido *artista*. Um outro *trabalho* é apontado, e o aluno afirma não gostar especialmente dele, mas que a variação de tonalidades que imprimira fora para ela uma descoberta. O professor indaga a respeito de como define a cor de cada tela. O aluno afirma que a partir das tintas que dispõe. “Economia?”, pergunta. “Não”. Agora quer saber no que o uso de uma cor interfere no *trabalho*. O aluno apenas afirma que há *trabalhos* em que a cor predomina, e outros em que a textura é ressaltada.

O professor insiste no que a cor provocaria no *trabalho*: “quando muda uma cor, muda o quê?”. O aluno acha que nada de importante. “Então, por que você usa a cor?”. “Prazer. Não gostaria de fazer um trabalho em preto e branco”. O professor voltará a este ponto muitas vezes durante a avaliação. Mas agora apenas diz que já conversara sobre o assunto com o aluno, e refere-se então ao movimento estético acionado um pouco antes por ele. Através de pequeno histórico, tenta demonstrar que não houve exatamente em *pintura* este movimento, e passa a tratar do que considera característico no *trabalho* do aluno: “O que você faz é lidar com a superfície sem hierarquizar nada. Não há um elemento mais atraente que outro. O olho permanece sem se fixar num ponto específico, o que tem a ver com uma maneira de pensar absolutamente correta”.

E continua, referindo-se ao que o “trabalho coloca”: “O problema do seu trabalho é o padrão, a forma que se repete. Há uma vibração que vem da repetição.” Uma aluna quer saber o que ocorreria caso fosse alterado o tamanho da forma repetida: “Mudaria só a velocidade. Pode jogar com o diâmetro pra aumentar ou diminuir a velocidade do trabalho. Isso é uma questão”. Prossegue no elenco de *questões*: “A segunda questão que aparentemente o trabalho coloca é a briga entre lidar com a imagem como superfície; ou como uma grade num espaço virtual profundo”. Afirma que ao lidar com a espécie de grade surgida com a forma repetida ou com o espaço não ocupado por ela, o aluno poderia assumir uma tradição da *pintura moderna*, de tomar a superfície como plana, sem ilusões. Isto, para ele, seria “um diálogo interessante”. Mas “esbarra na questão da cor”: “Quando você escolhe a cor, se ela não surge de uma necessidade do quadro, ela não é uma questão fundamental do

trabalho”. E sugere que a presença da cor no *trabalho* do aluno poderia ser extremamente reduzida, e que assim ele poderia ter a ver com o movimento estético referido pelo aluno.

Alguém pergunta se lidar com cores tão variadas, cada tela com uma, não seria um desafio, porque o aluno estaria no limite da *decoreação*: o padrão, e cores chamativas. O aluno que tem o *trabalho* avaliado afirma que é sim um desafio, e que se eliminasse a cor seu *trabalho* sairia sempre igual. O professor insiste que a cor não é uma questão do *trabalho* do aluno. E que essa proximidade da *decoreação* poderia desvalorizar o *trabalho*.

Alunos falam, comentando e sugerindo procedimentos. Uma aluna propõe mudanças na escala dos *trabalhos*. Um aluno quer saber se a variação da cor não poderia aumentar ou diminuir o “efeito de movimento”. Outro comenta a perfeição do acabamento, sem falhas. O professor discute este ponto, e volta a tratar da questão da cor, mais uma vez apontada como secundária, e comparada a outros elementos constantes em alguns *trabalhos* do aluno avaliado, como a materialidade: “Acho que a cor não é necessária. O cubismo em determinado momento mostrou que a cor pode não ser importante. Você está trabalhando com a questão da ilusão: há uma superfície ou não? É um diálogo. As telas podem ser trabalhadas como superfícies bidimensionais, como na pintura moderna; ou como profundidade, como na pintura renascentista”. E agora se detém em dois pintores, em como teriam dado soluções a esta *questão*.

Como dar continuidade ao seu *trabalho* é levantado mais uma vez pelo aluno, aventando já a possibilidade de supressão do uso da cor. O professor sugere que, por exemplo, passe a deixar uma parte da tela crua. O aluno indica já ter tido esta idéia, e que de fato teria muitas, por isso existindo a sensação de não ter ainda acabado o *trabalho*. O professor avalia como positiva a perspectiva de continuidade: “Que bom. É um filão”. E retoma possibilidades de desenvolvimento, sempre indicando não ver claramente se a cor teria importância: “Pintar como ilusão ou como superfície. Este seria um diálogo com nossa herança cultural, um diálogo importante. Mas a cor aí não interessa. Você tem também a opção de explorar graus de profundidade. E outra opção: e se não cobrir toda a tela? Quando você identificar as questões que o trabalho coloca, você desenvolve o trabalho. Mas mudar o tamanho da forma pode ser uma variação supérflua, como a variação da cor. A forma aí é só um pretexto para discutir alguma coisa”.

Um aluno comenta o *estilo* do colega. O professor aponta que o *estilo* é diferente da *linguagem*: “É que nem letra: alguém te ensinou a ter uma letra sua? Um dia você vê que tem uma letra”. Tenta mostrar diferentes maneiras de se conceber o *estilo*: “É um hábito ou característica da linguagem? Durante muito tempo pensou-se que o estilo era a expressão de um eu. Hoje, inclusive por causa da psicanálise, o eu é visto como caótico. As pessoas se perguntam se o estilo é a verdade do artista. É prisão ou coerência? Tem artistas que trabalham com projetos. Desenvolvem um projeto por um tempo, e acabou. Ou então trabalham com projetos totalmente diferentes ao mesmo tempo. Eles desenvolvem idéias. Não têm estilo. E daí?”.

O aluno volta a se referir à continuidade do *trabalho*: “Pinto há sete anos. Estou há seis meses fazendo isso. E ainda não estou satisfeito. É uma compulsão. Será que eu vou morrer fazendo estas formas?”. O professor indica que qualquer variação no *trabalho* aparece naturalmente: “Quando você tiver que mudar, vai sentir”. Agora o aluno preocupa-se com o valor artístico de seu *trabalho*: “De todos, quais que seriam os corretos em termos de artes plásticas?”.

5.3.3 - Redefinição de procedimentos e do significado

Outro aluno pouco fala, o professor fazendo algumas perguntas, ele respondendo. Sobre o que pinta, afirmou que há algum tempo passou a ter vontade de pintar o cotidiano de pessoas comuns. Mediante uma questão, especifica não ser o seu cotidiano, mas “o do povo”: “Cenas que eu vejo sempre em fotos e que me atraem”. Afirma não saber por quê. Frente à indagação sobre o que o interessaria ao pintar, se definisse em termos estritamente de *pintura*, afirmou usar “muito o lado meu de emoções”.

Mais uma vez é problematizada pelo professor a utilização do que chama de “motivações pessoais” na *pintura*: “Fale objetivamente. Há motivações pessoais sempre, mas quando são transformadas num quadro, chega-se a algo muito concreto: tinta sobre suporte, uma coisa. Se originalmente tem uma relação com você, com sua vida, depois se transforma em pintura, numa coisa externa a você. Há aí uma técnica, que você quer transformar numa linguagem. Pode ter surgido naturalmente, mas ao deixar repetir tem uma razão. Você sabe que alguns procedimentos foram excluídos. Por exemplo, uma forma geométrica.” O aluno afirma que a escolha inicial recai sobre o que o atrai. O professor pede para que fale “pictoricamente”. “Por que você não pinta de maneira realista, fotográfica?”. “Porque tento

fazer algo mais solto, com o gesto mais solto”, diz o aluno. “Mas o que é mais solto?”, é perguntado. “Deixar as coisas surgirem mais soltamente”. “Tipo o quê?”. “Uma forma geométrica chapada, não”, o aluno completa.

As questões dirigem-se agora à imagem pintada. “É o que vejo”, diz o aluno. “E o que pretende? Seus primeiros trabalhos são coloridos, aos poucos diminui a cor, o último é quase terra. Por quê?”. “O quadro pedia. O tema.”, o aluno afirma. Insiste-se na cor: “Por que a cor fechada?”. “Quero dramaticidade”, diz. “Agora está falando sério: a cor fechada propicia algum clima”, diz o professor. Os alunos então relacionam a cor com o tema, tratado como “rústico” por todos. E o professor quer saber o que faz com que o aluno escolha determinada foto, e ele não sabe. Sabe apenas que não desenha sem modelo. Insiste-se no tema. “O tema rural é recente no seu trabalho. O que se manteve e o que se modificou se olharmos os mais antigos?”, pergunta o professor. “O gestual. A maneira de fazer. Passei a usar mais espátula que pincel. Passei a misturar mais a tinta que antes. Passei a não usar a tinta pura. Mas sempre gostei de pintar a figura humana. Agora, a repetição não foi racional”.

Os alunos insistem em perceber solidão e uma temática rural. O professor fala da repetição do tema e indica que isso não é discutir *pintura*. Afirma que é claro que o aluno não fala da cidade, que uma rua de Copacabana não o interessaria. “Mas em termos de pintura, o que favoreceria esse clima rural? Se você busca o rude e tudo o mais, o que pictoricamente favorece isso?”, indaga o professor. O aluno pergunta se é a cor. Discute-se a relação da cor com a temática. Depois o professor solicita que o aluno escolha seu melhor quadro. “O último. Sempre gosto do último.”

De novo a indagação acerca do que facilitaria a comunicação do clima. Uma aluna aponta a recorrência da centralização das figuras humanas. Outra aponta que a utilização do espaço é a mesma da fotografia. O professor adverte: “Mas não de uma fotografia que discuta a fotografia. Que observa o espaço, que discute o espaço. Que desloca, experimenta, cria tensão”. Agora avalia-se o modo como o aluno cria o espaço. Apenas numa das telas retrata somente um rosto. Nas demais, o espaço da tela inclui também o mundo dos personagens. E o professor aponta o que deveria ser a primeira preocupação do aluno: perguntar-se sobre o espaço do seu personagem, que não precisaria estar no centro. E descreve um quadro famoso do século XVI, que tem uma cena que se tornou clássica, da

anunciação. Aborda detidamente o modo como o pintor tratou o espaço, os recursos que introduz para criar, por exemplo, uma enorme tensão. O aluno deveria pensar longamente nisso, e observar no seu próprio *trabalho* o que acontece com diferentes maneiras de tratar o espaço, como no *trabalho* seu em que o rosto do personagem não cabe no quadro, o que poderia ser remetido diretamente a certa idéia de opressão.

O professor aponta outro aspecto do *trabalho* do aluno: produz um espaço que não possui profundidade grande, utilizando uma perspectiva que não chega ao horizonte, o que também reforça a idéia de opressão. Segundo o professor, os personagens estão sempre próximos à superfície da tela, e por isto deve pensar na questão da distância que consideraria interessante para o espectador perceber aquela idéia de opressão. Pede que os demais alunos participem, e levanta em seguida novo problema: sobre a sensação de rústico que o *trabalho* evocaria, remetendo a uma temporalidade não atual. Os personagens viveriam num momento que não o nosso, o que pode ser interessante mas também passar uma temática *acadêmica*. Indica que o aluno pode fazer um conjunto de citações, referindo-se a uma *pintura* antiga para discutir este código. Assim seria possível mostrar que vive num mundo urbano, onde prefeituras são apedrejadas por *punks*, e pintando um mundo rural. Mas refletir a respeito de um mundo que não o nosso é perigoso, afirma, porque pode isto ser entendido como mera temática tradicional. Dependendo do modo como explorasse a temática, como estivesse relacionando esta temática com o momento atual e com nossa situação cotidiana, usando procedimentos não tradicionais, fugiria do risco de se preocupar mais com o ilustrativo do tema, e de não afirmar que se trata de uma *pintura* de 1996. Só conseguiria isso, continua o professor, deixando claro o tempo e uma maneira de fazer: “Se se baseia num tema que tem uma tradição, deve pensar em como provocar uma sensação de atualidade, como mostrar que é uma pessoa do meio urbano olhando a história da arte”. Para isto, prossegue, deveria pesquisar *artistas* que até pela temática poderiam ajudá-lo na reflexão. Cita alguns *artistas*, o *hiperrealismo*, e o modo como tratariam personagens urbanos, com grandes áreas vazias, e o uso de sombras.

Alunos discutem a questão e observam o *trabalho* do colega. O professor refere-se a livro que localiza o surgimento da paisagem em *pintura*, no renascimento, e que demonstra tratar-se do olhar urbano sobre o campo. E volta-se para o *trabalho* do aluno: ali também verifica-se este procedimento. O aluno não estaria enfocando nosso mundo, afirma: “E a

pintura não pode ser saudosismo, o preto velho em si, uma temática em si com valor. Isso é artesanato, não é arte”. Agora uma aluna quer saber por que teria que “trazer tudo para a atualidade”. O professor explica que não se trataria simplesmente de “pintar um personagem com um computador”. Mas que deveria conhecer muito a história da arte para saber como localizar um tema nela. E retoma a discussão da não oportunidade de pensarmos que *arte* é algo que pode ser feito apenas como reflexo de preferências, emoções ou significados individuais. Ao lado deles, seriam colocadas necessidades da própria *linguagem*, no caso da *pintura*, “que é uma linguagem sobre o mundo, que tem uma longa história, que é também a história de nossa cultura, que existe desde o renascimento se consideramos como reflexão que se separa do cotidiano”. E sintetiza, afirmando que ao nos prendemos simplesmente ao particular, às associações, fantasias, histórias etc. individuais, o objeto que criamos interessaria apenas a quem o criou.

Depois da pergunta de um aluno, discute-se agora a antiguidade da *pintura*. E o professor relata o desenvolvimento do “eu” em *pintura*, partindo da Idade Média, quando “o artista pintava o que a Igreja mandava”. Mas, segundo o professor, não existiria “nada natural em relação à arte: na Bienal, por exemplo, sentimos emoções porque estamos preparados para isto. O próprio gosto é cultural, tem a ver com a classe social. Por isso é necessário em arte, como em qualquer outro campo, conhecermos as convenções. É um campo tão artificial como os outros, igualmente criado por nós”. E afirma que, se queremos despertar o espectador, por que abordar algo já feito? Nada estaria sendo criado, tratando-se de “uma atitude passiva frente ao mundo”. Isto seria exatamente a *pintura acadêmica*, prossegue, que aceitaria “tudo e pronto”. Qualquer coisa feita, até a paisagem, quando criada “alguém brigou pra isso. Mas repetir, qual a contribuição?”, conclui ele.

Um aluno quer saber da relação entre as escolhas *técnicas* e o resultado dos *trabalhos*. O professor demonstra, exemplificando muito, o que determinados instrumentos, materiais, procedimentos, significaram em diferentes *trabalhos* na história da arte. E como tais escolhas por vezes referiam-se a tradições da arte, cuja história é que de fato teria viabilizado *atitudes* que permitiram o *trabalho* dos *artistas* existirem, nos seus procedimentos e temáticas. Detém-se num pintor alemão, que muito tratou da guerra, e utilizou o horizonte, o que teria “a ver com um tempo antigo em pintura”. Mas introduz capim, elementos concretos de ferro, que não são elementos tradicionais, e que não estariam

apenas representados, mas “ali realmente. Ele queima com maçarico a tela; não finge que queima”.

Agora, novamente, o *trabalho* do aluno é tratado no fechamento da avaliação. O professor o considera *tecnicamente* muito bem feito. O problema seria *conceitual*, “bem mais complexo”: “trazer a temática para a atualidade”, e usando procedimentos, como o tratamento do espaço, adequados.

5.3.4 - Procedimentos autorizados e aprovação do significado

O histórico de outra aluna, indagada a respeito da origem de suas imagens, envolve a época em que começara a pintar, voltada para o que trabalhava: com atletas. Daí, segundo ela, seu *trabalho* no início retratar corpos e situações referidas a esta prática. Depois, este tipo de *pintura* teria passado a “não dizer mais nada”, as cores, as pinceladas etc. e por isto teria resolvido pintar de um modo que hoje percebe já estava então na sua “cabeça”, ou na sua “intuição”: mulheres, talvez por conta “da época de mudanças atual, de final de milênio”. “O que sua pintura passa?”, quer saber o professor. “A mudança, a responsabilidade das mulheres”, diz a aluna. Por isto seria corrente vê-las com coroas. As rosas significariam “feminilidade, pureza, doçura”. O poder estaria indicado com “símbolos femininos”, como “arco, peixe, cavalo, cruz” etc., abordados por ela depois de leituras e da retomada de registros de sua própria memória.

As telas mais recentes apresentadas pela aluna são em branco e preto, ou baseadas nestas cores e com pouquíssimo uso de outras. O professor indaga a respeito: “Mudei de cor sem querer. Fui fazer um curso de composição. Desenha-se em preto e branco. Aí mudei totalmente para o preto e branco. Pode ter a ver com a crueldade que a gente está passando. Estou gostando”. Agora pergunta o que são estas cores para ela. “Preto e branco é mais forte. Mexe. Não é bonito. Não sei se poriam isso na parede. Mas para mim está sendo bom”, diz a aluna. O professor detém-se noutras mudanças do *trabalho*: “Seu gesto foi ficando mais agressivo. E a medida que aumenta o gesto, diminui a nitidez da figura. As imagens vão ficando mais ambíguas. Por que a opção de aumentar o gesto e diminuir a nitidez?”. A aluna afirma ser sua maneira de pintar: “Gosto de botar mais energia na tela, mais gesto. Estou gostando de trabalhar sem o desenho: é mais energia. Mas consigo botar uma figura”.

Agora a aluna deve apontar o *trabalho* de que mais gosta. “O da grávida com tranças. O último; que eu volto um pouco pra cor”. Um aluno quer saber se a colega não teria criado

uma *técnica*. O professor afirma que não. “Mas não tem o impressionismo? As pinceladas mais soltas?”, pergunta. O professor demonstra que o *trabalho* teria até mais relações com o *expressionismo*, e acrescenta: “Trabalhando com gesto tem um milhão de artistas. E hoje em dia não tem mais importância ter que ser original. E também a questão não é de técnica. A técnica é um meio. O que interessa é o que que você faz com essa técnica. A originalidade não é na técnica. A técnica é o lado material, banal da arte. Como você adequa isso a um conceito, aí é que está o trabalho do artista”. O aluno insiste: “Estou falando de expressionismo, de impressionismo, desses movimentos todos”. O professor discute a idéia de movimento, da homogeneidade que se suporia haver nele, e de como no meio da diversidade da *arte contemporânea* seria possível perceber nela alguns movimentos. O aluno justifica suas perguntas: “Na outra avaliação você disse que pintar como expressionismo não diz mais nada”. O professor tenta esclarecer: “Não falei de movimento”.

Alguém quer saber se a aluna parte de fotos para pintar seus *trabalhos*. Ela afirma que às vezes sim, utiliza uma foto, uma revista, uma imagem, mas que nunca ocupa o quadro todo. Quer saber agora se quando a aluna pinta já tem uma idéia do que será pintado. A aluna confirma, mas diz que deixa sempre “as coisas irem surgindo. Mas já tenho uma idéia”.

O professor observa todos os *trabalhos*. Volta a indicar mudanças: “Você antes colocava personagens antes da pintura. Agora não: a pintura tem mais importância que os personagens. Há uma preocupação pictórica que se coloca”. Demonstra que a aluna primeiro tirou a nitidez das figuras, e que as relações entre as figuras não estão mais tão definidas. Questiona apenas o que chamou de homogeneidade: “Mas você tem que ver que não precisa dar um acabamento, com aspás, dar o mesmo acabamento na tela toda. O último é melhor, o acabamento não é homogêneo. E você introduz a cor sem perder o aspecto dramático dos outros quadros”.

A turma é estimulada a fazer perguntas. Uma aluna quer saber se “a agressividade do gesto é do mundo, que ele quer retratar”, ou se “é dele mesmo, que ela quer passar”. O professor refere-se a um poema, e afirma que “um artista terá cada dia um humor; por que deveria passar cada um deles? Há tantas coisas - o espaço, a composição, a questão conceitual que estamos tendo agora - entre o eu que faz e o quadro em si... Há muitas mediações, o humor do artista naquele momento não quer dizer muito”. Uma aluna levanta

que a colega está cada vez menos interessada na figuração: “Vai acontecer de você não se ligar mais no que é; aí será pintura”.

A aluna que tem seus *trabalhos* avaliados pergunta para todos: “Será que alguém vai pendurar essas telas na parede?”. O professor rebate: “E isso é importante para a pintura?”. A aluna esclarece: “Mas e se eu quiser vender?”. “Isso não é uma questão de arte, é de mercado de arte”, afirma ele. E continua: “Em arte há dois mercados: um para vender, outro não. Para vender não vai mudar nada, são enfeites, e há uma ignorância geral mesmo. A vulgarização é o que mais vende. Mas arte contemporânea é diferente. Lógico que todo artista quer vender, não sou contra. Procura-se uma galeria, um *marchand*. Mas não vai mudar o trabalho por isso. Ao contrário, cria até público. Tem até galerias e *marchands* que querem trabalhar com arte contemporânea, criar um público. A crítica até consulta. Compra um conceito, uma idéia. Um comprador de arte contemporânea compra uma idéia. Não se interessa se é feio ou bonito. Não é para enfeitar. Arte não é enfeite, bonitinho. É um conceito. O que se compra é uma idéia. Isso é arte. E é por isso que se discute tanto, que tem livros, filósofos etc. Agora, pra arte contemporânea o público é menor. E o problema não é da arte, é da educação. O que fazer? Vai se nivelar pelo analfabetismo? O Brasil não tem mercado de arte. Pro artista viver, venda é pouco. Da minha geração, só uns dois vendem realmente”. E passa a citar numerosos casos de *artistas* que garantem sua sobrevivência com atividades outras que não a venda de seus *trabalhos*.

5.4 - Um discurso sobre o *trabalho*

Na análise das avaliações dos *trabalhos* junto à turma, se tomadas como circunstâncias especiais de aferição/construção do significado dos *trabalhos* produzidos pelos alunos, mecanismos que interferem na constituição de identidades de *artista* podem ser observados. Um deles diz respeito à reafirmação da autoridade do professor, nestas situações evidenciada a empreendida por alunos que já têm um *trabalho* em andamento, destacados e muitas vezes vistos como mais adiantados que os demais alunos da turma. Noutros momentos apontei como já no ambiente de produção dos *trabalhos* o aluno convive com e compartilha diferentes modos de avaliá-los (ver Capítulo 3), e como a referência mais importante de avaliação é justo aquela que supõe com freqüência a ausência de significado dos seus *trabalhos*, remetida que está a um conjunto de categorias e valores não manipulados pelo aluno. Como também indiquei, há diversas evidências acerca da disposição de abrir mão

da produção de significado embutida na adoção sistemática de um ou outro procedimento de *pintura* ali preconizado, da aprovação das situações em que alunos demonstram poder pintar abstendo-se de atribuir significado a seus *trabalhos* e, finalmente, da necessidade contínua de produzir/reconhecer um significado nos *trabalhos* que confeccionam. Ao solicitar uma avaliação de seu *trabalho*, o aluno está se dispondo a colocar publicamente em questão tanto os procedimentos que mobiliza para sua produção como também o significado que atribui, ou que atribuiria a seu *trabalho*, significado sempre abordado pelo professor como conjugado a estes procedimentos e avaliado frente à sua pertinência para as discussões da *arte contemporânea*.

Nessas situações de avaliação pública dos *trabalhos* a matéria mesma da avaliação esclarece o quanto o reconhecimento da autoridade do professor para a estipulação do valor, e assim das possibilidades de continuidade de um *trabalho*, está vinculada a uma adesão a determinada concepção da relação entre procedimentos de *pintura* e significado do *trabalho* que exclui não apenas procedimentos e significados, mas que define o público exclusivo dos *trabalhos*. Isto é, no reconhecimento da autoridade do professor está embutido o acatamento de determinado vetor de comunicação do significado do *trabalho*.

No caso do aluno que mobiliza basicamente procedimentos próprios da *pintura acadêmica* (item 5.3.1), a adição de alguns estranhos a ela (utilização do rolo, de colagens, de diminuição da nitidez em algumas figuras ou partes dela) pode ser tomada como acessória, na medida em que as vias, naquele contexto acionadas pelo professor, de leitura de seu *trabalho* permanecem dirigidas aos procedimentos que garantem o reconhecimento de uma comunicação para público não especializado de mensagens exteriores à *pintura* ou à *arte contemporânea*. É em torno diretamente da comunicação voltada para público outro que não o visto ali como autorizado, que o *trabalho* do aluno que manipula especialmente bem alguns procedimentos preconizados no Parque Lage (item 5.3.3) é avaliado, e mudanças em procedimentos de *pintura* propostos. A gratuidade e indefinição inicialmente apresentadas (“tento fazer algo mais solto”) não é sustentada frente às evidências da mobilização de procedimentos (“quero dramaticidade”) voltados para a comunicação (“o cotidiano do povo”) junto a público não autorizado.

Já os dois alunos que lançam mão de procedimentos autorizados no Parque Lage (item 5.3.2), ainda que possam resultar em *trabalhos* passíveis de serem ali classificados

como *decorativos* (atestado num caso pelo uso progressivo de cores terra, e no outro pelo efeito do padrão gerado pela repetição de forma geométrica e da utilização de cores “chamativas”), já a apresentação da gratuidade destes procedimentos (“as formas vêm do nada”, “uso as cores que tenho”; “é uma compulsão”) reafirma sua disposição, no caso de um aluno reiteradamente explicitada (“quero saber o sentido”), de adesão a um significado a ser proposto em torno de seu *trabalho*. Na avaliação dos *trabalhos* da última aluna acima tratada (item 5.3.4), procedimentos de *pintura* autorizados e vistos como bem executados são por ela diretamente relacionados, primeiro de modo quase automático e finalmente submetidos, a temática considerada interna à *arte contemporânea*, a situação feminina na atualidade.

As situações de avaliação pública de *trabalhos*, além de viabilizarem uma observação mais detida da natureza e de algumas das implicações do reconhecimento de determinada autoridade para a estipulação do valor artístico da produção de aprendizes, podem ser tomadas como exercício de comportamento frente a atores sociais cuja avaliação em alguma medida define as possibilidades de constituição da carreira artística de quem apresenta sua produção. De fato é sempre proposto, e observado, que em exposições os alunos apresentem *trabalhos* com características tais que se possa localizar no conjunto uma *linguagem*. Para a participação em seleções *books* são montados por alunos, apresentando através de fotos um conjunto de *trabalhos* que não raro tem seu significado “explicado” em alguma apresentação. Numa exposição coletiva planejada por oito alunos da turma, todos registram por escrito o que seria seu *trabalho*, a tela incluída como que ilustrando sua *proposta*, para que o professor pudesse, a partir deste registro e também por escrito, apresentar a diversidade ao mesmo tempo contemplando a *linguagem* de cada um a partir das formulações de cada um. E de acordo com relatos de alunos depreende-se que esta forma de avaliação é muito próxima à empreendida quando da seleção dos alunos para a participação do *Aprofundamento*. Um conjunto de telas do aluno postulante é apresentado, agora para um grupo de professores do Parque Lage e sem a presença dos demais alunos. Diante de perguntas colocadas pelos professores, o aluno deve “explicar” seu *trabalho*, localizar sua importância e relacionar sua produção com a de outros *artistas* conhecidos.

Se o significado de um *trabalho* decorreria, se acompanhados os termos cronológicos através dos quais costuma ser descrito, dos procedimentos de *pintura* executados, o que a

repetição viabilizaria e atestaria, seria na derivação contrária, isto é, de uma *questão* um *trabalho* ser pintado de determinado modo, e sempre atualizando-se procedimentos que num primeiro momento, c do treinamento, nada significariam, que indícios de uma *linguagem* interessante poderiam ser verificados por aqueles atores sociais. A própria exigência da apresentação desta *linguagem*, em geral feita pelo professor²¹⁴, indica o quanto não há a possibilidade de naturalmente ser formulada ou mesmo entendida pela maioria dos alunos, referidos a outros modos de avaliação não vistos como oportunos naquele contexto²¹⁵.

Há aqui evidências mais claras da seletividade da atribuição de significado aos *trabalhos*, através da formulação um discurso autorizado e referido a características observáveis neles. Não bastando o anúncio de que o aluno precisa de uma avaliação, um “rumo”, uma “orientação” do professor, é a partir da constatação da execução de procedimentos aprovados que a própria disposição do aluno de apreensão de uma “leitura” de seu *trabalho* pode ser tomada como tal pelo professor. E não importa se para este reconhecimento sejam abordados procedimentos que constituiriam o que se toma ali como *caligrafia* ou os que são anunciados como intervenções deliberadas dos alunos em função de alguma intenção apresentada, oportuna ou não. Havendo aprovação de procedimentos repetidos, um discurso a respeito do *trabalho* pode ser formulado ou aprovado, e sempre “empiricamente” demonstrado, pelo professor, no qual alguma vinculação destes procedimentos com a *arte contemporânea* é anunciada ou aprovada.

O fato das *questões* pictóricas apresentadas pelo professor serem indistintamente “colocadas para o trabalho” ou “pelo trabalho”, oscilação de supostos de enunciação observada correntemente, constitui indício importante do quanto este discurso ali qualificado

²¹⁴ Notar que mesmo quando é feita uma proposição de associação de procedimentos/significados, ambos autorizados, de um *trabalho*, como observado no caso da aluna tratada no item 5.3.4, é o professor que especifica os procedimentos, localizando-os nos *trabalhos*, e remete estes procedimentos a discussões da *arte contemporânea*.

²¹⁵ Trata-se portanto de processo inverso ao relatado por T. Wolfe (1987) ao descrever a produção de *artistas plásticos* residentes e referidos a Nova Iorque no período de 1945 ao início da década de setenta. O autor demonstra o quanto a produção destes *artistas* seria feita em função de um discurso de críticos com legitimidade assegurada então. Aqui, observa-se processo que inclui diversas mediações que viabilizam a adequação de um *trabalho* a algo como um “discurso dominante”. Dentre elas, algumas que praticamente excluem a possibilidade de determinados atores sociais produzirem esta adequação (como os alunos que possuem formação *acadêmica*), e algumas outras mediações que favorecem a produção de *trabalhos* sobre os quais um discurso adequado a um “discurso dominante” pode ser formulado. Ao (poder) aderir a determinado modo de pintar, a “adesão” a um discurso torna-se possível porque o ator social abre mão da possibilidade de produzir significado através do objeto resultante da adoção de certos procedimentos.

não apenas atualiza um vetor muito particular de comunicação do significado de um *trabalho*. Proposição e tradução coincidirem revela a também coincidência do sujeito, neste caso autorizado, da produção e da recepção da significação. O produtor de *trabalhos* não apenas delegaria o poder de significação a atores sociais qualificados, mas veria deslocadas e englobadas numa mesma operação instâncias tomadas a princípio como distintas da *arte*, e vistas como atualizadas com certa autonomia quando *trabalhos* têm seu valor confirmado fora do Parque Lage: a criação e a confirmação, ou o “consumo”, do valor artístico, e assim do significado, dos objetos.

Além de mais uma verificação da existência de importantes e muito concretas circunstâncias de junção entre as chamadas esferas da produção e do consumo de bens simbólicos, o que nessas situações de avaliação pública pode ser claramente percebido é a multiplicidade e a necessária imersão em contextos dos processos de criação ou confirmação do significado de objetos artísticos. Durante as avaliações públicas, diversas formas de avaliação de *trabalhos* são contrapostas, sendo ou não explicitadas. Mas uma delas pode ser formulada e demonstrada, conformando um discurso sobre o *trabalho* que passa a ser acionado em outras circunstâncias, como na sala de aula, para que os alunos referiram-se a determinado *trabalho*, ou para que o aluno que o confeccionou fale dele, convivendo contudo com outras maneiras de observá-lo e referir-se a ele. Se pode ser tomada como situação especial de organização e divulgação de um discurso sobre um *trabalho*, a avaliação pública aqui é mais que tudo a demonstração do quanto a estipulação do valor de um objeto artístico está submetida a relações sociais que localizam os indivíduos segundo uma hierarquia na qual a competência, de fato variável segundo as circunstâncias, exerce sempre intervenção tal que qualquer alusão à imanência do objeto deve ser abordada como construção diretamente derivada dela.

5.5 - Processos de identificação do *artista*

5.5.1 - Identidades e carreiras artísticas

Pude demonstrar que algumas disposições adquiridas antes dos alunos ingressarem no curso de *pintura*, inclusive corporais, favorecem ou dificultam a adoção de certos procedimentos de *pintura* que são treinados e postos em prática sem garantias de produção simultânea de significado. A adoção sistemática de tais procedimentos, associada a determinadas condições, como um tempo de *pintura* e a confecção de séries de *trabalhos*,

pode configurar situação de formulação de um discurso autorizado e sistematizado a seu respeito. Este discurso atesta a capacidade do aluno produzir significados através de seu *trabalho*, em algumas circunstâncias passível de ser decomposto de modo a proporcionar uma suposta verificação de que de fato contém e enuncia este discurso.

O uso desse discurso não se reduz à sua reprodução *ipsis litteris*. Na verdade, é um referencial, acionado por vezes como matéria a ser redefinida ativamente pelo aluno que tem seu *trabalho* avaliado. Pode haver uma fixação especial no elenco de procedimentos que caracterizariam o *trabalho*, ou da *questão* que seria por ele “colocada”. A temática também costuma ser enfatizada, por vezes numa continuidade com o que o aluno e colegas já vinham formulando. A alusão a este discurso está, muito freqüentemente, presente nos discursos que junto à turma são formulados e quando os alunos têm que explicar, oralmente ou por escrito, o significado de sua *proposta de trabalho*, como em *books* para seleções, junto a outros alunos da turma ou a pessoas com as quais se relacionam em contextos outros que não o da aprendizagem da *pintura*.

Há casos em que, dispondo dessa sistematização promovida pelo professor de um significado atribuído ao seu *trabalho*, o aluno o submete agora à avaliação de algum outro professor ou do grupo de professores que seleciona os candidatos ao *Aprofundamento*. Estes professores produzem outros discursos, referidos ao que o aluno apresentar, discursos estes que, por sua vez, também podem ser matéria de redefinição ou especificação pelo aluno.

Dispor desse discurso coincide com momento em que o aluno empreende um alargamento da exposição do *trabalho* que produz e da maneira de pintar, em alguns casos com a sua localização fora da sala durante as aulas de *pintura*, com seguidas conversas com colegas sobre ele, ou ainda com a tentativa de incluir seus *trabalhos* em exposições, em seleções ou em concursos. No período da avaliação, ela própria forma de exposição de seus *trabalhos* e de aferição da capacidade do aluno produzir significados através deles, e dispondo de um discurso autorizado a respeito de seu *trabalho*, o aluno tende a tentar confirmar e viabilizar a demonstração da sua capacidade de produzir significados através da *pintura*. Esta demonstração informa a disposição do aluno expor seu *trabalho*, e de buscar modos de confirmar esta capacidade junto a outros atores sociais, como um público desconhecido e outros *artistas* e críticos de *arte*.

Até agora está se falando de um discurso autorizado, o do professor, apresentado naquelas avaliações públicas, referido a uma série de *trabalhos*, e que estabelece de maneira enfática relações do *trabalho* com a história da arte e, em especial, com a *arte contemporânea*. Mas há outros discursos a respeito de *trabalhos* dos alunos que não este. Alunos que não apresentam uma *caligrafia*, ou alunos que utilizam procedimentos da *pintura acadêmica*, ou aqueles que “possuindo” uma *caligrafia* não têm seu *trabalho* avaliado publicamente pelo professor, incorporam referências que este faz a seu *trabalho* durante as aulas ou ainda formulam discursos sem vinculações com o enunciado pelo professor. Há de modo corrente formas de avaliar e aludir a *trabalhos* muito repetidas e/ou difundidas na turma. Mesmo que este discurso não seja autorizado, isto é, que não circule livre de contradições e restrições frente ao do professor, opera ao ser formulado como modo de reconhecimento da capacidade do aluno produzir significados através da atividade de *pintura*. Dependendo da difusão e repetição de um discurso, da maneira como relacione e abranja diferentes *trabalhos* do aluno, da posição ocupada na hierarquia de alunos por aqueles que o enunciam, da concordância que mantenha com as formulações do aluno em relação ao seu *trabalho*, por meio deste discurso é feito de diferentes maneiras aquele reconhecimento.

Dispor de um discurso autorizado a respeito de seu *trabalho* consiste assim em uma dentre diferentes formas de um aluno ver confirmada a sua capacidade de produção de significado através da *pintura*. Outras, por vezes não autorizadas naquele espaço ou junto ao professor, já foram tratadas, inclusive a própria existência de discursos não autorizados produzidos ao longo da confecção de *trabalhos*, ao que acima me referi. Ao ter seu *trabalho* exposto, aceito em determinada mostra de *pintura*, proporcionando prêmios, sendo adquirido ou solicitado por clientela, amigos ou parentes, de alguma maneira seu produtor encontra condições para que seja identificado como *artista*.

O processo de identificação de um ator social como *artista* está vinculado a essas medidas de aferição da sua capacidade de produzir significados através da *pintura*, e, assim, as relações que viabilizam estas medidas. Esta identificação do *artista* associa-se portanto às estipulações promovidas pelos alunos, professor e outros atores sociais com os quais os alunos estabelecem relações, de hierarquizações de produtores de *pintura* e da valoração de sua produção pictórica. Com efeito, indiquei em diversos momentos desta dissertação como

comportamentos e procedimentos considerados *técnicos* já incidem sobre distinções fundamentais entre alunos e em diferentes modos de avaliar sua produção remetidos diretamente a discordâncias, embates e negociações acerca da sua competência para a produção de significados valorizados e/ou autorizados através de seus *trabalhos*.

Na verdade o uso dos termos arte, artista e artístico possui na situação observada diversidade e fluidez tamanhas que pôde ser tomado apenas como uma das referências para o estabelecimento de distinções entre modos de hierarquizar alunos, seus *trabalhos* e comportamentos durante a prática da *pintura*. “Todos aqui são artistas”, “Nós, artistas”, são formulações que incluem todos os alunos, inclusive iniciantes, mas que não contradizem perguntas como “tem alguma coisa de arte nisso?”, dirigidas ao professor quando um aluno não tem certeza do sentido/valor de um *trabalho* que produziu. Se o professor utiliza a expressão *artista plástico* para referir-se a atores sociais já consagrados e incluídos na história da arte que aciona, e por vezes “alguém do meio” para falar genericamente de atores sociais não ou não tão consagrados, parece diluir esta oposição ao abolir estes termos nas avaliações dos procedimentos de *pintura* registrados nos *trabalhos* dos alunos. A sondagem da maneira como tais termos podem estar associados a categorias que de fato operam na atribuição de significado às práticas e às distinções entre atores sociais observadas não ultrapassou a constatação de que em quaisquer circunstâncias arte, artista e artístico referem-se à produção de significado valorizado e não convencional, embora as noções vinculadas a esta referência sejam variáveis e constituídas pelas circunstâncias através das quais puderam ser apreendidas.

Assim, a identificação de um ator social como *artista* é sempre contextualizada, isto é, pode não ser promovida ou reconhecida por todos os atores sociais envolvidos na atribuição de valor à sua produção. Se a família o considera *artista*, se clientes de uma loja de *artesanato* ou de um amigo decorador procuram seus *trabalhos* tomando-os como *artísticos*, junto a alguns colegas ou ao professor sua produção pode não ser valorizada, não atestando assim, ali, a condição de *artista* daquele aluno. Ainda, sua identificação está referida não apenas ao produto de suas atividades de *pintura*, mas por vezes à própria prática de *pintura*, avaliada nela mesma ainda em situações nas quais o foco da observação é seu resultado, como nas avaliações regulares feitas pelo professor durante as aulas. Como demonstrei no Capítulo 3, determinados alunos não reconhecem a possibilidade de produção

de significado através de alguns procedimentos de *pintura*, ou de significado computável como *artístico* de fato. Isto pode ser omitido quando referem-se a colegas ou, tratando-se de sua própria produção, pode ser colocado como impedimento a ser superado com a utilização de outros procedimentos de *pintura*, ou ainda, em certas situações acabar confirmada como maneira de proceder interessante, porque através dela são produzidos *trabalhos* considerados *artísticos* noutras circunstâncias que não as aulas. Do mesmo modo há situações em que *trabalhos* são valorizados e tomados pelo professor e por alguns alunos como possuindo significados interessantes e valor artístico, ao mesmo tempo que, por exemplo, a família do aluno que os confeccionou e outros alunos da turma de *pintura* não o concebem desta maneira, por vezes não reconhecendo significado ou valor algum neles. Dependendo da posição atribuída àquele aluno, colegas reverterem esta avaliação numa incapacidade deles mesmos acionarem os critérios que informariam a valorização daqueles *trabalhos*, o que pode incidir sobre a auto-atribuição de posições e sobre a avaliação de seus próprios *trabalhos*.

Numa situação de prática coletiva de *pintura*, a identificação de um aluno como *artista* por seus colegas é em boa medida circunstancial, não consensual e matizada por diversos fatores vinculados diretamente a esta situação, dentre os quais o tempo de investimento na *pintura*, o tempo de inserção no curso, a produção de séries de *trabalhos* e a demonstração da presença neles de um *estilo*, a existência de um discurso autorizado a respeito de seu *trabalho*, a disposição de exposição do *trabalho* junto a público tomado como qualificado, o modo de pintar etc. Tais fatores, por seu turno, são acionados na identificação de um aluno de maneira radicalmente diferente caso os que promovem esta identificação sejam, por exemplo, alunos iniciantes ou já com seus *próprios trabalhos*, alunos que pratiquem a *pintura* reconhecida como *acadêmica* ou a adequada ao modo de pintar proposto pelo professor etc.

Há também mecanismos de inserção colados à impressão de paulatina naturalidade experimentada com alguns procedimentos de *pintura*. Tomados como automáticos, ao serem levados a cabo revelam sua aceitação, isentos de estranhamentos ou críticas que já estariam. E revelam a própria legitimidade do posicionamento do aluno e da ocupação de determinada extensão do espaço para pintar, o que já aponte em outros momentos desta dissertação. De outro lado, as relações de colaboração e a interação regular aparecem como familiaridade e

pertencimento não exclusivamente vinculados à prática de *pintura*. São medidas de inserção num grupo de “iniciados”, por vezes não percebido por alunos novos na sua composição heterogênea e variável, o que concorre para que aquela impressão de naturalidade seja estabelecida e confirmada cada vez que solicitações (de material, de emissão de opiniões a respeito de *trabalhos*, de aconselhamentos diversos, de atenção) e inclusões em eventos (idas à cantina, festas, exposições) são feitas por outros alunos. Para um aluno que inicia a prática de *pintura* com sua participação no curso, esta inserção tem peso razoável para que se considere um “iniciado”, adotando assim iniciativas próprias de um deles e acionando formas de aferição da possibilidade de produzir significado através da *pintura*, como ao emitir opiniões acerca de *trabalhos* de colegas e receber avaliações destes a respeito de seu *trabalho*. Mas em todos os automatismos relativos ao “iniciar-se” estão incluídos mecanismos de diferenciação, materializados por exemplo no tipo e volume de equipamento, extensão dos *trabalhos*, tipo de suporte utilizado, e mesmo nas relações que são preferencialmente estabelecidas com os outros alunos, marcadas pelo lugar no qual o aluno se coloca para pintar. O aprofundamento, com o tempo, da “iniciação”, corresponde à incorporação paulatina dos itens que de modo mais extenso operam junto aos alunos para sua diferenciação. À genérica impressão de ser um novato, é adendada e prevalece com o decorrer do curso, por exemplo, a de não pintar de modo *acadêmico*.

Uma das evidências de que a constituição da identidade de *artista* está vinculada a graus de reconhecimento de sua capacidade de produção de significado através da *pintura* é a associação dos mecanismos de aferição/exposição desta capacidade à construção do que comumente se concebe como carreira artística. Se as formas de confirmação da capacidade de produção de significado noutras circunstâncias externas ao curso, e mesmo não toleradas pelo professor como legítimas para a aferição do valor artístico dos objetos produzidos pelos alunos, são tomadas por diferentes atores sociais (dentre os quais alguns alunos) como referenciais para aquela identificação, algumas ocorrências de exposição/confirmação são especialmente acionadas pelos alunos e têm sua valorização estendida junto à grande maioria deles. Frequentar o curso de determinado professor, expor, ganhar prêmio, ter o *trabalho* selecionado em algum salão ou mostra, ser selecionado para o *Aprofundamento*, são algumas destas ocorrências, boa parte delas com rara incidência junto aos alunos daquela turma.

Avaliar a constituição de carreiras artísticas e de identidades de *artista* através, apenas, de mecanismos internos ao curso e a eventos de confirmação do valor artístico de *trabalhos* nele observáveis, excluiria possibilidades diversas que também junto àqueles alunos são apresentadas, embora de muito mais difícil percepção e tratamento, porque por vezes sequer explicitadas²¹⁶. Está em jogo a aceitação ou não da legitimidade e da exclusividade destes mecanismos internos ou daqueles que são aprovados naquele contexto. As evidências acerca da disposição de expor *trabalhos* em determinadas circunstâncias pode revelar o quanto um aluno reconhece legitimidade de atores sociais localizados fora daquele espaço social (e por vezes ali claramente desqualificados) para a confirmação do valor artístico/produção de significado e discursos acerca do *trabalho*. Mas estas ocorrências, freqüentes e bastante difundidas entre os alunos, evidenciam a seletividade da constituição de carreiras a partir de medidas sempre autorizadas, e também a possibilidade de serem consideradas outras modalidades de carreira de difícil visibilidade a partir daquelas circunstâncias, mas não menos importantes em termos sociológicos.

Estou considerando como carreira qualquer conjunto de eventos relacionados à produção pictórica distribuído num tempo de modo a demonstrar ascensão, e que é construído e acionado a fim de atestar a capacidade de um ator social produzir significado através da *pintura*. Flexível e altamente vinculada às circunstâncias de sua apresentação, o que se entende aqui por carreira pode incluir desde iniciativas bem sucedidas que comprovam aquela capacidade de modo consensual junto às pessoas com as quais um aluno se relaciona, como um prêmio em determinado salão, uma exposição em certo local e com temática valorizada, até a mera apresentação de sua inserção junto a um *métier*, perceptível e valorizada apenas por indivíduos que o mapeiem, como a referência ao fato de ter trabalhado algum tempo no ateliê de algum pintor conhecido pelo professor e por alguns poucos alunos, em outro estado.

É portanto possível delinear séries de eventos hierarquizados que em determinados contextos explicitam ascensão paulatina de um ator social e viabilizam a atribuição de sua

²¹⁶ Explicitar ou não ter exposto um *trabalho* (inclusão em mostra, inscrição em concurso, doação à família etc.) parece ter relação com a capacidade do aluno de manipular a hierarquia de lugares e circunstâncias nas quais, para colegas e professor, a exposição é valorizada, o que um tempo de pintura pode fornecer. Mas não apenas: ganhar um prêmio em salão não valorizado ali pode ser matéria de comemoração junto a colegas e professor, embora a inscrição tenha sido omitida; a venda de uma tela por preço interessante ser alegremente comentada com outros alunos e o professor não vir a saber do fato.

posição ainda que se trate de um único evento, ou seja, que dele seja visualizada ou derivada uma carreira. Prêmio em um *Salão Nacional* ou *Carioca* aponta a existência de uma ascensão prévia do *artista*, do mesmo modo que a seleção para o *Aprofundamento* indica determinado conjunto de eventos por ele promovidos ou experimentados. Confirma esta possibilidade o fato de alunos, ao pensarem em candidatar-se a algum salão, afirmarem duvidar muito de terem chances de seleção, ou ainda da própria oportunidade da inscrição para o salão naquele momento, por conta do currículo, ainda “fraco”, que teriam que apresentar nesta ocasião. Um modo de aferir determinadas carreiras construídas e explicitadas para justificar eventos é observar os itens que constam de currículos anexados a convites de exposições disponíveis na secretaria da EAV. Neles encontram-se alguns cursos, por vezes bolsas de estudo no exterior que supõem concurso, prêmios em salões, diversas outras exposições, individuais e coletivas.

De outro lado, a apresentação de uma carreira específica como justificativa para que um ator social se candidate ou já participe de determinado evento contém um conjunto de omissões de modo a serem evitadas dúvidas sobre a oportunidade de sua ascensão e do reconhecimento da sua capacidade de produção de significados através da *pintura*. Para o currículo agregado ao convite de determinada exposição, um *artista* omite que cursou a graduação da Escola de Belas Artes. Outro, ao tentar ver *trabalhos* seus incluídos numa exposição em espaço de determinada instituição pública, não declarou o que já fora item de seu currículo: o fato de ter participado da exposição de *trabalhos* não selecionados no *Salão Nacional* de 1994, realizada na Estação Carioca do metrô do Rio de Janeiro. Segundo o *artista*, referir-se à participação “queimaria” seu currículo, o que acontecera com amiga sua, que incluiu exposição em certo espaço em subúrbio do Rio de Janeiro no elenco de eventos de sua carreira enviado para uma seleção promovida por um órgão público.

Há diversas hierarquias de lugares de exposição, que pude ver explicitadas por professores e por antigos alunos do Parque Lage, que incluem galerias, diversos “espaços culturais” de entidades de ensino, de associações e de instituições públicas, e museus que expõem *arte contemporânea*. Uma vez expondo-se num destes lugares, supõe-se que um *artista* venha a tentar expor em um outro considerado superior, e não volte a apresentar seus

trabalhos em algum espaço menos valorizado²¹⁷. O limite, apontado em tom de brincadeira por um professor do Parque Lage, seria a *Bienal Internacional de São Paulo*, ou outro grande evento internacional de *arte contemporânea*, que poderia não ter lugar fixo. Nem todos os alunos daquela turma de *pintura* visualizam esta hierarquização, que não é semelhante à manipulada por cada professor da EAV ou *artistas* que expõem regularmente em espaços valorizados por eles no Rio de Janeiro. O que vale tomar como indicação é a existência desta hierarquia de lugares e eventos, e sobretudo a manipulação que se opera em determinadas circunstâncias, incluindo alguns, excluindo outros.

Ao longo do curso, como já indiquei, pude observar inúmeros eventos omitidos pelos alunos aos tratem de sua experiência anterior com *pintura*: a formação prévia ou simultânea ao curso em *pintura acadêmica*, a inscrição para a seleção ou o recebimento de prêmios em determinados salões, a participação em certas exposições em locais não valorizados, a tentativa ou a efetiva venda de *trabalhos* etc. Estas informações, contudo, podiam ser dadas em algumas circunstâncias e para alguns interlocutores, o que por vezes resultava em confirmação da capacidade do aluno produzir *trabalhos artísticos*. O próprio tempo de *pintura* constitui elemento flexível de uma carreira, computando-se ou não na sua demarcação o do curso de graduação da EBA, ou o que um aluno gastou participando de cursos no próprio Parque Lage antes de começar de fato a “definir um trabalho”.

Há uma noção de *obra* associada à reiteração de confirmações que a apresentação de uma carreira sugere. Indiquei como um discurso autorizado a respeito de um *trabalho* é produzido a partir, sempre, de séries de *trabalhos* que já conteriam/explicitariam *questões* de *pintura*. Do mesmo modo, a noção de *obra* aparece ligada, no discurso dos alunos, à continuidade de significados e intenções de significações entre *trabalhos* produzidos em diversos momentos, muitas vezes quando submetidos na sua confecção à supervisão de diferentes professores. Um aluno, por exemplo, indicou sua insatisfação com um professor que se atinha, em seus comentários, a cada *trabalho* específico que os alunos apresentavam, não considerando o que seria a *obra* deles. A valorização de exposições individuais frente às

²¹⁷ Essa hierarquização de lugares, e a necessidade de demonstrar ascensão nesse espaço social, é homóloga à hierarquia de seleções. Um aluno indagou a um professor da EAV se já havia participado de salões. O professor informou que sim, que tinha ganhado um prêmio. À questão de se voltaria a participar deste tipo de seleção o professor foi claro: não tinha como, naquele momento de sua carreira, submeter-se à avaliação daquelas pessoas.

coletivas, para além da constatação da capacidade do aluno mobilizar recursos e demonstrar dispor-se a apresentar publicamente seu *trabalho*, está vinculada à possibilidade de expor conjunto de *trabalhos* com significado ele próprio. Há então evidências de que sempre que carreiras são apresentadas estejam sendo afirmados percursos, num tempo, de produção de significados autorizados e em continuidade.

A lógica da montagem de carreiras que é depreendida por exemplo de pequenos currículos anexados a convites para exposições de *artistas* com certa inserção junto ao *métier* de *artistas plásticos* do Rio de Janeiro, ou de mais longos históricos de *artistas* consagrados, pode ser estendida às seleções e construções paulatinamente empreendidas por alunos de *pintura*, de conjuntos de eventos concatenados acionados de modo variável nas mais diversas circunstâncias. Tratam-se, as carreiras, de tentativa de confirmação, através de feitos passados, da sua capacidade de produção de significado através da *pintura* que também sempre traz embutida um vetor indicativo da comunicação realizada. Isto é, ao indicar determinados eventos, indica-se ao interlocutor a que atores sociais estava referida determinada produção e assim que atores sociais avaliaram a sua capacidade de produção de significado.

A tentativa de participar de, ou um prêmio em determinado salão, indica a submissão da avaliação de um *trabalho* a certos atores sociais, e a importância atribuída pelo *artista* ao público que aprecia o *trabalho* após a avaliação. O reconhecimento da competência dos julgadores e da oportunidade da comunicação com este público varia consideravelmente, o pleiteante sendo localizado em função deste reconhecimento ou não. Ele é avaliado mesmo frente a um tempo, e pode ser situado em algo como uma fase de uma carreira na qual ainda não seria possível a visualização dos atores sociais com a competência devida para este tipo de avaliação. Mas pode ter patenteada a sua necessidade de submeter-se a avaliações desqualificadas na tentativa de aferir o valor de seu *trabalho*. De qualquer modo, não sendo reconhecida a competência dos julgadores, afirma-se a exclusão daquele ator social das redes que viabilizariam sua inclusão em eventos cujos selecionadores são vistos pelo interlocutor como competentes para a avaliação de *trabalhos* de fato *artísticos*, e cujo público teria maiores condições de estipular o valor artístico dos *trabalhos* expostos. Ou ainda, caso seja reconhecida a competência dos julgadores, confirma-se a capacidade do *artista* comunicar-se com eles e a qualificação do público que apreciará os *trabalhos* expostos.

Desse modo, se a carreira é concebida como anúncio de conjunto selecionado de eventos que confirmam a capacidade de um ator social produzir significados através da *pintura*, necessariamente está indicando atores sociais que empreenderam esta confirmação. A revelação de que um *artista* tem acesso a indivíduos especializados e inseridos num *métier* de artes local, nacional ou internacional que o incluíram em evento considerado importante, é indicativa da sua inserção social, tal como se participa de uma mostra organizada por indivíduos não especializados de uma instituição pública onde trabalha, apontando as relações sociais mobilizadas para a inclusão no evento.

Da mesma maneira, o local de exposição, por exemplo uma galeria ou um “espaço” aberto para tanto num bar ou similar, aponta acesso aos indivíduos que o viabilizaram, incluídos ou não no *métier*, e nestas circunstâncias percebe-se mais claramente o quanto carreiras também estão construídas em boa medida na referência ao pertencimento a determinados pontos da estrutura social. Assim, uma exposição em local “não especializado” da zona sul do Rio de Janeiro, mas freqüentado por pessoas com alto poder aquisitivo, pode ser mais valorizado por alunos de uma turma de *pintura* da EAV que espaço na zona norte que tradicionalmente uma instituição de ensino dirige para exposições de *artes plásticas*. Uma exposição no exterior pode ser avaliada por colegas de turma segundo um *status* atribuído à cidade em questão, a “especialização” dos organizadores e do público sendo relevada.

Assim o público, do mesmo modo que um mercado de compradores, é objeto de construções nas quais avaliações de acesso social estão embutidas segundo critérios não apenas “especializados”²¹⁸. Se a competência artística de um comprador de um *trabalho*, como um turista que o adquira numa feira de *artesanato*, pode ser medida por alunos, um comprador que circule em lugares socialmente valorizados e que pague o “preço de tabela”²¹⁹

²¹⁸ A correlação entre o apresentar determinada carreira e a possibilidade de um ator social ser identificado como *artista* é sempre mediada pela qualificação dos que reconhecem sua capacidade de produção de significado através da *pintura*. Um aluno organizou uma exposição individual em sua cidade natal, capital de estado. Obteve, por conta de relações pessoais e profissionais que pôde mobilizar, grande espaço na imprensa local, com matérias jornalísticas nas quais exposições anteriores constavam, e o fato de residir e trabalhar no Rio de Janeiro. Afirmou, um tempo depois, que com uma segunda exposição naquela cidade poderia “voltar lá como artista plástico”.

²¹⁹ O “preço da tabela” pode referir-se ao preço atribuído pelo aluno a cada *trabalho* que apresenta em determinada exposição, a tabela sendo então o elenco dos preços dos *trabalhos* expostos. Mas há também uma tabela genérica, nem sempre a referência para um aluno montar uma tabela específica, algo como a média do preço praticado e a ser fixado para *pinturas*, segundo um professor da EAV em torno de 500 reais para o metro quadrado pintado em lona. Há inúmeras variações de atualizações do que seria uma tabela, vinculadas

sem regatear pode não ter sua competência discutida entre eles. O preço de um *trabalho* é indicativo de um valor de mercado que em determinadas circunstâncias também é um valor *artístico* porque aponta o *status* social de quem o compra, assim como o local de sua exposição proporciona a visualização do lugar social de quem o aprecia. Ter ou gostar de “cultura”, procurá-la, “ter a ver” com “cultura”, formulações que alunos com frequência acionam para explicar tanto a inserção em cursos do Parque Lage e a dedicação a atividades artísticas, bem como a procura por produtos artísticos, nem sempre incorporam a referência à escolaridade sugerida pelo professor (ver item 5.3.4) ao referir-se à compulsória exclusão que se deve proceder ao ser delimitado um público competente para a produção artística.

5.5.2 - Algumas condições para tanto

Construir uma carreira autorizada a partir da inserção naquele curso de *pintura* é tão mais provável quanto o aluno não tiver se submetido anteriormente de modo sistemático a certos aprendizados e práticas associadas à *pintura*, contabilizar um determinado tempo de investimento na *pintura*, proceder à repetição de alguns procedimentos de maneira a apresentar um *estilo*, voltar-se para a confecção ou submeter-se a mecanismo de reconhecimento de produção de séries de *trabalhos*, e apresentar-se como disposto a apreender um discurso autorizado que atribua e sistematize um significado para seu *trabalho*. Tais situações, concatenadas, condicionam a possibilidade do aluno ali mostrar uma disposição de expor seu *trabalho* dirigida segundo um vetor de comunicação que indica, de um lado, determinada inserção social, a ser reiterada com a explicitação das relações sociais incluídas na promoção e na participação de eventos; e, de outro, a adesão a certos mecanismos de confirmação da sua capacidade de produção de significado através da *pintura*.

Ocorre que para produzir-se paulatinamente um número razoável de eventos que seja já ali apresentado como uma carreira, algumas outras condições colocam-se como correntes. Uma delas é o montante de recursos que se deve poder dispor para estes eventos. Já para o acompanhamento regular do curso, durante o qual a maioria dos *trabalhos* expostos são

por exemplo a especificações minuciosas e “profissionais” relativas às medidas dos *trabalhos*, ao fato de serem ou não premiados, à importância do *artista* que o confeccionou etc. Há também a ingerência direta do mercado, sobretudo para *artistas* que colocam *trabalhos* em galerias, que podem “inflacionar” o mercado “puxando para cima” o preço dos *trabalhos* expostos sem que estes sejam de fato praticados. Para um *artista* montar, portanto, uma tabela, deve deduzi-la de uma tabela genérica praticada ou supostamente praticada por *artistas* com sua idade, formação, “currículo” etc.

confeccionados, agora a mensalidade, há que se adquirir equipamento que deve ser constantemente repostado e alargado. A tela já *preparada* (ver item 4.2.1.9) tinha um custo mínimo na loja do Parque de cerca de dezoito reais o metro²²⁰, dimensão normalmente reduzida para a maioria dos alunos que pintam na parede ou naqueles tapumes fora da sala de aula²²¹. Cálculo incerto por conta da variedade na quantidade de material usado por cada aluno, um *trabalho* em tela dificilmente é feito sem que se gaste trinta reais, computadas apenas despesas com tintas e tela. Chega-se ao custo de mais de duzentos reais se são incluídas a enorme dimensão que alguns *trabalhos* possuem e as diversas camadas de tinta com frequência imprimidas sucessivamente na tela até que o resultado final seja alcançado. Alunos que produzem uma ou duas telas por semana têm tais gastos em muito multiplicados.

A exposição de um *trabalho* exige sempre a colocação de chassi, cujo custo varia segundo seu tamanho. Sendo apenas um *trabalho*, ainda que com dimensões alargadas, pode não ser necessária a contratação de um serviço de transporte²²², e há profissionais que colocam o chassi e providenciam o transporte dos *trabalhos* até o local de exposição computando no orçamento já as duas operações. Mas tratando-se de alguma seleção, o aluno deve providenciar um registro fotográfico do *trabalho*, por vezes recorrendo a serviços de profissionais. Se é necessária a apresentação de um conjunto de *trabalhos*, tem que organizar um *book* com uma seqüência de fotos acompanhada normalmente de um currículo e/ou um texto explicativo do *trabalho*.

Se a organização da exposição está a cargo do aluno ou do grupo de alunos, caso trate-se de uma coletiva, estes têm de assumir diversas outras despesas. Há variações significativas dos custos dependendo do local de exposição, do quanto os responsáveis por ele proporcionam algumas medidas normalmente acionadas em exposições, e se os alunos conseguiram ou não patrocínio. A obtenção destes apoios é indicativa da capacidade do aluno mobilizar relações sociais, referidas à posição social dos que colaboram com a exposição, e do quanto pode levantar recursos próprios para expor seu *trabalho*. Em geral

²²⁰ Há variação no preço das telas, sempre *preparadas*, vendidas na loja. Algumas, às vezes importadas, por conta direta da qualidade e/ou da largura, podem ser vendidas a cerca de trinta reais o metro.

²²¹ A largura da tela *preparada* vendida nessa loja sempre ultrapassa um metro. Comprando ali um metro de tela, o aluno disporá de mais de um metro quadrado, o que será de qualquer modo considerado pouca extensão de tela, por conta de seus lados mais reduzidos.

²²² Para exposições fora do Rio de Janeiro, naturalmente o transporte é mais oneroso e podem ser contratados serviços especializados, que incluem determinado acondicionamento dos *trabalhos*, e por vezes seguro.

computa-se como tarefas dos responsáveis pelo espaço da exposição a sua manutenção e a segurança do evento, a iluminação e a fixação dos *trabalhos*, estas últimas quase sempre supervisionadas pelos que expõem. O coquetel na abertura do evento e a confecção e a distribuição de *folders*/convites podem ser viabilizados, exclusivamente ou não, pelos responsáveis pelo local e ser objeto de algum tipo de patrocínio ou ainda ser assumidos pelos que expõem seus *trabalhos*.

Na elaboração dos *folders*/convites, é comum a contratação dos serviços de um fotógrafo, de profissionais especializados para o projeto gráfico e para a impressão. Também correntemente recorre-se a uma assessoria de divulgação, para que a imprensa anuncie ou, o que é raro se o evento ocorre no Rio de Janeiro, para que alguma matéria jornalística cubra ou refira-se a ele. Mas ainda assim alunos com mais tempo de *pintura* valorizam este serviço, declarando por exemplo que “uma exposição que ninguém sabe dela, não existe”, ainda que “saber dela” não signifique visitá-la.

A divulgação do evento freqüentemente inclui o envio de convites pelo correio, o que em geral está a cargo de quem expõe, bem como afixá-los em locais freqüentados por pessoas que devem tomar conhecimento da exposição e, eventualmente, visitá-la. No segundo semestre de 1997, para uma exposição individual em espaço amplo, em que um aluno apresentou mais de dez telas grandes, foram gastos mais de quatro mil reais, computadas as despesas com os chassis, transporte dos *trabalhos*, fotografia, projeto e impressão de convites, correio e assessoria de imprensa. Uma exposição individual fora do Rio de Janeiro, além da elevação das despesas relativas ao transporte, embalagem e por vezes ao seguro dos *trabalhos*, envolve gastos adicionais como o transporte de quem expõe.

O custo da produção direta dos *trabalhos*, isto é, tela e tinta, não é computado nos cálculos de despesas com exposições, e o retorno financeiro da empreitada raramente cobre o investimento feito através dos gastos com os itens contabilizados pelos alunos, elencados acima. A venda de *trabalhos* nestas ocasiões é comemorada pelo aluno e por seus colegas e tratada sobretudo como sinalização da aceitação do que está sendo exposto, embora tenda a haver ponderações a respeito do quanto estaria auxiliando nas despesas empreendidas para a viabilização do evento. A relação do aluno com os compradores acaba sendo em geral conhecida, porque anunciada ou objeto de indagações de colegas. Assim, são anunciadas relações sociais atualizadas na aquisição de *trabalhos* do aluno, tanto diretamente, na

referência a compradores parentes, amigos e conhecidos do aluno ou de seus parentes, como indiretamente na quantia despendida na compra de um *trabalho* por um indivíduo não incluído na sua rede de relações.

Acima citei o valor da mensalidade de um curso *prático* regular, com duas aulas semanais, oferecido pela EAV, em torno de cem reais à época da pesquisa de campo. Há a tendência dos alunos, ao investirem numa carreira autorizada, inserirem-se em outros cursos da EAV, *práticos e teóricos*. Também aumentam sua participação em eventos associados à *pintura*, como o acompanhamento de um curso de história da arte oferecido pelo professor, de palestras e debates promovidos pela EAV, a ida a exposições na EAV e em diversos espaços da cidade, e a museus e exposições no Rio, em outras cidades e países, em visitas organizadas na EAV, por vezes com a participação direta de alguns professores, que orientam visitas e/ou promovem *workshops*, ou programadas pelo próprio aluno, junto a colegas ou não. Algumas destas atividades resultam em desembolsos vultosos, como os resultantes da simultaneidade de cursos e de viagens internacionais, acessíveis apenas a parcela dos alunos, não havendo contudo como afirmar se o grupo que investe na constituição de carreiras artísticas autorizadas apresenta maior concentração dos que podem arcar com gastos desta ordem.

Em outro momento desta dissertação (ver item 3.1.1.7) apresentei essas atividades como em provável adequação a uma vocação também de formadora de consumidores de *arte* que para alguns professores a EAV possuiria ao lado da relativa à formação de *artistas*. Mas nestes eventos sempre se está exercitando a verificação da capacidade do aluno produzir significado, ainda quando não é colocada a possibilidade de confeccionar *trabalhos*. Há uma continuidade entre a produção e o consumo de objetos artísticos que pôde ser atestada na observação de situações normalmente computadas como apenas de produção ou como apenas de consumo, e na convivência com atores sociais que poderiam ser classificados como produtores e com outros facilmente tomados como exclusivamente consumidores de bens artísticos. A compreensão de um significado autorizado de determinado *trabalho* visto como importante para a história da arte ou para a *arte contemporânea*, bem como a capacidade de produção ou emissão de um discurso que ateste esta compreensão, já confirmam a inclusão do aluno no conjunto de atores sociais que estabelecem comunicação autorizada acerca da produção artística considerada relevante.

Em que medida relações sociais podem ser derivadas diretamente dessa inclusão depende da visualização que se tem, ou não, dos atores sociais com os quais os alunos interagem durante esses eventos, como professores, críticos e historiadores da arte, *artistas* não ligados à EAV, alunos da EAV etc. Este mapeamento orienta a localização social do aluno junto ao *métier*. Mas ao se refletir sobre o modo como tais eventos interferem na constituição de carreiras autorizadas, é necessário atentar para o caráter, que esses eventos também apresentam, de exercícios de aferição da participação do aluno naquela comunicação autorizada, o que concorre para sua capacitação na produção de significado por meio de seu *trabalho*, condição para que se constitua a identidade de *artista*, como já colocado.

De diferentes maneiras a capacidade de compreensão e de produção de determinados significados de *trabalhos* apenas “consumidos” pelo aluno em diversas circunstâncias é aferida já durante o curso e à medida que estabelece relações com atores sociais inseridos no *métier*. Este tipo de capacitação é sugerida, por exemplo, em brincadeira freqüente entre professores e alunos que afirmam que, quando alguém aprende a pintar e não consegue ser *artista*, “acaba virando crítico de arte”.

Através de discurso sobre um *trabalho* é possível sondar, promover e/ou atestar relações as mais diversas entre este *trabalho* e *trabalhos* de outros *artistas*, mas as referências da verificação *in loco* sempre concorrem para a comprovação da plausibilidade destas relações e a efetiva disposição e capacidade dos alunos de promovê-las. Esta disposição não é computada como associada ao lazer por alguns alunos e por professores da EAV, mas como derivação de um movimento de *profissionalização*, ainda que investimentos semelhantes em atividades de “consumo” sejam feitos por alunos vistos como praticando a *pintura* por lazer, e o caráter prazeroso da atividade esteja sempre incluído nos comentários que os alunos fazem em seus relatos a respeito delas.

Essas atividades de “consumo”, tais como as de “produção” direta de *trabalhos* e de sua “exposição”, demandam em geral gastos razoáveis financeiros e de tempo. Para alunos que já estão investindo numa carreira artística, dificilmente o dispêndio de três horas duas vezes por semana, o que a maior parte dos alunos gasta durante as aulas de *pintura*, é suficiente para demandas não apenas de “produção” de *trabalhos*, mas de “consumo” artístico e de “exposição” de *trabalhos*. Apresentar disponibilidade de tempo para estas atividades pode indicar, para professores e muitos alunos, sinais de investimento numa

profissionalização: um tipo de carreira artística com a qual o aluno paulatinamente apresenta-se como capaz de produzir significado através da *pintura* demonstrando sua disposição de expor seus *trabalhos* segundo um vetor de comunicação autorizado por professores e por alunos mais adiantados.²²³ O que pode ser computado como sinal da *pintura* enquanto mero lazer e/ou busca de vida social, como é reconhecida com freqüência a disponibilidade de tempo para a prática de *pintura* de alunos das turmas da tarde, agora é visto, como já indicado, como tensão entre atividades que supõe escolhas do aluno. A *profissionalização* qualifica portanto determinadas carreiras, indicando investimento de um tempo disponível mas especialmente valorizado porque passível de ser dirigido para atividades significativas para o aluno e socialmente, e porque também viabilizador de uma produção naquele contexto valorizada.

A idéia de que um *artista* está direta e exclusivamente voltado, em tempo integral, para atividades artísticas parece não ser difundida entre professores da EAV e alunos mais antigos e com carreira autorizada já em constituição. Frente ao desejo de “tornarem-se” *artistas*, ou de terem nas atividades artísticas sua ocupação principal, alunos com já algum tempo de *pintura* com freqüência admitem a impossibilidade ou a imensa dificuldade de se poder chegar a esta situação, em especial quando começam a investir em atividades tais como fazer mais de um curso simultaneamente e participar ou tentar participar de eventos de exposição e seleção de seus *trabalhos*. É corrente o comentário de professores sobre a quantidade de *artistas* por eles considerados excelentes que compatibilizam atividades de produção e exposição de *trabalhos* com outras que nada têm a ver com elas, ou com atividades como o ensino de *arte*, para a garantia da sobrevivência. Depender apenas da venda de *trabalhos*, como acima assinalado, é considerada situação excepcional, vinculada a estratégias e acasos pessoais, como dispor de fortuna familiar.

Todos os alunos que pude ver buscando constituir uma carreira a partir da inserção naquele curso de *pintura* têm como dispor de seu tempo²²⁴. Nestes casos, há certa incidência

²²³ Por essa razão, dispor de um ateliê pode ser tomado como evidência dessa *profissionalização*, porque indicativo da disponibilidade de tempo, para além daquele das aulas, para a atividade de *pintura*, além da demonstração da mobilização de recursos para ela. Mas se não acompanhado de evidências de retificação da capacidade do aluno produzir significado autorizado através da *pintura*, pode ser associado a lazer, e não a *profissionalização*.

²²⁴ Forjaz (1988: 101) localiza junto a empresários essa possibilidade de controle do tempo, relacionando-a àquela continuidade entre atividades profissionais e de lazer que acima indiquei ser estabelecida por alunos que constroem carreiras artísticas: “Mais do que uma diferença quantitativa de número de horas trabalhadas

de alunos que são proprietários das empresas em que trabalham, e, em menor escala, daqueles que declaram-se estudantes ou sem trabalho (“do lar” ou desempregado). Aqueles que estão subordinados a um horário de trabalho fixo, ou cuja distribuição foge ao seu controle, tendem a buscar a flexibilização ou controle desta distribuição de tempo, tornando-se *freelancers* por exemplo, ou não têm obrigações domésticas de cuidados com a prole. As atividades de *pintura* sempre supondo despesas, há indicações de que tanto alunos que declaram-se como de modo ocasional desempregados como os que suspendem provisoriamente relações de trabalho que envolvem horário fixo possuem, ao menos naquele período observado, meios de sobrevivência que ultrapassam o recebimento de remuneração devida a trabalho. Neste caso estão os já citados estudantes e os que declararam-se sem trabalho, e os poucos alunos que, há muitos anos ocupando-se exclusivamente com *pintura*, contam também com recursos familiares para a sobrevivência.

Poder manipular tempo e recursos econômicos para a atividade de *pintura* são condições para a constituição de carreiras artísticas autorizadas, assim como não ter experiências anteriores na prática da *pintura* e em áreas afins e proceder à confecção de *exercícios de pintura*. Mas os atributos relativos a tempo e a recursos econômicos caracterizam boa parte da clientela deste curso da EAV (ver item 1.4), independentemente assim da possibilidade do aluno vir a ser identificado como *artista*, e da constituição de carreiras, autorizadas ou não. Se estes atributos apresentam-se como condição para que sejam constituídas identidades e construídas carreiras autorizadas, aparecem com muita frequência correlacionados a crescentes pressões profissionais e/ou familiares que atestam, junto a um tempo de *pintura* relativamente alargado, a *profissionalização* do aluno, e, mais correntemente ainda, àquela inexperiência (anterior à inserção no curso) em *pintura* e em área afim e com a feitura da série de *exercícios de pintura*.

Ter ou não experiência em *pintura* e ter ou não se submetido à confecção de *exercícios*, eventos tomados pelos atores sociais como relativos à sua formação *técnica*, são os condutores fundamentais da constituição fortemente diversificada de carreiras artísticas.

(que também existe) o que distingue os empresários dos outros estratos é a capacidade de maior controle sobre o próprio ritmo de vida. Eles são menos submetidos a horários impostos externamente à sua vontade e relativamente mais autônomos para determinar os ritmos da própria vida cotidiana. (...) Mas se por um lado os empresários têm a possibilidade de ritmar a própria vida com mais autonomia do que a maioria dos cidadãos, totalmente dominados pela cadência própria do sistema produtivo, em contrapartida a ruptura lazer/trabalho é menos nítidas.”

Analisá-las ressalta a especificidade dos mecanismos de hierarquização dos atores sociais que inserem-se em situações de aprendizado da *pintura*. Mas é através da diluição das *técnicas* enquanto meros domínios de maneiras de pintar que podem ser observados os modos e as relações sociais através dos quais instituem capacidades, e incapacidades, de produção de significado através da *pintura*. Assim, o alargamento da disposição de expor *trabalhos* que necessariamente acompanha a aquisição de automatismos, sobretudo corporais, através da interação com outros alunos e o professor e do exercício de determinado modo de pintar, somente resulta na paulatina possibilidade de construção de uma carreira e no reconhecimento da condição de *artista* do aluno porque demonstra um vetor de comunicação voltado para atores sociais reconhecidos como de fato competentes para a avaliação de sua produção. Mas no enfoque de processos de constituição de identidades de *artista*, bem como de carreiras específicas, pude notar continuidades entre esta comunicação e a voltada para atores sociais que aqui apenas posso qualificar como pertencentes a estratos sociais muito abastados. Do mesmo modo, pude observar a multiplicidade de carreiras não autorizadas que confirmam a condição de *artista* de atores sociais que produzem significados através da *pintura* para outros atores muitas vezes vistos ali como desqualificados para o reconhecimento do valor artístico dos *trabalhos* que apreciam e avaliam.

Capítulo 6 - Concluindo e acrescentando



A questão para a qual esta dissertação está voltada diz respeito à constituição da identidade de *artista*. Circunscrita a uma modalidade das *artes plásticas*, a *pintura*, e baseada numa situação de ensino e produção promovida por uma grande escola de artes, a EAV, definida e concebida por professores e alunos como *livre* e voltada para a *arte contemporânea*, com esta investigação pretendo chegar a algumas proposições substantivas sobre esta questão, resumidas no próximo item. Mais adiante, no item 6.2, darei elementos para que se compreenda a tendência da *antropologia da arte* abordar objetos, mais que os atores sociais envolvidos com a sua produção. E, finalmente, apresentarei ponderações acerca de conseqüências dessa abordagem, e a respeito dos ganhos do enfoque da *arte* como prática social e dos processos através dos quais indivíduos são identificados como *artistas*.

6.1 - Algumas proposições

Na situação estudada, um curso de pintura da EAV, observei significativa seletividade quanto às chances dos alunos constituírem carreiras artísticas autorizadas. Como colocado no Capítulo 5, estas carreiras são versões acerca das trajetórias destes alunos formuladas para confirmar sua capacidade de produção de significado através da *pintura* voltado para atores sociais (o professor, demais professores, outros *artistas*, críticos de arte, consumidores de objetos de arte localizados em determinados pontos da estrutura social) reconhecidos como competentes para avaliá-la. Como condição para que tais carreiras possam ser construídas, dispor de um discurso autorizado a respeito da produção do aluno, seus *trabalhos*, é fundamental. Via direta e principal de comunicação do significado da produção pictórica junto aos atores sociais vistos como competentes pelos alunos que constróem carreiras autorizadas, tal discurso, formulado pelo professor ou a partir de suas formulações, não é fornecido para e/ou apreendido por todos os alunos.

Como propus nos Capítulos 3 e 4, para dispor de um discurso autorizado acerca de seu *trabalho*, via de regra, um aluno não pode ter experiências prévias diferentes da preconizada no curso em *pintura* ou área afim, deve submeter-se aos *exercícios* propostos pelo professor ou ter se submetido em outras circunstâncias a *exercícios* tomados por ele como similares, e permanecer algum tempo no curso. Experiências prévias em *pintura* - *pintura acadêmica*, *artesanato*, *decoração* - ou em áreas afins - *ilustração*, *programação visual* - descritas no Capítulo 3, envolvem automatismos calcados fundamentalmente em disposições corporais, mas que incluem a produção de significado voltado para atores sociais

não reconhecidos como competentes para a avaliação da *arte contemporânea*. Romper com tais automatismos, por isto, envolve disposições corporais associadas ao pertencimento a redes de relações e comunicações sociais, o que explica as fortes dificuldades enfrentadas pelos atores sociais que os adquiriram de incorporar as disposições relativas à prática da *pintura contemporânea*.

As disposições próprias da prática da *pintura contemporânea* são inculcadas sobretudo por meio dos *exercícios* descritos no Capítulo 4, levados a cabo através da imitação, da experimentação e da repetição de procedimentos de *pintura* colocados sempre em oposição aos característicos de práticas sociais bastante difundidas - escrever, desenhar, colorir, decorar - mas não apreendidas ou executadas pelos atores sociais como capacitando-os para a produção de significado através da *pintura*. Esta experiência, que viabiliza a aquisição de um conjunto extenso de disposições corporais, inclui o exercício da elisão da capacidade dos atores que com ela se envolvem produzirem significado através da *pintura*, concentrado-se em procedimentos de *pintura* para eles isentos de significado e avaliados como tais pelo professor a partir da observação de seus resultados, os *trabalhos*.

Esta incapacidade, ou esta suspensão da capacidade, de produção de significado é experimentada como momento de um tempo através do qual se chegará à produção de significado ali autorizado. Vencido o treinamento, o aluno *passa para a tela* e repete alguns procedimentos autorizados de modo a aí ver reconhecida sua *caligrafia* ou *estilo*. Através da aprovação de alguns procedimentos registrados e repetidos em seus *trabalhos*, de *séries*, *conjuntos* ou *seqüências de trabalhos* pode ser reconhecido seu *próprio trabalho*: a intenção de comunicação de *questões* sobre a *arte* para atores sociais capacitados, que as “leriam” e avaliariam como pertinentes e relevantes para a reflexão acerca da *arte contemporânea*, ou acerca do mundo por meio dela. É através deste reconhecimento que um discurso autorizado pode ser formulado/fornecido, e uma carreira artística autorizada constituída.

Se naquela escola *livre* pude perceber mecanismos de seleção dos atores sociais que constituem carreiras artísticas autorizadas, a qualificação de *arte contemporânea* correntemente atribuída a seu ensino e à produção artística que viabiliza teve que ser suspensa para que práticas artísticas não incluídas sob esta denominação - *pintura acadêmica*, *artesanato*, *decoração*, *desenho*, *ilustração* etc. - fossem observadas e tratadas na sua relevância. Como indicado, é o reconhecimento da capacidade do ator social produzir

significado através da *pintura* que permite sua identificação como *artista*. Embora reconhecida a autoridade dos professores da EAV, e em particular do professor daquela turma de *pintura* na qual me inseri, para a determinação de que procedimentos de *pintura* são próprios da *pintura contemporânea*, diversos outros procedimentos, relativos àquelas outras práticas sociais, são atualizados e convivem com os autorizados naquele curso.

Apesar de excluídos da possibilidade de constituírem carreiras artísticas autorizadas pelos que ali detêm autoridade para reconhecê-las, alunos com formação em *pintura acadêmica*, em *artesanato*, em ilustração etc. permanecem produzindo significados através da *pintura*, “lidos” e valorizados por outros alunos e por indivíduos incluídos em suas redes de relações sociais. Numerosos eventos, alguns dos quais não explicitados, por exemplo para o professor, ou desvalorizados como medida de comprovação da capacidade de produção de significado autorizado, vão em diversos contextos compor carreiras artísticas que para outros atores sociais atestam a condição de *artista* daquele aluno. Desse modo, ainda que voltada para a *pintura contemporânea*, e calcada em relações de dominação simbólica às quais todos os envolvidos estão referidos, aquela situação de ensino e produção de *pintura* dá lugar à continuidade de maneiras ali em muito desvalorizadas mas extensamente difundidas de produção pictórica.

A análise da seletividade, da multiplicidade de formas e do caráter circunstancial da constituição de identidades de *artista* foram possíveis porque enfatizei desde o início da pesquisa, como tratado na Introdução, a abordagem da prática artística em contextos de não consagração dos atores sociais envolvidos com ela. A eleição de uma situação de aprendizagem da *pintura* numa escola extensamente reconhecida como centro importante de formação de *artistas plásticos* em muito contribuiu para tanto, porque pude localizar numerosos indivíduos dispostos a praticarem e a aprenderem de diferentes modos a *pintura* sem que se vissem ou fossem vistos como já consagrados. Mas credito o fato de ter podido perceber e descrever mecanismos de constituição da identidade de *artista* ao modo como construí os dados que aqui utilizei: partindo da observação de formas muito concretas através das quais um grupo de indivíduos relaciona-se e pratica a *pintura*. A própria escolha, nesta dissertação, do termo ator, ao invés de, por exemplo, agente, indica a via eleita para a observação etnográfica, que buscou apropriar-se de muito circunstanciais comportamentos e

interações entre indivíduos para focar práticas e relações sociais que demarcam possibilidades e a multiplicidade de modos de constituição das identidades de *artista*.

A percepção da importância e análise dessas práticas e relações deve-se de fato ao controle das situações observadas, o que me permitiu a abordagem dos comportamentos e interações em um tempo e em um espaço, sempre relacionados, apresentados aos atores sociais e por eles constituídos e manipulados: num tempo de *pintura* cuja inauguração, duração e compasso são estabelecidos de maneira circunstancial e variável, segundo cada ator que o experimenta, e num espaço para a *pintura* visto como limitado e como sendo ocupado através da livre escolha dos alunos. Mas a investigação de como os indivíduos sistematicamente apropriam-se e localizam-se no tempo e no espaço, o que abordei no Capítulo 2, anunciou diferenciações e hierarquizações entre eles bastante significativas e variadas. A análise da fixação e dos trânsitos entre distintos pontos destas hierarquizações, que se deviam e garantiam a permanência dos mais importantes e generalizados mecanismos de diferenciação dos alunos, constituiu o ponto de partida de toda a descrição etnográfica apresentada nesta dissertação, organizada em torno de variáveis importantes para a compreensão dos processos de conformação de identidades de *artista* (formação prévia, tempo de *pintura*, elaboração de *exercícios*).

Localizar atores sociais no tempo e no espaço, áreas fortemente naturalizadas da vida social, possibilitou que indagações acerca da constituição destes mecanismos fossem dirigidas para automatismos cuja percepção e análise marcaram o recorte que então imprimi nesta investigação às práticas e relações sociais estabelecidas entre os atores sociais que compõem a situação estudada. Em primeiro lugar, é através sobretudo de disposições corporais que estas práticas e relações são de fato estruturadas, reproduzidas e transformadas, todos os demais automatismos que concorrem para tanto necessariamente estando envolvidos por elas. As disposições relativas à exposição dos *trabalhos* produzidos, à adoção de diferentes procedimentos de *pintura*, ao desenvolvimento do *próprio trabalho*, à incorporação e produção de um discurso acerca do *trabalho*, ao direcionamento de um vetor de comunicação por meio da *pintura*, à verificação da capacidade de produção de significado através da *pintura*, estão submetidas a disposições corporais adquiridas e transformadas ao longo de um tempo e atualizadas num espaço ocupado coletivamente.

Via de acesso para a observação, e depois matriz confirmada da durabilidade e recorrência de mecanismos de diferenciação e hierarquização, o corpo do *artista* estará sempre muito mais *disposto a* que *à disposição de*, estabelecendo limites e a viabilidade de disposições serem adquiridas, transformadas e reproduzidas. Por esta razão, práticas sociais foram abordadas a partir das condições que realmente demarcam a possibilidade de serem criadas e transformadas, e, devido a esta ênfase, foram decompostas, quando necessário e havendo dados para tanto, em elementos que busquei associar a outras práticas socialmente significativas, como a da escrita, a da pintura de parede, a do desenho e do colorir, da ilustração, da *decoração*, do *artesanato*, da *pintura acadêmica*. Assim, para a compreensão e a demonstração do modo como a prática de *pintura contemporânea* é constituída em relação a estas, disposições corporais foram tomadas como eixo fundamental. Todas as expansões de gestuais associadas pelos atores sociais à “soltura” e à “espontaneidade”, próprias desta prática social ali valorizada, puderam ser assim abordadas como restrições que viabilizavam comportamentos adequados ao esperado, por muitos alunos e pelo professor, de um *artista*.²²⁵

As relações sociais subjacentes às principais diferenciações e hierarquizações dos atores foram construídas na abordagem dos automatismos das práticas significativas para a conformação das identidades de *artista*. Pode ser proposto que as desiguais capacidades de produção de significado através da *pintura* são constituídas de acordo com a aquisição ou não de determinadas disposições, porque estas consistem em formas de adesão ou não a uma relação de dominação simbólica. A capacidade de produção de significado, que distingue e diferencia os atores sociais abordados, é instituída junto à paulatina adoção e repetida atualização de procedimentos de *pintura* mais correntemente valorizados pelo professor. Através da automatização destes procedimentos serão abandonadas ou perderão ênfase, naquele contexto, as comunicações de significado relativas a procedimentos outros, adequados a outras práticas sociais. Deste modo, poderá ser demonstrada, por alguns dos alunos, a aceitação de sua interlocução e exclusividade no reconhecimento e atribuição de significado ao resultado destes procedimentos, o *trabalho*. Como tais vetores de comunicação adequados a procedimentos de *pintura* não são aleatórios nem neutros,

²²⁵ A respeito do caráter constitutivo de diversos comportamentos naturalizados no ocidente, ver N. Elias (1994).

pertencimentos e pretensões de inclusão social sendo através deles apresentados e instituídos, os automatismos que naturalizam estes procedimentos em boa medida naturalizarão também exclusões socialmente determinadas de produtores e interlocutores da *arte contemporânea*.

Muito provavelmente numa turma ou grupo de aprendizes de *pintura* que encontrasse limites materiais ou institucionais para a expansão do espaço utilizado por seus componentes não poderia observar os itens que, percebidos diretamente nas relações que os alunos estabelecem para a ocupação do espaço, isto é, constitutivos desta ocupação, elenquei no Capítulo 2 como fundamentais para a compreensão de formas relevantes de conformação de identidades de *artista*. Por certo noutra escola de artes voltada para o ensino e a produção da *arte contemporânea*, bem como em algum dos muitos ateliês de *pintura* da cidade do Rio de Janeiro, ou ainda num outro curso de *pintura* da própria EAV, outras formas de treinamento e de avaliação dos alunos poderiam ser encontradas. A própria formação prévia dos alunos (como visto, fato importante para constituição de identidades de *artista* no contexto estudado), já tão variável entre as turmas da tarde e da noite daquele professor, noutros cursos de *pintura contemporânea* poderia ser distinta a ponto de caracterizar clientela extremamente diferente da que procura o curso no qual me inseri e onde obtive os dados empíricos desta pesquisa. Não seria, contudo, o caso de atribuir à situação analisada, tão delimitada quantitativa e temporalmente, excepcionalidade e irrelevância tais que a possibilidade de tomá-la como referência suficiente para a discussão de uma questão como a atualização e a aquisição de disposições importantes para a compreensão do significado da prática da *pintura* e da constituição de identidades de *artista* acabasse por ser anulada. Na verdade parece-me que alguns processos só podem ser percebidos nas minúcias e na concretude acessíveis apenas através de um trabalho muito circunscrito de observação direta, e participante. E não se trata este de um ganho empírico compensando a perda da generalidade que o abstrato teórico proporia e viabilizaria. É porque alguns processos só podem ser compreendidos se levado em consideração o significado que têm para os atores que os experimentam, e porque esta experiência não é redutível ao verbalizado, sobretudo ao relatado, isto é, envolve dimensões como por exemplo disposições corporais e relações entre corpos, que não recorrer às especificidades, de resto constitutivas da vida social, consistiria no abandono de aspectos fundamentais e vias de acesso ainda não tão abertas, mas cruciais, do objeto que me dispus estudar. As reflexões que desenvolverei a seguir somam-se a esta

preocupação, que será dirigida para a avaliação de formas bastante assentadas de construção desse objeto.

6.2 - Objeto artístico em definições e histórias da *antropologia da arte*: objeto de classe

Nesta dissertação pretendo demonstrar como mecanismos de constituição de identidades de *artista* são conformados através de práticas e relações sociais estabelecidas por atores envolvidos numa situação de aprendizagem da *pintura contemporânea*. Desde o início formulada e desenvolvida a partir de questões referidas fundamentalmente à reflexão antropológica, esta investigação esteve voltada, ainda que nem sempre explicitamente, para o modo como a antropologia aborda a *arte*, e em especial para a maneira como o que se convencionou chamar de *antropologia da arte* recorta seu objeto e veicula formas de abordá-lo.

Em boa parte da literatura que trata da *arte* como fenômeno social, as atenções dificilmente estão voltadas para estes itens, acima tratados, que são significativos para os indivíduos que se envolvem com o aprendizado da *pintura*, incluindo os que chegam a construir identidades de *artista*. Continuidades que são estabelecidas pelos atores sociais com outras práticas sociais associadas com a tratada pelo pesquisador como artística, o processo de treinamento ou a ausência dele, e o prolongamento e desdobramentos da situação de aprendizagem não costumam constituir foco de preocupações nestes trabalhos. A ênfase amíude recai, numa espécie de tributo à própria *arte*, no objeto artístico.

Ao se partir do objeto artístico a prática artística tende a estar submetida, quando não é descartada como objeto de análise, ao conteúdo que estaria sendo formalmente comunicado pela sociedade ou cultura estritamente através do objeto, considerado pelo pesquisador, ou pela população em questão, como artístico, confeccionado pelos *artistas* ou por grupo ou categoria social específicos. São, nestes casos, descritos os mecanismos simbólicos que dariam consistência à interpretação empreendida pelo pesquisador ou pela população em questão do objeto a partir do qual são pensados (por exemplo Ribeiro, 1978), por vezes associando tais mecanismos e o conteúdo que permitem ser comunicado ao lugar social ocupado pelos seus produtores. O processo através do qual é produzido tende a não ser abordado (por exemplo Müller, 1990). Quando são tratadas as tarefas que materialmente viabilizam a confecção do objeto focado (Ribeiro, 1987), pode ser observada uma descrição, novamente de modo direto ligado ao objeto, na qual os procedimentos elencados

não são concebidos como sociais e, assim, passíveis de serem submetidos a desdobramento analítico em direção a aspectos simbólicos e, ao mesmo tempo, referidos a práticas e relações sociais constituídas, elas próprias, também através deles.

Como condição para o enfoque imprimido por esta investigação à *arte* e para a própria formulação das indagações que lhe deram sentido, estava o estranhamento dessa via de acesso que a *antropologia da arte* costuma estabelecer para dar conta do que seria o significado social da atividade artística, ou simplesmente da *arte*, registrado, concentrado ou perceptível no objeto artístico e no seu uso. Se aqui retorno a tais questões é porque a via que elegi parece colocar problemas que têm sido pouco considerados. Para tentar considerá-los, apresentarei a seguir hipóteses relativas à constituição deste privilégio dado pela *antropologia da arte* ao objeto artístico, e delas desdobrar implicações para a abordagem antropológica dos *artistas* como atores sociais. Para isto utilizarei trabalhos voltados para a definição do objeto da *antropologia da arte* e para o relato do que seria a história de sua constituição. Tais trabalhos certamente não sintetizam o que a antropologia produz sobre o fenômeno artístico, mas fornecem ponto de partida interessante para a avaliação de problemas colocados nesta investigação, em especial para o dos automatismos que perpassam a construção desse objeto.

Numa boa parte dos trabalhos preocupados em demarcar o objeto da *antropologia da arte*²²⁶ encontra-se uma história do interesse da antropologia pelas *artes plásticas*²²⁷. Nestas montagens retrospectivas, algumas ocorrências aparecem de modo freqüente. Há sempre referência, por exemplo, ao surgimento, no século XV, de gabinetes de curiosidades, coleções de soberanos ou poderosos europeus formadas com material tido então como exótico e raro, que incluía desde utensílios e objetos rituais de povos distantes até conchas e espécimes animais e vegetais considerados estranhos. Também é amiúde registrado o posterior aparecimento dos museus, na segunda metade do século XIX, muitos deles a partir

²²⁶ Não entrarei aqui diretamente na discussão acerca da oportunidade do uso da expressão *antropologia da arte* em detrimento de outras, como antropologia estética e antropologia da estética, ou ainda da preferência pelo termo arte ao invés de outros, mais ou menos correntes na literatura compulsada, como etnoarte, arte primitiva, arte indígena, arte do quarto mundo etc. Como *antropologia da arte* entendo qualquer recorte da antropologia feito por antropólogos para indicar a existência da reflexão antropológica sobre *arte*, qualquer que seja a definição proposta, ou suposta, desta última.

²²⁷ Ver, por exemplo, D'Azevedo (1958), Fernandes Dias (1990), Grabum (1976), Ribeiro (1994 e 1995), Severi (1992), Silver (1979) e Van Velthem (1994). Tais trabalhos - sínteses, verbetes, artigos, ensaios etc. - dirigidos para diferentes públicos, preocupações e debates, não serão aqui abordados na sua efetiva heterogeneidade, o que ultrapassaria demasiado os objetivos desta dissertação.

das coleções dos gabinetes, onde este material, engordado com a colonização, seria então tratado como itens da vida de povos em inexorável processo de extinção e como testemunhos de momentos da evolução humana, e exposto ao público. E é apresentada, de modo recorrente, a abordagem que depois este material foi recebendo dos antropólogos à medida que a antropologia era constituída como disciplina científica, na passagem do século XIX para o XX. Algo como uma pré-história do interesse da antropologia pelas *artes plásticas*, ou do próprio objeto da *antropologia da arte*, é de alguma maneira narrada, e alguma proposta de abordar antropologicamente a *arte* é colocada e discutida como um misto de continuidade e ruptura com este panorama.

Algumas rupturas fundamentais costumam aparecer associadas, nesses trabalhos, às reflexões do antropólogo Franz Boas. Uma delas seria considerar como produtos culturais objetos até então tratados como produtos materiais derivados de determinadas técnicas e da utilização de certa matéria-prima. Outra consistiria em contextualizar estes objetos, retirando-os de categorias genéricas que os agregavam nos museus, passando a refletir sobre eles a partir das culturas específicas em que eram produzidos e utilizados. E ainda, como Boas também teria proposto, estes objetos deveriam ser tratados como estritamente artísticos, desvinculando-os das questões relativas, por exemplo, a estágios evolutivos aos quais estariam associados, ou a relações entre povos que sua recorrência denunciaria, e perguntando-se mais diretamente sobre seu caráter estético.

Se os museus são vistos a partir de seus “precursores”, os gabinetes de curiosidades, por conta de suas coleções, e das formas de adquiri-las e montá-las, a *antropologia da arte* é vista a partir dos museus principalmente no que estes se diferenciariam dos gabinetes - na intenção de tratar cientificamente objetos artísticos. É com freqüência localizado nos museus o surgimento de teorias (sobretudo a evolucionista e a difusionista, em matizes os mais diversos) e discussões que marcariam os primórdios da antropologia e do seu interesse pela *arte*, com as quais especialmente Boas estaria debatendo nos seus estudos sobre arte primitiva. A construção desta continuidade, ao lado daquelas rupturas, pode ser tomada como ponto de partida para pensar um pouco sobre algumas noções que costumam estar associadas às propostas de delimitação do objeto do que seria uma *antropologia da arte*. Desnaturalizar alguns itens dessa narrativa, mais que discutir sua veracidade, talvez abra campo para questões sobre alguns pressupostos embutidos no que se coloca freqüentemente

como interesse da antropologia no tratamento de fenômenos artísticos, e ajude a qualificar determinadas ênfases e ausências nesta abordagem, percebidas ao longo desta pesquisa, que a princípio poderiam ser concebidas como derivações naturais da própria história da *antropologia da arte*.

A história da *antropologia da arte* tende a ser contada como uma história da superação, via reflexão científica, tanto do etnocentrismo do olhar ocidental sobre a *arte* de outros povos, como da submissão do fenômeno artístico a determinações que lhes seriam exteriores. Até o surgimento da antropologia e do seu interesse pelos fenômenos artísticos, ou dos trabalhos de Boas, nessa literatura o tratamento dado aos objetos artísticos aparece como fruto da, ou ao menos como marcado pela sociedade ocidental na qual é produzido, e pelas relações que ela estabelece com os produtores dos objetos artísticos. Depois disto são encontradas reflexões sobre as mais variadas temáticas relativas à *arte*, normalmente referidas a discussões precedentes, ou suas contemporâneas, produzidas no seio da antropologia. Isto é, a reflexão antropológica sobre *arte* aparece como movida por interesses exclusivamente científicos, derivada das questões que a própria disciplina vinha levantando e da tentativa de superação dos problemas/limites apresentados pelos pressupostos teóricos e ideológicos embutidos nas formas através das quais os museus coletavam, organizavam e expunham o material que inicialmente serviu de referência para a antropologia pensar sobre a *arte*.

Mas em alguns trabalhos encontra-se uma associação do surgimento da reflexão antropológica sobre *arte*, isto é, da consideração da arte dos povos primitivos como *arte* e de seu tratamento como fenômeno em primeiro lugar estético, a transformações no modo ocidental de conceber a *arte*. Haveria no ocidente uma conjuntura de nova visão das *artes plásticas* simultânea à constituição de um interesse da antropologia por elas.²²⁸ Para alguns autores, essas mudanças teriam sido mesmo condição para o aparecimento de uma reflexão propriamente antropológica da *arte*.²²⁹ Mas do estabelecimento destas relações não decorrem

²²⁸ Para Silver (1979:269), "In addition to the formal organization of many royal collections, the nineteenth century also witnessed another development contributing to the wider appreciation of native arts. As imperialism grew in the latter half of the century, many European capitals organized major exhibitions incorporating works from distant regions of their empires. Thousands of people, including many prominent artists, gained their first introduction to so-called primitive art through these exhibits. By 1907, the influence of these arts in the work of European artists, such as Picasso, began to be visible. (...) Initial Western interest in 'primitive' art, however, was certainly not limited to fine artists alone. Many pioneers in anthropology focused on it as a means of addressing larger theoretical issues."

²²⁹ Assim formula J. Fernandes Dias (1990:146-147): "Os objectos artísticos são um dos lugares por excelência em que a génese intercultural dos conceitos e problemáticas antropológicas fica mais evidente (...): conhecidas

questões sobre o comprometimento das formulações sobre *arte* que a antropologia proporá com idéias sobre *arte* que serão produzidas ao longo do período abrangido pelos relatos. A maneira, ou maneiras, da antropologia abordar a *arte* serão tomadas até como contribuições às transformações que se seguirão ao resgate do caráter artístico de objetos primitivos²³⁰, mas seu desenvolvimento, seus ganhos e impasses serão apresentados como imunes a ingerências desta ordem. Ou a antropologia aparece como reforço dessa nova percepção ocidental da *arte*, ou aquela associação é simplesmente esquecida.

O que aqui tentarei indicar é que, longe de possuir uma história apenas de superação de limites de certa forma de conceber objetos artísticos, ou, nas palavras de D'Azevedo (1958: 703), "the museum approach to art", e de desenvolvimento de teorias sobre *arte* como fenômeno social que paulatinamente puderam se afastar do olhar etnocêntrico, a constituição de uma reflexão antropológica sobre a *arte* esteve e permanece vazada por ingerências sociais raramente levadas em conta por aqueles que dela se ocupam. Partindo de algumas proposições de Pierre Bourdieu sobre o fenômeno artístico, indicarei que tanto ou mais que dar elementos para novas percepções das *artes plásticas*, a antropologia atualizou, e atualiza, formas de concepção do fenômeno artístico próprias de determinados estratos sociais de determinadas sociedades em determinado período histórico, concepções que marcarão a própria delimitação de seu objeto.²³¹

6.2.1 - Objeto artístico e disposição estética

Pierre Bourdieu dá elementos para se atentar tanto para as mudanças, ou alargamento, da categoria *arte* na sociedade ocidental, o que em certo momento viabilizou a inclusão de objetos de sociedades não-ocidentais nesta categoria; como para a constituição do espaço social a partir do qual estas mudanças foram promovidas. De um lado, a inclusão de

pelos europeus desde o século XV, pelo menos, só no século XX as estatuetas e as máscaras africanas são encaradas como objectos artísticos; para que isso sucedesse foi necessário que a arte ocidental ficasse liberta das suas obrigações miméticas (que a fotografia cumpriria), e deixasse de servir directamente uma causa (o Príncipe ou a Igreja), que se ensimesmasse até ao arbitrário, que lhe tenha sido atribuído o estatuto de 'parque nacional, com todas as vantagens e inconvenientes (sic.) que se ligam a uma fórmula tão artificial', para usar a imagem brilhante de Lévi-Strauss, lugar de exercício do 'pensamento selvagem' tal como nossa civilização reserva alguns espaços para a sobrevivência das espécies animais e vegetais não-domésticas."

²³⁰ P. Francastel (1968:1727), por exemplo, coloca que "On n'a voulu que souligner ici tout ce que nous devons aux progrès de la préhistoire et de l'ethnographie pour prendre conscience de la valeur méconnue des arts dans la pensée et dans la vie sociale".

²³¹ Ver, ainda que com preocupações diferentes, M. S. Porto Alegre (1992), que, para a análise iconográfica dos registros visuais de índios brasileiros feitos em missões científicas européias no começo do século passado, procede a uma localização sociológica do olhar branco sobre os índios.

novos objetos na categoria *arte*, que a princípio poderia aparecer como evolução ou extensão de determinada maneira de conceber as *artes plásticas*, é tratada pelo autor como item de um conjunto de lutas e rupturas simbólicas. De outro lado, tal luta - simbólica - ao invés de ser tratada como enclausurada em algum nível ou esfera da vida social (ideológico, artístico, estético, simbólico etc.), é remetida diretamente às relações sociais estabelecidas pelos atores que a promoveram, quando pode ser visualizada, mais que um certo confronto de idéias, a luta pela determinação de que atores sociais detêm o poder de demarcação do que é ou não artístico.

Pierre Bourdieu (1989b) localiza em meados do século passado, e associa às iniciativas do pintor francês Édouard Manet, transformações nas maneiras de conceber os objetos artísticos no ocidente, transformações estas que marcarão até nossos dias a inclusão ou exclusão, por algumas classes ou grupos sociais, de determinados objetos na categoria *arte*.²³² Ao anunciar a abordagem do que chamou de “revolução simbólica” inaugurada por aquele artista, e desdobrada pelos impressionistas, Bourdieu (1989b: 255) enfatiza o embate como constitutivo do surgimento dessas novas e importantes formas de produção e percepção do objeto artístico: “Só se pode compreender a pintura moderna que nasce em França à volta dos anos 1870-1880, se se analisar a situação na qual e contra a qual ela se realizou, quer dizer, a instituição acadêmica e a pintura convencional que é a expressão *dela*”.²³³ E refere-se então a uma “conversão coletiva de modos de pensamento”, ocorrida junto à constituição de um mundo social autônomo, que teria concorrido para a criação das nossas - modernas - categorias de percepção e apreciação do objeto artístico.²³⁴

²³² Ver, especialmente em Pierre Bourdieu (1974a), proposições acerca da extensão dessas transformações para outras sociedades ocidentais, e das relações sociais que a seu lado são construídas, mas utilizando o conceito de *mercado*.

²³³ O processo que se dispõe analisar é em seguida descrito (idem): “o desabamento das estruturas sociais do aparelho acadêmico (‘ateliers’, Salões, etc.) e das estruturas mentais que lhe estavam associadas encontrou condições favoráveis nas contradições introduzidas pelo aumento numérico da população de pintores oficiais. Esta explosão morfológica favoreceu a emergência de um meio artístico e literário fortemente diferenciado e preparado para estimular o trabalho de subversão ética e estética que Manet teve de operar”.

²³⁴ Assim o autor aponta essa correlação (1989b:256): “A construção social de um campo de produção autônomo, quer dizer, de um universo social capaz de definir e de impor os princípios específicos de percepção e de apreciação do mundo natural e social e das representações literárias ou artísticas desse mundo, caminha a par da construção de um modo de percepção propriamente estético que situa o princípio da ‘criação’ artística na representação e não na coisa representada e que nunca se afirma tão plenamente como na sua capacidade de constituir esteticamente os objectos baixos ou vulgares do mundo moderno”. Observar que este “princípio” indicado por Bourdieu não corresponde plenamente ao observado junto aos atores sociais abordados que preconizam a superioridade da *pintura contemporânea*. Neste caso, a “coisa representada” deverá ser, preferencialmente, a própria arte, ou o mundo tratado por ela de determinado modo.

Convém destacar as noções associadas à categoria *arte* que foram sendo constituídas, contra e ao lado das noções próprias ao academicismo. Em resumo, Pierre Bourdieu afirma ser a *arte acadêmica* uma “arte de escola”, e por isso uma “arte de execução”, cabendo ao *artista* obedecer aos cânones impostos por seus mestres, inclusive na definição dos objetos legítimos e na maneira de tratá-los. Para ser valorizado, restará ao *artista* demonstrar virtuosismo na atualização das regras técnicas apreendidas na Academia, e erudição, na apresentação de cultura histórica (1989b:264). Este culto à técnica, que aparecerá como valor em si, resulta numa evitação da originalidade, numa constante demonstração pelo *artista* da sua capacidade de utilização da técnica acadêmica²³⁵, via de regra mobilizada para o tratamento de uma temática histórica a ser “relatada” pelo pintor. Este “relato” será tão bem feito quanto reproduzir com “veracidade” certa situação histórica extraída de um conjunto temático rigidamente hierarquizado e limitado, e que deverá, ao ser perfeitamente retratada, comunicar com clareza determinado conteúdo, a ser “lido”, mais que visto, no quadro, então mero referencial de um conteúdo.²³⁶

Para Pierre Bourdieu, a busca dessa lisibilidade e do virtuosismo técnico adequam-se a uma “estética do acabado”, que no limite inviabiliza a percepção do próprio trabalho do pintor e da presença da matéria pictórica. E será o abandono de preocupações com o acabamento do quadro objeto de críticas contundentes aos trabalhos de Manet. Este foi freqüentemente acusado de ignorar a arte de pintar, de ceder à facilidade de apresentar esboços ao invés de trabalhos completos, e de, ao expor o que seriam impressões próprias apenas à primeira fase - pessoal - do trabalho artístico (a do esboço), negligenciar a etapa final - e pública - da apresentação de um trabalho acabado, fruto da inteligência erudita e obediente às regras.²³⁷ Despreocupado com a lisibilidade do quadro, isto é, com a leitura de um sentido, Manet também negligenciaria a narrativa, cara à pintura acadêmica interessada em representar dramaticamente uma “história”. Situações e objetos distantes dos temas

²³⁵ Observar a proximidade desta caracterização do academicismo em relação à promovida por determinados professores e alunos da EAV ao referirem-se à *pintura acadêmica*.

²³⁶ Notar agora que o caráter circunscrito do repertório de conteúdos autorizados e a necessidade de serem “lidos” também caracterizam o que no contexto estudado é tratado pelo professor e por boa parte dos alunos como *pintura contemporânea*.

²³⁷ Segundo Bourdieu (1989b:272), expor publicamente impressões diretas significava “uma transgressão ética, uma forma de facilidade e de deixar-passar, uma falta à discrição e à atitude de reserva que se impõem ao mestre acadêmico. O acabado é com efeito aquilo que, ao idealizar, torna impessoal e universal, quer dizer, universalmente apresentável (...). A ruptura com o estilo acadêmico implica a ruptura com o estilo de vida que ele supõe e exprime.”

históricos moralmente valorizados então serão registrados sem que nada possa ser direta e definitivamente lido como sentido proposto pelo *artista*.

Pierre Bourdieu indica que a supressão da hierarquia de temas tratados pela academia e o primado da forma no trabalho de Manet necessitam ser compreendidos conjuntamente. Um jogo de cores só pode ser o foco de preocupações de um *artista* naquele contexto quando, em primeiro lugar, os valores vinculados a um conjunto rígido de temas estão relativizados a ponto de não ser compulsório o seu tratamento e de ser possível e eficaz então escolher-se objetos distanciados deles para aqueles experimentos. Isto é, a forma só poderá ser mais importante que as significações quando estas não forem mais valorizadas. Estaria em jogo, portanto, o próprio não reconhecimento da legitimidade do Estado na demarcação, efetuada então através da Academia e seus mestres, do que é ou não artístico, e assim de quem é ou não *artista*, porque adequado ou não a uma determinada visão de mundo. As mudanças formais, simbólicas, empreendidas por Manet são desse modo consideradas por Pierre Bourdieu tão carregadas de determinações e implicações políticas quanto os procedimentos de recusa direta da autoridade da Academia, como na conhecida promoção do Salão de recusados.

Tal mudança nas noções que compõem a categoria *arte* coincide com o próprio deslocamento do poder de determinados atores sociais - até então prepostos do Estado instalados na Academia - de delimitação do que é *arte* e de quem é *artista*, para outros atores sociais. Se o Estado mantinha um conjunto de pintores em concorrência, num mercado criado e controlado por ele, Manet conviverá com um crescimento excessivo do número de pintores que, por excederem de fato a capacidade de absorção deste mercado, ou por se colocarem diretamente fora deste mercado, acabam por criar um novo mercado sujeito a regras de funcionamento distintas do controlado pelo Estado. Mas este afluxo numérico de produtores artísticos constitui também um espaço social diferente daquele no qual a organização oficial da *arte* se dava.²³⁸ Para Pierre Bourdieu (1989b:278-279) será neste espaço social que se constituirá um “*campo* de concorrência pelo monopólio da legitimidade artística”, autônomo, em oposição ao “*aparelho*” “controlado por um corpo” que até então

²³⁸ Para Bourdieu (1989b:278), “a proliferação dos produtores em excesso favorece o desenvolvimento, fora da instituição, depois contra ela, de um meio artístico negativamente livre - a boemia -, que será ao mesmo tempo o laboratório social do modo de pensamento e do estilo de vida característicos do artista moderno e o mercado em que as audácias inovadoras em matéria de arte e arte de viver encontrarão o mínimo indispensável de gratificações simbólicas”.

conservava esta legitimidade. O *campo* abolirá a hierarquia pré-fixada deste *aparelho*, impossibilitando que determinados atores sociais detenham *a priori* a capacidade de estipular o que é ou não *arte*.

A autonomia desse campo artístico supõe a construção de uma legitimidade propriamente estética, isto é, a existência de princípios estéticos gerados no interior desse campo, operando diretamente na produção e na recepção das obras de *arte*. Tais princípios, manipulados desigualmente pelos indivíduos, definem “de dentro” do campo quem dele participa, e que obras podem ser consideradas artísticas, e por isto tenderão a afirmar “o primado da forma sobre a função, do modo de representação sobre o objeto da representação”.²³⁹ E agora retomo o já tratado acima, acerca das experimentações formais de Manet e dos impressionistas: livrando-se da narrativa, e centrando-se quase que exclusivamente nos elementos óticos da obra, os impressionistas criaram e passaram a exigir do público uma competência para a apreciação desta obra, e uma disposição propriamente estética que viabilizaria uma apreciação que incluísse a obra na categoria *arte*.²⁴⁰ A chamada arte pós-impressionista²⁴¹ desenvolverá a exigência desta disposição estética ao extremo, o que Pierre Bourdieu localiza na própria tentativa de rompimento com o impressionismo.²⁴²

²³⁹ Esse primado constituiria “a expressão mais específica da reivindicação de autonomia do campo e de sua pretensão a deter e a impor os princípios de uma legitimidade propriamente cultural, tanto no âmbito da produção como no da recepção da obra de arte. Afirmar o primado da maneira de dizer sobre a coisa dita, sacrificar o ‘assunto’ (...) à maneira de abordá-lo, ao puro jogo das cores, dos valores e das formas, forçar a linguagem para forçar a atenção à linguagem, constituem procedimentos destinados a afirmar a especificidade e o caráter insubstituível do produto e do produtor, dando ênfase ao aspecto mais específico e mais insubstituível do ato de produção artística”. (Bourdieu, 1974a: 110-111)

²⁴⁰ Tal seletividade seria adequada a estilos de vida distanciados daqueles que viabilizavam a valorização e a apreciação de obras acadêmicas: “Tal sucede a partir do momento em que a arte não é mais considerada apenas ocasião de deleite e o objeto de uma devoção destituída de qualquer intenção extra-estética, mas sim como uma razão de existir e um modelo de vida marcado pelas extravagâncias dispendiosas e gratuitas do dileitante, do esteta ou do dândi, novos heróis intelectuais no final do século passado inteiramente voltados ao culto da forma e da maneira.” (1974b: 273-274)

²⁴¹ E aqui o autor inclui cubismo, construtivismo, expressionismo, dadaísmo e surrealismo. (1974b:274)

²⁴² Assim relata P. Bourdieu (1974b: 274): “De fato, rompendo radicalmente com tudo que, na pintura impressionista, expressa ainda um vínculo naturalista com a ilusão do real, banindo todos os vestígios de uma complacência romântica pelas efusões do sentimento ou pelas iluminações da instituição metafísica, bem como qualquer vestígio do hedonismo sensualista que corria a estética do período impressionista e, enfim, a partir de um trabalho metódico com vistas a destruir todas as convenções propriamente pictóricas, o artista moderno assegura a si mesmo um domínio completo de sua arte e, ao mesmo tempo, introduz na prática artística e, paralelamente, na relação entre a obra de arte e o público dos não-artistas, uma contradição insuperável (...)”

Os *artistas* modernos afirmarão a sua exclusividade na determinação do que é artístico numa colocação em questão dos próprios limites de suas concepções de *arte*.²⁴³

Decorrerão dessa ênfase na demarcação da exclusividade dos *artistas* na delimitação do que é artístico, e da correlata exacerbação da forma como foco da produção e percepção estéticas, a mudança do elenco de objetos passíveis de serem incluídos na categoria *arte*, bem como a extensão virtual deste elenco ao infinito, promovidas pelos *artistas* já na virada do século. Pierre Bourdieu incluirá no rol de experiências estéticas levadas a cabo então, ao lado das promovidas por exemplo por Marcel Duchamps, de inclusão por *artistas* de *quaisquer* objetos na categoria *arte* porque objetos em primeiro lugar de uma determinada apreciação estética, aquelas de tratamento de objetos não-ocidentais como objetos artísticos.²⁴⁴ Denise Paulme descreve esse movimento relacionando-o com o foco na forma assinalado por P. Bourdieu como evento fundamental da criação de uma disposição estética.²⁴⁵

Ao observar como essas novas concepções da arte primitiva interferiram no pensamento antropológico, algumas constatações de certo modo contrariam o que normalmente é proposto por muitas histórias da *antropologia da arte*. Por exemplo, não se assiste na segunda metade do século passado a exatamente *um* pensamento ou a *um* debate

²⁴³ Propõe o autor (1974b: 274) que “na medida em que tende a inscrever na própria linguagem da obra uma indagação acerca de sua linguagem, seja pela destruição sistemática das formas convencionais da linguagem, seja por um uso eclético e quase parodístico de formas de expressão tradicionalmente incompatíveis, seja simplesmente pelo desencantamento produzido pela atenção dirigida à forma em si mesma e por ela mesma, a arte moderna acaba por fazer a denúncia de si própria como efeito arbitrário da arte e do artifício, e passa a exigir uma leitura paradoxal que implica o domínio do código de uma comunicação tendente a colocar em questão o código da comunicação”.

²⁴⁴ Afirma Bourdieu (1974b: 275) que “Não é por acaso que as máscaras da Oceânia e os fetiches dogons deixaram os museus de etnografia e passaram a ser exibidos nas exposições de arte no momento em que, a partir da arte abstrata, a obra de arte afirmava sem concessões nem exceções sua pretensão de impor à percepção da obra as normas puras de sua produção.(...) o museu [de arte] requer o olhar propriamente estético capaz de aplicar-se a qualquer coisa designada como digna de ser apreendida esteticamente, ou seja, capaz de exercitar-se mesmo diante de objetos que não tenham sido produzidos a fim de suscitar tal apreensão”.

²⁴⁵ Segundo a autora (Paulme, 1992:601), “Le terme de ‘primitivisme’, apparu au début du XXe siècle, rend compte d’une attitude de la sensibilité esthétique occidentale consistant à valoriser les formes d’art archaïques, populaires ou anciennes et, dans une mesure très variable selon les artistes, à s’en inspirer. Il désigne plus précisément un mouvement d’intérêt pour les arts primitifs entendus au sens d’art des primitifs; son essor, de ce point de vue, est inséparable, au moins en Europe occidentale, de la ‘découverte’ des arts de l’Afrique noire et de l’Océanie d’abord confondus sous la rubrique générale d’‘art nègre’.(...) Pour l’artiste du début du siècle, la ‘primitivité’ de ces différents arts ne se trouve pas tant dans la qualité commune de simplicité qui leur est généralement attribuée, que dans leur rejet du ‘naturalisme’: ces oeuvres primitives ‘dont les auteurs semblaient n’avoir pas cherché à faire ressemblant, mais seulement à permettre aux personnages représentés d’être là, possédaient la qualité souveraine du ‘plus vrai que le vrai’. (...) Un peintre comme Juan Gris voit dans l’‘art nègre’ une confirmation de ses recherches plastiques: travailler à ‘qualifier des formes’.”

gerado nos museus nos quais pudesse ser localizada uma reflexão antropológica que paulatinamente fosse emergindo ou tomando forma como menos etnocêntrica ou menos redutora da especificidade da arte primitiva. Na verdade havia uma intensa heterogeneidade nas maneiras de se conceber nos museus os objetos etnográficos, nos quais se incluíam os que hoje são considerados artísticos²⁴⁶. De outra parte, os museus de etnografia constituíam o espaço no qual a própria antropologia então se conformava como conjunto de interesses e disciplina, porque ali se encontravam ou passavam seus profissionais, o material sobre o qual refletiam, e para onde dirigiam material que coletavam.²⁴⁷ Longe, portanto, de abrigar algo como uma reflexão pré-antropológica sobre a arte, nos museus formaram-se mesmo as primeiras reflexões da antropologia sobre a arte.

Além disso, é possível reler diversos acontecimentos que marcaram a história de incorporação (ou não) de objetos etnográficos dos museus como artísticos, enfocando os esquemas classificatórios ali gerados não apenas como especificidades produzidas para dar conta de questões que um pensamento antropológico levantava e debatia, mas como ecos ou homologias de discussões que se davam no seio de um grupo social, às quais foram feitas referências no item anterior.²⁴⁸ Ainda, na polêmica acerca da manutenção ou não das coleções americanas, pré-colombianas, em museus de arte, na época da criação do Museu de

²⁴⁶ Ver Fernandes Dias (1992).

²⁴⁷ A esse respeito, N. Dias relata: “Au XIXe siècle, la création de musées ethnographiques répond à un besoin inhérent à l’essor de l’ethnologie. En l’absence d’institutions universitaires, le musée constitue un lieu de passage obligatoire pour tout candidat au métier d’ethnologue. Il suffit de rappeler que des générations d’ethnologues, de A. Bastian, E. T. Hamy, A. H. Pitt-Rivers, E. B. Tylor à A. Van Gennep en passant par F. Boas, ont débuté ou fait carrière au musée. C’est dire que les fonctions de conservation et de recherche étaient, jusqu’à l’cube du XXe siècle, l’apanage des musées pour être ensuite réparties entre ces derniers et les établissements universitaires. Il est vrai que l’ère des musées n’a pas été sans incidences sur le développement de l’ethnologie, dans la mesure où la recherche et son corolaire, l’enseignement, étaient conditionnés par des impératifs d’ordre muséographique, ainsi qu’en témoignent les rapports entre le Bureau of American Ethnology et le United States National Museum, et ceux de l’Institut d’ethnologie de l’université de Paris avec le Musée d’ethnologie du Trocadéro”. (1992:496)

²⁴⁸ Assim, por exemplo, José A. Fernandes Dias (1992:200) relata razões para a não consideração de determinados objetos etnográficos como artísticos por E. T. Hamy, criador do primeiro museu etnográfico da França: “A incapacidade de Hamy tem seguramente fundamentos teóricos (a lógica evolucionista e a incapacidade dos ‘selvagens’ para o belo e o sublime), e de estratégia epistemológica (o estatuto do objeto etnográfico como documento); tem ainda fundamentos ideológicos (o caráter universal do ‘instinto artístico’ como parte de unidade do gênero humano); mas tem também a ver com uma concepção clássica de arte, a Grande arte. Que, aliada com a grelha evolucionista, resulta numa identificação da arte-imitação”. E prossegue José A. Fernandes Dias (idem): “A citação de Hamy é eloquente: ‘Acabamos de constatar que qualquer homem, por mais selvagem que seja, possui, um certo grau, uma espécie de instinto artístico, que lhe permite reproduzir a seu modo imagens mais ou menos grosseiras das coisas da natureza, e particularmente a sua figura, reduzida nos primitivos a contornos mais elementares, mas podendo revestir certas características verdadeiramente étnicas em certos grupos menos atrasados’ ”.

Etnografia do Trocadéro, pode-se uma vez mais perceber traços de discussões que já se tinham estabelecido entre *artistas*.²⁴⁹ De qualquer modo, constata-se que esse material etnográfico que constituía o “campo” ou a organização do “campo” da maioria dos antropólogos de então foi sendo tratado por eles como tendo em muitos casos valor artístico *depois* de assim serem concebidos por *artistas*.²⁵⁰ Mas, afora essas breves indicações, não poderia, nesse momento da pesquisa, dar conta da precedência cronológica da incorporação estética desse material etnográfico por *artistas* frente à sua valorização como objetos estéticos por antropólogos. Do mesmo modo, não teria aqui recursos para sondar as relações que os atores sociais envolvidos com as reflexões antropológicas sobre *arte* estabeleceram com o que seria um campo artístico em formação ou afirmação. O que de fato preocupa, e sobre o que posso levantar algumas questões, é a possível precedência do olhar estético sobre o sociológico embutida em boa parte dos relatos da história da *antropologia da arte* compulsados. O reconhecimento do valor artístico dos objetos estudados pela *antropologia da arte*, quando aparece nestes relatos como fruto da própria reflexão antropológica e não como possível derivação de uma ocorrência histórica - a conformação de um campo artístico - pode ser tomado como naturalização de um olhar sobre a *arte* socialmente determinado e circunscrito.

6.2.2 - Objeto: o objeto

Esse olhar estético derivaria do que P. Bourdieu indica ser uma disposição estética, isto é, uma determinada competência e disposição de certos atores sociais para o reconhecimento dos objetos artísticos valorizados enquanto tais no campo artístico. Tal disposição diz diretamente respeito à capacidade do ator social manipular o código reconhecido como legítimo que classifica aqueles objetos como artísticos. De outro lado,

²⁴⁹ Afirma Fernandes Dias (1992:203) que “(...) é no terreno, sempre minado, da dicotomia objecto etnográfico/objecto artístico que a discussão se desenrola, tendo como alvo as coleções do Museu Americano do Louvre: devem permanecer aí, como obras de um passado extinto e como obras de arte, ou devem transitar para o novo museu etnográfico, como objectos etnográficos? Ao fim de oito anos de discussões, vencem os defensores da sua deslocação, o próprio Ministro da Instrução Pública entrara na polémica, para esclarecer: ‘O Parlamento, ao votar o orçamento necessário para a instalação e manutenção das colecções etnográficas que serão reunidas no Trocadéro, quis fazer, para a história dos usos e dos costumes dos povos de todas as épocas, o que o Museu do Louvre realiza tão bem no que se refere às suas artes.’”

²⁵⁰ Referindo-se a texto citado de E. T. Hamy (ver nota 248), Fernandes Dias (1992:200) remarca o fato: “Acontece que esse texto é de 1908, e já um ano antes Picasso pintara as ‘Demoiselles de Avignon’, com uma visita ao Museu de Trocadéro de permeio”.

possuir ou não esta disposição estética distingue, diferencia e localiza os indivíduos na hierarquia social.²⁵¹

Pierre Bourdieu de fato associa os diferentes modos de apreciação artística a diferentes estilos de vida, “sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência” (1983d:82). Através do conceito de *habitus* (“sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto”), demonstra tanto a importância destes diferentes modos de apreciação para a reprodução de estilos de vida, como para a própria demarcação dos diferentes estilos de vida.²⁵² Em um de seus trabalhos voltados para a compreensão da produção e reprodução de diferentes estilos de vida, Pierre Bourdieu analisa o *gosto* - “propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras”(1983d:83) - entendendo-o como a “*fórmula generativa* do sistema de disposições generativas (*habitus*)”. (idem) Refletindo sobre o que aparece como atributo natural²⁵³, que nada teria a ver com determinações sociais, Bourdieu desvela, na produção e atualização dos diferentes gostos de classe, esquemas de identificação/diferenciação sociais fundamentais.²⁵⁴

Importa aqui reter as indicações acerca dos estratos sociais que, através de determinado gosto, exprimem aquela disposição estética acima referida. Isto porque, estendendo-se a caracterização que Bourdieu promove em seus trabalhos da concepção de objeto artístico que esses estratos atualizam, para as preocupações e formulações em torno do objeto artístico encontradas em definições e relatos da história da *antropologia da arte*, podem ser vistas algumas coincidências. Isto é, posso propor que boa parte das orientações

²⁵¹ Para o autor (1983d:89), “nada distingue, com efeito, mais rigorosamente as diferentes classes do que as disposições e as competências objetivamente exigidas pelo consumo legítimo das obras legítimas”.

²⁵² Assim, P. Bourdieu (1983d:83) afirma que, “Constituído num tipo determinado de condições materiais de existência, esse sistema de esquemas geradores, inseparavelmente éticos ou estéticos, exprime segundo sua lógica própria a necessidade dessas condições em sistemas de preferências cujas oposições reproduzem, sob uma forma transfigurada e muitas vezes irreconhecível, as diferenças ligadas à posição na estrutura da distribuição dos instrumentos de apropriação, transmutadas, assim, em distinções simbólicas.”

²⁵³ Assim formula P. Bourdieu (1974b:272): “(...) é preciso levar em conta as condições sociais de possibilidade da representação dominante da maneira legítima de abordar as obras de arte - ou seja, as condições sociais de produção do ideal do gosto ‘desinteressado’ e dos ‘homens de gosto’, capazes de obedecer aos cânones de uma ‘estética pura’ em sua percepção ou em sua produção da obra de arte - porque a definição completa do gosto considerado em sua função social de signo de distinção exclui precisamente a consciência de tais condições”.

²⁵⁴ Sobre mecanismos de transformação de gostos, ver P. Bourdieu (1983e).

quanto ao recorte do objeto da *antropologia da arte* deve-se mais a manéiras de abordagem da *arte* próprias de determinadas classes sociais que a critérios que garantem um afastamento do etnocentrismo ou da redução da *arte* a outros fenômenos. Se pensadas como derivadas de um *habitus* de classe, tais abordagens da *arte* podem ser então tomadas como aplicações de esquemas que se apresentam como naturais para os que os manipulam, precedendo o que aparece como escolha nos textos sobre *antropologia da arte* que foram compulsados.

Enfocarei aqui duas características do gosto das classes sociais que, segundo Pierre Bourdieu, manipulariam critérios aceitos no campo artístico como legítimos na classificação de obras enquanto artísticas ou não: o primado da forma sobre a função do objeto artístico; e determinada extensão do universo de objetos passíveis de serem percebidos como artísticos. Tentarei demonstrar e refletir sobre a recorrência destas características nas abordagens da *arte* propostas nas definições e nos relatos da história da *antropologia da arte* que estão sendo analisados.

Chama a atenção o fato de nesses trabalhos acerca da *antropologia da arte* o eixo para se falar sobre *arte* recair sobre objetos materiais, isto é, sobre objetos artísticos no limite pensados como realidades materiais, fixas e acabadas. Talvez não seja exagero afirmar que boa parte das perguntas seja dirigida aos objetos: o que significam? o que simbolizam? o que representam? por que e por quem foram produzidos? em que contexto são utilizados? Há mesmo autores que o recortam de modo deliberado como o objeto da *antropologia da arte*, como se na sua materialidade (fixa e acabada) devesse ser buscada sua dimensão sociológica.²⁵⁵ Há também formulações acerca do alargamento do interesse da antropologia no estudo da *arte* que, na realidade, reafirmam o quanto o objeto artístico é o ponto a partir do qual são estabelecidas suas preocupações.²⁵⁶

²⁵⁵ Por exemplo Fernandes Dias (1990:142), após propor “definição operatória” da *arte*, indica que “são tomadas três perspectivas sobre os objectos: enquanto resultado da actividade criativa de um individuo, enquanto objecto público usado em contextos socioculturais particulares, enquanto estimuladores de um tipo específico de atenção e de experiência que é universal, humana. Mas não podem deixar de ser tomados em conta os próprios objectos; ao contrário, é sempre deles que se parte, é sempre a eles que se volta. É neles que se encarna a actividade do artista, é sobre eles que o apreciador faz a sua experiência, é a partir deles, e só assim, que se entendem os seus usos e os efeitos que produzem. Os objectos e as interpretações, explicações e usos são necessários uns aos outros, mas são também irredutíveis uns aos outros. O objecto artístico não se esgota no que dele podemos dizer, nem nos usos que dele se fazem; fica sempre lá, e pode olhar para nós, a obrigar-nos a fabricar mais sentidos, mais discursos”.

²⁵⁶ É o caso de Silver (1979:269), que em argumento acerca da oportunidade de utilização do termo *ethnoart* para designar o conjunto de objetos abarcados pelos estudos antropológicos sobre *arte*, coloca que “perhaps more than any other, it does succeed in conveying the idea of a uniquely anthropological view of art

Os relatos e comentários encontrados nestes trabalhos definidores do que seria essa área ou campo de interesses da antropologia acerca do que elegem como investigações, debates e proposições relevantes, indicam algumas decorrências dessa ênfase no objeto artístico material. Observa-se, por exemplo, que muitos dos trabalhos citados estariam voltados para a compreensão direta do objeto artístico, lançando mão do contexto em que é utilizado, o *status* de seus produtores, categorias do pensamento nativo etc. para atender esta preocupação. Noutro conjunto de trabalhos, o que se nota é que os objetos artísticos seriam tomados como documentos de situações ou práticas sociais a serem através deles recompostas e reveladas. E ainda, aparecem como testemunhos de universais, especialmente da capacidade humana generalizada de produção estética, ou comprobatórios de formulações acerca de determinada sociedade ou de teorias sociais de grande alcance.

Mas esta indicação da via de acesso para trabalhos sobre *arte* ser preferencialmente objetos de arte e não a vida social, ou a *arte* como parte da vida social, de atores sociais envolvidos com a *arte*, nem sempre retrata o que vem sendo de fato investigado na antropologia. Pode indicar, contudo, como sugeri, limites para se pensar a *arte* como objeto sociológico se se parte de algumas das postulações recorrentes do que seria *antropologia da arte*. Ainda, caso entenda-se os recortes de objetos e interesses de disciplinas, e a decorrente exclusão ou desvalorização de objetos e interesses, como construções submetidas tanto à necessidade de singularizar uma área de trabalho como de atualizar formas de percepção da realidade a ser estudada que ultrapassam seus objetivos e recortes “anunciados”, algumas possibilidades de entendimento podem ser levantadas a respeito das razões da supervalorização do objeto artístico frente aos atores sociais envolvidos na produção do fenômeno artístico. Talvez abordar esta ênfase no objeto material como desdobramento daquela disposição estética acima referida, auxilie na compreensão de sua constituição e implicações.

As preocupações desta reflexão, assim, dirigem-se para a maneira como, nos textos compulsados, as definições relativas ao interesse que na antropologia vai se constituindo em torno da *arte* levam a recortes e ênfases para abordá-la que traduzem também interesses não diretamente voltados para a *arte* como fenômeno social. Indiquei que em histórias e

concentrating not upon objects, but also upon the sociocultural processes molding their production, use, meaning, and appreciation”.

definições da *antropologia da arte* é apontado que seu interesse inicial de investigar *arte* se deu ao lado do resgate de objetos, antes “curiosidades”, tomados agora como objetos de estudo antropológico. Tentei estabelecer possível correlação entre o que é colocado como debates e investigações importantes para a antropologia nesse início de constituição de seu interesse pela *arte*, e aqueles que seriam próprios das abordagens que tomaram esses objetos como estéticos. Parece haver de fato um outro movimento embutido na passagem da categoria “curiosidade” para objeto antropológico, que é o de não ser aceito como objeto artístico para ser aceito como objeto artístico. Tal como no olhar estritamente estético, segundo o que se percebe nessas avaliações da constituição de uma *antropologia da arte*, se partiria também da observação do objeto material, só que agora perguntando-se sobre suas variadas dimensões sociais e culturais. Mas, do mesmo modo que na observação estética, parte-se de uma aceitação de sua forma como artística, seja por avaliação direta do observador, seja pela aceitação de critérios nativos. As histórias da *antropologia da arte* reforçariam este percurso ao colocar aquela mudança de perspectiva em relação a objetos materiais, ao seu duplo resgate, como dos pontos de partida fundamentais para sua constituição. Pode ser proposto, então, que um objeto subjacente ao que se apresenta como *antropologia da arte* seja a forma, tal como o objeto de estetas e *artistas*, e que a ênfase no objeto material dê-se porque ele é necessário para que questões na realidade voltadas para a forma possam ser construídas.

Assim, o objeto da *antropologia da arte* pode ser pensado em primeiro lugar como objeto artístico, no sentido que a estética costuma lhe emprestar, isto é, como objeto dotado de forma com valor estético. Em segundo lugar, como objeto *material* considerado artístico, isto é, sua materialidade constituindo suporte necessário do valor estético, e a viabilização da observação (e da avaliação, se tomado do ponto de vista estrito da estética) da forma. Neste sentido, talvez a tendência, indicada por D’Azevedo (1958), de nos estudos antropológicos tomar-se como objeto artístico o objeto material, não derive apenas da sua apreensão como *artefato*, em continuidade com a observação “coleccionista”, mas também como forma com valor estético, em continuidade com o olhar estético. O fato de nas histórias e definições do interesse da antropologia em investigar a *arte* pouca ênfase ser dada, por exemplo, aos estudos das técnicas de produção dos objetos artísticos e grande destaque ser dado a questões, trabalhos e proposições acerca da forma reforça essa possibilidade. Então, se

muitas das questões que, de acordo com estas definições e narrativas, aparecem nos trabalhos da *antropologia da arte* estão voltadas para o objeto material fixo e acabado, seria também porque, como visto, é através dele que questões sobre a forma nele embutida podem ser colocadas.

Pesquisas e questões acerca da forma talvez sejam as mais valorizadas, extensas e apresentadas como já constitutivas dos primeiros esforços da antropologia de estudo da *arte*, inclusive naquele de discutir e comprovar a universalidade da capacidade humana de formalizar representações ou idealizações intencionalmente em objetos materiais. É referido por todos os autores vistos e amiúde foco de agregação dos relatos acerca da *antropologia da arte*. Com freqüência também parte-se da necessidade de compreensão de como é viabilizada socialmente esta capacidade de formalização para que sejam elencadas as reflexões e proposições da antropologia sobre os *artistas*, em discussões acerca do estilo, reprodução ou criatividade, individualização ou anonimato, treinamento, lugar social.

Pierre Bourdieu reconhece o privilégio da apreciação da forma por aqueles que atualizam a disposição estética, e associa este privilégio a um afastamento da necessidade, característica das escolhas estéticas das classes populares²⁵⁷. Em oposição às classes populares, que sempre perceberiam e avaliariam o valor artístico de um objeto a partir de uma função utilitária (que tenderia mesmo a ser de representar uma realidade valorizada a ponto de ser representável), as classes dominantes, ao contrário, voltar-se-iam para perceber em primeiro lugar a forma, “por possuir os meios para apreender as propriedades distintivas

²⁵⁷ Para P. Bourdieu (1983d:87), a “própria disposição estética que, com a competência específica correspondente, constitui a condição da apropriação legítima da obra de arte, é uma dimensão de um estilo de vida no qual se exprimem, sob uma forma irreconhecível, as características específicas de uma condição. Capacidade generalizada de neutralizar as urgências ordinárias e de colocar entre parênteses os fins práticos, inclinação e aptidão duráveis numa prática sem função prática, a disposição estética só se constitui numa experiência do mundo liberada da urgência e na prática de atividades que tenham nelas mesmas sua finalidade, como exercícios de escola ou de contemplação das obras de arte. Dito de outro modo, ela supõe a distância com o mundo (...) que está no princípio da experiência burguesa do mundo”. Embora não seja aqui possível tratar destas formulações de Pierre Bourdieu, é necessário destacar que de certo modo sugerem a impossibilidade da apreciação pelas classes populares da forma como objeto artístico, e mesmo, no limite, a inexistência de uma estética popular não submetida ao campo artístico. De outro lado, Pierre Bourdieu parece aceitar como fato a inexistência de função da obra de arte preconizada no campo artístico e por determinados consumidores de objetos de arte. Mas, ainda assim, estas formulações parecem adequadas para que se perceba mecanismos definidores da estética que se vai conformando como legítima no campo artístico e em relação a qual aquela disposição estética é constituída.

do modo e do estilo que lhe advêm na sua relação com outras formas (quer dizer, no e pela referência ao campo das obras e à sua história)".²⁵⁸

Ao lado da ênfase na forma, que anteriormente situei, partindo de trabalhos de Pierre Bourdieu, como aspecto de um olhar estético historicamente construído e que agora pode ser tomado como próprio de determinada classe social, a inclusão de objetos até então tidos como não-artísticos na categoria *arte* caracterizou aquele olhar e marca determinada classe social.²⁵⁹ Assim, mais que demonstrar que essa proposta (de pensar como universal a capacidade de produção artística) gerada num campo artístico em formação teria influenciado as primeiras formulações da antropologia acerca do fenômeno artístico, o que quero indicar é que esse procedimento próprio a determinada classe social estaria marcando formulações que se pretendem exemplares de uma *antropologia da arte* científica e não-etnocêntrica, inclusive através do esquecimento daquelas possíveis ingerências sociais na história da antropologia.

Cabe, portanto, reler propostas de reconhecimento da universalidade da capacidade de produção artística de modo a relacioná-las não apenas a debates tradicionalmente construídos pela antropologia, tal como em geral a discussão da universalidade é apresentada nesses trabalhos analisados, mas como também referidas àquela tendência de reabilitação de que nos fala Pierre Bourdieu. A ênfase na demonstração da generalidade do atributo humano de produção artística, ao serem tratados os mais variados itens que teriam marcado a reflexão antropológica acerca da *arte*, aparece de diferentes modos nesses relatos. Essa capacidade generalizada não é necessariamente abordada de maneira linear. São encontrados também conjuntos de relatos de trabalhos que teriam comprovado não serem universais atributos que,

²⁵⁸ Pierre Bourdieu (1983d:89). Chama a atenção que diversos trabalhos de *antropologia da arte* refiram-se, com frequência baseando-se em Pomian (1985), diretamente à oposição função ou utilidade X significado ou valor estético, e marquem o interesse da *antropologia da arte* no "pólo" oposto ao da função. Ver, por exemplo, Ribeiro (1994:135) a respeito da cultura material de povos indígenas: "Como objetos úteis eles são consumidos. E como bens simbólicos são dotados de significado. Os dois aspectos, embora possam coexistir, colocam-se, na maioria dos casos, em polos (sic.) opostos".

²⁵⁹ Segundo formula Bourdieu (1983d:117), a "legitimidade da disposição pura é tão totalmente reconhecida que tudo leva a esquecer que a definição da arte e, através dela, da arte de viver, é um lugar de luta entre as classes; e isso tanto mais que as artes de viver antagonistas têm muito poucas chances de conseguirem se exprimir, tendo vista as condições das quais elas são o produto. Sempre percebidas somente sob o ponto de vista destruidor ou redutor da estética dominante, elas são objeto de um mal-entendido que não é menos total quando se inspira numa intenção de reabilitação: a pretensão etnocêntrica de dar valor a práticas em função de um sistema de valores estranho nega o sistema de valores das quais elas são o produto tão certamente quanto a intenção oposta de desvalorização".

ausentes em determinada sociedade, poderiam desqualificá-la como capacitada a produzir objetos artísticos.²⁶⁰

No trabalho de Carlo Severi (1992), vê-se tentativa de superação das suposições e da discussão acerca da primazia ou não dos ocidentais na produção de critérios demarcadores do que seria artístico, que teriam caracterizado a história da *antropologia da arte*. Parte, então, de análise de sentidos da palavra *art* para destacar dois aspectos da categoria *arte* como correspondentes ao atributo humano de produção de objetos de arte: capacidade consciente e intencional de construção de objetos; e conjunto de regras do pensamento voltadas para o conhecimento e representação do real. Como objeto da *antropologia da arte* ter-se-ia as diferentes relações que as diversas culturas estabeleceriam entre esses dois aspectos da noção de *arte*. Severi, ao enfatizar o caráter dado da capacidade de criação artística, reconhece atributo humano, qualidade inata e universal. E preocupa-se em demonstrar sua difusão dentre todas as sociedades, não sendo questão saber se há ou por que há diferenciação entre indivíduos e grupos de indivíduos em relação a essa capacidade, mas como sociedades diferem na relação que estabelecem entre os dois aspectos dessa capacidade. As perguntas, portanto, não alcançam os atores sociais, produtores historicamente localizados de objetos artísticos. Elas esbarram nas sociedades, ou culturas, de certo modo reificadas como produtoras de objetos artísticos.

Discussões em torno da questão da universalidade da capacidade de produção artística, como as de C. Severi e diversas outras encontradas em trabalhos sobre *antropologia da arte*, em geral pressupõem ou diretamente referem-se à capacidade de produção de formas com valor estético. E parecem explicáveis as numerosas referências, nestes trabalhos, às reflexões de Franz Boas como marco fundamental para a constituição da *antropologia da arte*. Ele teria possibilitado a junção das preocupações em torno da universalidade da *arte* (que de resto já se atestava mesmo nas propostas evolucionistas), com

²⁶⁰ Assim, por exemplo, Fernandes Dias, ao lado de afirmações como “a universalidade, pelo menos potencial, da actividade estética como modo de consciência, tem de ser admitida; quer pelos trabalhos etnográficos, que, embora nunca exaustivamente, permitem detectar a sua existência em inúmeras sociedades humanas; quer pela identificação pelos biólogos de áreas especiais do cérebro especialmente capacitadas para ela” (1990:152), faz indicações do tipo “ainda não tendo termo específico - objecto artístico - como é o caso da maior parte das sociedades tradicionais, a presença do conceito tem sido testemunhada em todas elas” (1990:148).

as preocupações com a forma intrínseca a toda produção artística (ambas, diga-se, já presentes no campo artístico, se aceitas as proposições de Pierre Bourdieu).²⁶¹

Aceitos como também possuindo, por terem determinada forma, valor estético, os objetos de sociedades não-ocidentais são observados como os concebidos como artísticos (por determinada classe social) na sociedade do observador. No limite, poderiam, destacados do seu “contexto” (e, objetos, descartando-se a vida social das preocupações das reflexões sobre *arte*), serem observados pelo antropólogo como um *artista* observaria sua própria produção, ou um apreciador a consumiria.²⁶²

6.3 - Problemas de entrada

Até aqui tentei indicar razões que ajudariam a explicar a tendência da *antropologia da arte* colocar o objeto artístico como foco de suas preocupações.²⁶³ Em resumo, a

²⁶¹ Almeida (1996:196) descreve o modo como tal junção de preocupações pode ser localizada na obra de F. Boas: “(...) no âmbito da arte decorativa primitiva - seja ela representativa, simbólica ou geométrica -, o denominador comum, e princípio ativo da análise, é a potencialização do elemento formal. O formalismo assim configurado corresponde à busca do princípio de inteligibilidade dos fenômenos artísticos em seu conteúdo intrínseco - contra todas as formas de determinismo extrínseco predominantes até então - e dá-se na interface com as teorias germânicas que, na virada do século, discutem o processamento específico dos fenômenos artísticos, atribuindo uma ênfase teórica aos signos visuais. Ao afirmar o caráter único, relativo e irreduzível dos fatos artísticos, a fenomenologia de Boas, tributária do seu formalismo, produz uma crítica metodológica baseada na dinâmica da alteridade, como contraponto à hierarquização teórica evolucionista e seus princípios causais, classificatórios e tipológicos reducionistas. No ponto nevrálgico da perspectiva boasiana, a arte vai equacionar o relativismo antropológico no limite entre a arbitrariedade e a historicidade da cultura e a irreduzibilidade das experiências culturais. Nesses termos, a universalidade do prazer estético e a relatividade de manifestações e valores artísticos são tomadas como corolários da unidade biopsíquica da humanidade e da pluralidade de suas manifestações histórico-culturais”.

²⁶² Considerar, por exemplo, as aproximações feitas por Fernandes Dias (s/d:86): “(...) os agentes da transformação da arte moderna ocidental [são] os mesmos artistas que re-descobriram as máscaras e os ídolos, que (quase) inventaram as artes primitivas (...) Há muitos pontos em comum entre o estatuto, o propósito e o uso destes objectos artísticos modernos e os dos objectos de culto, ou de crença, tradicionais (e, não só forçosamente primitivos). As circunstâncias desse encontro entre os artistas ocidentais de vanguarda e os objectos primitivos - no museu, sem saberem nada deles nem das suas sociedades - não lhes permitia interpretar cada um deles; mas não os impediu de pressentir nas suas formas o seu estatuto de objectos mágicos, subjectivamente poderosos e eficazes, que eram no seu contexto originário. E quiseram fazer objectos poderosos para nós também. A sua eficácia funda-se em crenças, em experiências e em práticas que são, é claro, muito diferentes das das sociedades primitivas. Mas ambos os objectos, na sua natureza, são semelhantes - eles são, ao mesmo tempo, traço palpável e vivo de um processo interior, e instrumento para outros processos interiores.”

²⁶³ Embora reconheça o caráter circunscrito da argumentação que desenvolvo para abordar questões que têm a ver diretamente com esta dissertação, não acredito que outra investigação acerca da constituição das ênfases e supostos da *antropologia da arte* invalide esse esforço. Assim, há como remeter o privilégio que a *antropologia da arte* atribui ao objeto artístico ao fato de já na sua constituição estar referida a uma *antropologia cultural*, e não a uma *antropologia social*, tal como definidas por exemplo por E. Leach (1989). As implicações desta referência a uma *antropologia cultural*, contudo, se explicam melhor, não desautorizam tomar a precedência da apreciação estética como impedimento para a abordagem de relações sociais, própria de uma *antropologia social*.

atualização de uma disposição estética, circunscrita a uma classe ou grupo social, é legitimada ao se eleger a forma como material de análise e ao se alargar para outras sociedades a capacidade de produzi-la. Na verdade seria possível demonstrar, mas fugindo aos limites desta investigação, o quanto esta abordagem não exclui quaisquer outras que a antropologia desenvolva produzindo discursos sobre os objetos que analisa. O reconhecimento do valor estético da forma embutida nos objetos sempre precede e justifica o valor científico da sua escolha, tanto quando a sua produção apresenta fatos relevantes sobre aquela sociedade como quando guarda homologias com a sociedade ou cultura estudadas. Sempre o pesquisador poderá apresentar um discurso que acrescentará, mesmo a figuras, significados relativos a realidades que não se confundem com um mundo meramente representado através da forma fixada no objeto eleito.

Mas cabe agora elencar algumas implicações metodológicas dessa ênfase no objeto artístico. A concepção do objeto artístico, fixo e acabado, como produto final e veículo de conteúdos subjetivos, simbólicos, culturais e/ou sociais, tão corrente na literatura de *antropologia da arte* compulsada, pôde ser constatada operando nas situações observadas, em especial pelo professor de *pintura* e por alunos que constituem carreiras artísticas a partir de sua inserção no curso. A categoria *atitude* viabiliza a desvalorização da *técnica/saber fazer* como motor da produção artística, e, como visto sobretudo no Capítulo 4, todos os conhecimentos práticos e procedimentos gestuais são tomados como mera base, se bem que propulsora, da produção de idéias, ou ainda de sensações e sentimentos, que seriam registrados nos objetos artísticos. A existência de um discurso autorizado sobre o *trabalho* como condição para que seu valor artístico seja confirmado, indica a importância do reconhecimento, padronização e imposição de significados como constitutivos da produção artística, e o objeto artístico como foco de uma avaliação autorizada. O que acima se denominou forma, em associação direta com as preocupações estéticas que caracterizaram o surgimento de discursos de *artistas* e especialistas em *arte contemporânea*, agora pode ser estendido para conteúdos significativos não evidentes universalmente, mas passíveis de serem detectados e explicados por aqueles capazes de, ao mesmo tempo, reconhecerem o valor artístico do objeto que os veiculam.

Jean-Pierre Vernant (1983), baseando-se em trabalhos de Émile Benveniste, refere-se a determinadas categorias de agente e de ação na Grécia Antiga que em muito correspondem

às acionadas junto à de objeto artístico em histórias da *antropologia da arte* e por atores sociais que praticam a *pintura contemporânea* ou se envolvem com seu aprendizado. Haveria, segundo Vernant, uma noção de agente na qual este “possui, sob a forma de uma qualidade que lhe pertenceria, o ato visto como já realizado, completamente efetuado”. Esta noção de agente “transforma o desempenho de um ato, único ou repetido, em predicado pessoal, ligado ao agente como seu haver, sua propriedade”. Na noção de ação que corresponderia a esta de agente, a ação “é vista objetivamente (a tensão como estado do que é tenso) e aparece, conseqüentemente, como realizada em ato exterior ao sujeito”.²⁶⁴ Acrescenta Vernant que “inserem-se no vazio, figuram como uma ausência, o ‘produtor’ e o ato de ‘produzir’, termos solidários que supõem que, na ação, a ênfase é posta, de início, sobre o agente, e que, contrariamente a toda a perspectiva grega, a preeminência é conferida ao agente”.

Nesta investigação, ao deslocar as atenções do objeto artístico para o *artista*, deparei ainda com outra modalidade de concepção da *arte* que também dilui o *artista* como ator social. Trata-se do enfoque do que chamei de procedimentos de *pintura* como elementos de uma *técnica*, como itens de um saber fazer pictórico que, de fato, boa parte dos alunos, sobretudo aqueles com formação em *pintura acadêmica*, em certos contextos reconhece como característica fundamental da atividade de pintura, e que uma extensa literatura privilegia ao abordar atores sociais envolvidos na produção artística. Esta concepção corresponde a uma outra noção de agente descrita por Vernant (1983), na qual este “acha-se imerso em sua ação, a qual é concebida com uma função; o agente confunde-se com a atividade à qual é votado, e em que, por destinação, aptidão ou necessidade, se encontra como que encerrado”. Esta noção “tende, pois, a abolir a individualidade do agente na função que o absorve”. Na noção de ação correspondente a esta de agente, a ação é vista

²⁶⁴ Vernant trata, também, da relação entre estas noções: “O nome de ação, como ato realizado (...), é correlativo ao nome de autor (...), definido em relação a esse ato que é projetado para fora dele e que o transcende”. O que Vernant observa nesta relação pode ser estendido a um modo de “entrada”, um pólo difundido de concepção da atividade artística que dificulta o tratamento dos *artistas* como atores sociais: “o agente não é expresso nem concebido *per se*, como sujeito do agir; é visto sempre em relação à ação e de acordo com o modelo desta, pois que, (...) no plano da realidade, é ele próprio proposto, face ao ato realizado que possui, como objeto, uma coisa, um dado. (...) o ato, visto em seu aspecto realizado, também não é interior ao agente, nem o agente, presente em seu ato. O ato, a *energéia*, não pertence à série de operações produtoras desenvolvidas pelo artesão no curso do seu trabalho; o ato reside no objeto feito, a obra produzida. Como diz Aristóteles, em todos os casos em que há produção de alguma coisa, o ato está no objeto produzido, a ação de construir, por exemplo, no que está construído, a ação de tecer, no que está tecido”.

subjetivamente (a tensão como ação de tender) e mostra-se simultaneamente como aquela que realiza funcionalmente o sujeito”.²⁶⁵

Para além da proximidade destas concepções de agente e ação com as que correntemente operam em literatura voltada para definições da *antropologia da arte* e junto a atores sociais envolvidos com a situação estudada, cabe atentar para as implicações da ênfase no objeto e na técnica ao ser abordada a prática artística. Há sempre um apagamento do agente embutido no privilégio da técnica que utiliza, e do objeto que produz, e esta pesquisa pretende afirmar outras possibilidades de abordar o *artista*.²⁶⁶

Não pretendi, contudo, chegar ao ator social, histórico e ativo, confrontando suas concepções com as que eu questionava. Com efeito, nesta investigação esbarrei na enorme diversidade de modos dos atores sociais conceberem a *pintura*, e a *arte*, e na variação que um mesmo ator social imprime às categorias *pintura* e *arte* dependendo do contexto em que se inclui. As medidas acionadas para que pudesse investigar como é constituída a identidade de *artista*, preocupação primeira desta investigação, privilegiaram os mecanismos recorrentes e mais generalizados de diferenciação entre os alunos, o que permitiu a constatação de que estavam diretamente relacionados ao reconhecimento de sua capacidade de produção de significado através da *pintura*. Esta capacidade não está determinada na realidade nem pelos objetos produzidos nem pelas técnicas utilizadas pelos alunos, e uma análise que privilegiasse uma ou outra entrada depararia com a dificuldade de explicação de como e por que são produzidos objetos tão distintos e são atualizadas maneiras tão diferentes de pintar, e qual o significado desta diversidade e a própria extensão dela. A visualização mesma desta heterogeneidade, bem como da participação direta dos atores sociais na produção dos processos estudados, é em grande medida tributária da estratégia de observação, que tornou

²⁶⁵ Acrescenta Vernant que a noção de ação “como atividade funcional, (...) é correlativa ao nome agente, como ‘funcionário’. (...) não é o artesão que ‘age’ quando fabrica um objeto. O que opera através dele e como que independente dele, o que possui, pois, a eficácia poética (...), é a capacidade funcional inerente a uma profissão, o saber-fazer profissional, a *techné*. A atividade, vista em seu aspecto funcional, é superior ao agente, primeiro em relação a ele. Quando aquela se exerce, engloba ou ultrapassa o agente, em vez de emanar dele.”

²⁶⁶ De fato, Vernant observa e descreve a simetria entre diferentes concepções de agente e ação, e entre suas relações, na Grécia Antiga: “encontramos claramente, de um lado, as atividades produtivas especializadas, saber-fazer funcionais: são as *technai*; encontramos também, de outro lado, os ‘produtos’ dessas atividades. (...) não é a categoria do agente que se mostra delineada, mas a da ação (...): seja tipo de atividade, esfera funcional, seja ato efetuado, proposto como um objeto. Os aspectos do agente como tal, como fonte e origem dos seus atos, não são destacados; ou bem o agente é imerso na função que assume; ou, então, ele vê atribuir-se-lhe um ato, proposto, exteriormente a ele, como um objeto”.

viável remeter a práticas e relações sociais as concepções - por vezes próximas das minhas - que os atores sociais construía acerca de suas atividades e do que produziam. São de fato, como visto, diferentes práticas, referidas a diferentes relações sociais, que demarcam as possibilidades distintas de atores sociais constituírem identidades de *artista* em um centro de produção e ensino de *arte contemporânea*. A atualização de normas de *pintura* e o seu produto só adquirem relevância se compreendidos na investigação destas práticas e relações.

6.3.2 - Talvez saídas

A *pintura* tal como proposta na EAV é prática social em continuidade ou incompatibilidade com outras práticas, e concebida em primeiro lugar pelos atores sociais abordados como *pintura* sobre tela. Em diversos momentos desta dissertação tentei indicar o quanto frente a outras práticas sociais que poderiam ser concebidas como aplicação de tinta sobre diferentes suportes, *pintar sobre tela* é visto como prática superior. Ainda que naquele ambiente os atores sociais dotados de autoridade para a avaliação do que é ou não artístico delimitem a *pintura* em oposição a outras características da *pintura*, mesmo a sobre tela, praticada noutros momentos ou espaços por diversos alunos, a *pintura* sobre tela aparece como modalidade de atividade artística especialmente valorizada junto aos alunos que buscam inserir-se em cursos do Parque Lage e aos indivíduos com os quais relacionam-se. Assim, o caráter não *acadêmico*, não *artesanal* e não *decorativo* da *pintura* proposta como *contemporânea* e interessante de ser produzida, estabelece apenas parcial e circunstancialmente medidas para a definição de *pintura*. Um dos esforços desta investigação consistiu na ruptura com uma das maneiras de delimitação desta prática artística que era bastante valorizada na situação estudada e que tinha seus resultados, *trabalhos*, acompanhados de um discurso que, enfatizando seus aspectos simbólicos, diluía os significados dos atos praticados e das relações sociais estabelecidas entre os que os produziram.

Suprimir a naturalidade de todo tipo de valoração de objetos artísticos, e assim a possibilidade de produzir um discurso que tratasse de qualquer atributo simbólico inerente a eles, garantiu a “entrada” nos embates entre atores sociais que, a partir de posições muito diferentes, propiciavam a produção de variados significados e discursos que os comunicavam e comprovavam. Norbert Elias (1995), através de um estudo de caso, o de W. A. Mozart, demonstra a oportunidade da supressão, na análise sociológica, de toda imanência do valor

de uma obra artística, ainda que reconheça (e compartilhe da) sua generalizada aceitação como tal. Compreender as razões, e o significado, da produção artística é função desse exercício de afastamento da contemplação de seu valor estético, normalmente subjacente mesmo em análises formalistas, como já se tentou demonstrar.

N. Elias pergunta-se por que foi possível uma produção musical como a empreendida por Mozart, e por que esta foi tão precocemente interrompida. Situa a excepcionalidade e a qualidade da produção de Mozart no seu tempo e na sua perenidade. Mas sua sociologia da música é fundamentalmente do músico, de cuja análise deriva esclarecimentos sobre características do que compôs, o que Elias em diversos momentos do seu trabalho indica sem, contudo, deter-se em desenvolvimentos pormenorizados. Isto porque suas perguntas são levantadas em direção ao *artista*: é na delimitação de como pode ser tomado como ator social, incluindo a localização de sua genialidade e de outros traços bastante singulares de sua personalidade, que Elias reconstrói Mozart para poder respondê-las. Suas composições são agora elementos de uma vida social, porque de fato constituem elementos-chave dela, mas só se tratadas a partir do *artista*.

Norbert Elias estabelece dois distanciamentos fundamentais, relativos tanto à maneira mais corrente de abordar a excepcionalidade de Mozart, como à tendência de tratamento do fenômeno artístico nas ciências sociais: o ponto de partida não é mais a obra que *ele*, o *artista*, produziu, mas o significado que ela teve para um *eu* produtor; e este *eu* produtor não é compartimentado de modo a produzir algo como uma vida artística cujo significado seja encontrado nela própria²⁶⁷. A categoria fundamental para essas junções parece ser *desejo*: “Para se compreender alguém, é preciso conhecer os anseios primordiais que este deseja satisfazer. A vida faz sentido ou não para as pessoas, dependendo da medida em que elas conseguem realizar tais aspirações”(1995:13). E Elias oferece a primeira via de acesso à extensão do tratamento do ator social sem reduzi-lo à atualização mecânica de determinações sociais: “os anseios não estão definidos antes de todas as experiências”. E um pouco adiante,

²⁶⁷ Ou, nas palavras do autor, “uma pessoa não se divide em artista em um compartimento e ser humano no outro” (1995:85). Ver, por exemplo, após extensa discussão sobre o processo criativo artístico (no item *O artista no ser humano*), a explicitação de freqüentes e diferentes maneiras de separar Mozart homem de Mozart *artista*: “Talvez esta breve discussão sobre as estruturas de personalidade que agiam numa pessoa tão surpreendente quanto Mozart, e não apenas nele, contribua para tornar menos plausível a maneira usual de falar do Mozart-homem e do Mozart-artista, como se fossem duas pessoas diferentes” (1995:65). Assim também é que rompimentos que marcaram sua vida pessoal, especialmente com o bispo de Salzburgo e com seu pai, Leopold Mozart, serão tratados por Elias demonstrando que “o desenvolvimento do artista é o desenvolvimento do homem”.

indica por que se pode partir deles sem atolar a explicação sociológica numa investigação cerrada da constituição de uma individualidade: “eles sempre estão dirigidos para outros, para o meio social”.²⁶⁸ Os desejos estarem dirigidos para o meio social leva a uma localização dos atores sociais junto aos quais Mozart teria definido e tentado satisfazer seus anseios. Norbert Elias localiza-os tanto em termos da proximidade propriamente afetiva que teriam, como da sua posição na estrutura da sociedade na qual Mozart vivia. E parece levar às últimas conseqüências o que coloca no início da seção *Músicos burgueses na corte*: “Mozart só emerge como um ser humano quando seus desejos são considerados no contexto de seu tempo”.²⁶⁹

Nesta dissertação, que se utiliza de casos individuais mas sem tomá-los como foco, privilegiei as relações estabelecidas diretamente entre os atores sociais envolvidos com a prática artística na situação estudada. Esta situação não foi recortada e reconstruída a partir das relações sociais estabelecidas em torno de, ou por profissionais que mantêm um tipo ou outro de relação com um mundo artístico, enfoque sugerido por H. Becker (1982). Os atores sociais envolvidos na situação estudada foram abordados nas posições que ocupavam, que foram delineadas segundo sua capacidade de produção de significado através da/sobre a *pintura*. No caso dos alunos, os fatores que de modo decisivo correlacionavam-se com esta capacidade (tempo de *pintura*, treinamento e experiência prévia) foram analisados detidamente e associados à constituição de identidades de *artista*, e a generalização de anseios de comunicação através da *pintura* pôde ser constatada.²⁷⁰ Esta comunicação foi, em

²⁶⁸ Talvez à própria formação médica e psicanalítica de Norbert Elias (1991) deva-se a extensão que promove do objeto da investigação sociológica da arte. É como se o conhecimento de diferentes abordagens de fenômenos tais como sublimação, emoção, criatividade, tensão, o liberasse de qualquer insegurança quanto à possibilidade de reduções do olhar sociológico quando da incorporação desses fenômenos tradicionalmente tratados por outras disciplinas. Sua ênfase nas relações sociais é construída no abandono do equívoco da separação indivíduo/sociedade.

²⁶⁹ Duas relações, especialmente, parecem ser fundamentais na montagem empreendida por Elias do “ser humano” ao qual se refere: com seu protetor e patrão, o Bispo de Salzburgo; e com Leopold Mozart, seu pai e mestre. Ainda, situa o modo como Mozart experimentava sua relação com o círculo de nobres junto aos quais buscou incessantemente trabalho e reconhecimento. Através dessas relações consegue demonstrar a junção daqueles sentimentos de homem e músico junto a atores localizados bem claramente na estrutura social.

²⁷⁰ Jean Duvignaud (1993:7) sublinha a necessidade de comunicação do *artista* como motor de sua produção: “É preciso que a sua obra seja comunicada, portanto, não pode ser algo que mantenha escondido, pois nenhum artista tem como objetivo produzir para si. A grande mola da criação se situa precisamente aí. Deve ser vista, sensibilizar, enfim, capaz de tocar aos que se aproximam do objeto de contemplação. O mercado da arte é sem dúvida nenhuma capaz de ser identificado como um drama, perfeitamente irracional e as suas regras, como se organizam são coisas que não se sabe bem o que as regula. Por meu lado, estou convencido de que a capacidade de autonomia dos criadores permanece considerável.”

diferentes momentos, qualificada: todo consumo é ao mesmo tempo produção de significado; e toda produção é sempre consumo, se como tal entende-se a manipulação, isto é, a atualização de determinados significados acerca da *arte*, da *pintura* e/ou da própria produção artística, significados distintos e desigualmente valorizados.

Embora o recorte imprimido à investigação excluísse outros atores sociais que não os envolvidos naquele curso de *pintura*, muitos outros com os quais os alunos relacionavam-se diretamente foram localizados como público para o qual significados eram produzidos através da prática da *pintura*. Constatei a importância desta tentativa de comunicação para a própria atribuição de sentido à prática artística que cada aluno empreendia. Mas tentei restringir o foco da análise ao modo como a capacidade de comunicar-se através da *pintura* era construída e demarcava as possibilidades de constituição de identidades de *artista* já na situação de aprendizagem. O que aqui tratei como vetor de comunicação foi composto na avaliação imprimida, por alunos e professor, das desigualmente valorizadas relações sociais que reconheciam no significado percebido/proposto nos *trabalhos* dos alunos. Embutido, assim, na própria comunicação de significados entre os alunos, e destes com o professor, através da *pintura*, satisfazer ou frustrar desejos de produzir significados para outros atores sociais foi tomado como item que concorria para que determinadas posições sociais fossem construídas pelos atores que diretamente se relacionavam naquela situação observada.

Mas a abordagem de processos de constituição de capacidades diferenciadas e circunstanciais de produção de significados através da *pintura*, e da necessária supressão desta capacidade no processo de aquisição das disposições que justamente garantem o reconhecimento desta capacidade pelos atores sociais que na situação estudada já detêm ou afirmam sua autoridade para avaliá-la, permitiu que a análise de relações de dominação e lutas simbólicas não se fixasse apenas na caracterização desta autoridade e na extensão de seus modos de operar. Ao lado da constatação da existência de mecanismos que garantem a atualização e a afirmação desta autoridade numa situação de aprendizagem e prática da *pintura contemporânea*, o constante questionamento de sua legitimidade pôde ser observado na referência da *pintura contemporânea* a outras práticas sociais que garantiam em diferentes medidas e contextos, e junto a diferentes atores sociais, a avaliação da capacidade dos alunos produzirem significado através da *pintura*. Remeter toda a análise das maneiras de constituição de identidades de *artista* e da capacidade de produção de significado através da

pintura às relações que são estabelecidas com agentes de um campo artístico reduziria a multiplicidade de relações e itens que de fato operam nestes processos e os espaços sociais aos quais estão referidos.

Creio ter podido demonstrar o quanto a capacitação para produzir significados naquele meio inclui itens imperceptíveis caso apenas o produto, ainda que na sua avaliação direta pelos atores sociais, seja levado em conta. Comportamentos e pertencimentos sociais compõem todos os procedimentos de *pintura* empreendidos pelos alunos de *pintura* tanto quanto o que “materialmente” chegam a fixar num *trabalho* ou o que “simbolicamente” acabam por comunicar através dele num ou noutro contexto. Afastar a sedução pelo produto e pela técnica artística, pelo discurso e pela produção de discurso a seu respeito, de resto compartilhada pelos atores sociais abordados, ao menos possibilita que perguntas sejam formuladas acerca do sentido, ou sentidos, da prática artística e do tornar-se *artista* numa situação na qual a *pintura contemporânea* é prática valorizada.

Bibliografia

ALLAM, Malik

1994 "Corpus ou l'art du sociologue". In Jean-Olivier Majastre (dir.) **Le texte, l'œuvre, l'émotion**. Deuxièmes rencontres internationales de sociologie de l'art de Grenoble. Bruxelles, La Lettre Volée.

ALMEIDA, Kátia M. P. de

1996 "Jonaitis, A. (org.), A Wealth of Thought: Franz Boas on Native American Art". In **Mana. Estudos de Antropologia Social**. V. 2 N. 1. abril de 1996. Rio de Janeiro, Relume Dumará/Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - Museu Nacional - UFRJ.

AMARAL, Márcio Tavares d'

1984 **Arte e sociedade: uma visão histórico-filosófica**. Rio de Janeiro, Antares.

ANDRADE, Lúcia

1992 "A marca dos tempos: identidade, estrutura e mudança entre os Asuriní do Trocará". In Vidal, Lux (org.) **Grafismo Indígena**. São Paulo, Studio Nobel/FAPESP/EDUSP.

ARGAN, Giulio Carlo

1995 **Arte moderna**. São Paulo, Companhia das Letras.

BACHELARD, Gastón

1975 **Les intuitions atomistiques**. Paris, J. Vrin.

1978 "A filosofia do não. Filosofia do novo espírito científico". In **Bachelard. Os Pensadores**. São Paulo, Abril Cultural.

BARROS, Manoel de

1997 **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro, Record.

BARTH, Fredrik

1976 "Introducción". In Barth, F (org.) **Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales**. Mexico, Fondo de Cultura Económica.

BARTHES, Roland

1983 "Rasch". In Julia Kristeva, Jean-Claude Milner e Nicolas Ruwet (orgs.) **Língua, discurso, sociedade**. São Paulo, Global.

BAUDRILLARD, Jean

1973 **O sistema de objetos**. São Paulo, Perspectiva.

BAUGH, Bruce

1994 "Prolegômenos a uma estética do rock". In *Novos Estudos C'EBRAP*. N.38. Março.

BECKER, Howard

1977a "De que lado estamos?" In *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro, Zahar.

1977b "Mundos artísticos e tipos sociais". In Velho, Gilberto (org.). *Arte e sociedade: ensaios de sociologia da arte*. Rio de Janeiro, Zahar.

1982 *Art Worlds*. Berkeley, University of California Press.

1993 "Sobre metodologia". In *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo, HUCITEC.

BERREMAN, Gerald

1980 "Por detrás de muitas máscaras". In Zaluar, Alba (org.) *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

BOURDIEU, Pierre

1974a "O mercado dos bens simbólicos". In *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva.

1974b "Modos de produção e modos de percepção artísticos". In *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva.

1983a "Algumas propriedades dos campos". In *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro, Marco Zero.

1983b "Uma ciência que perturba". In *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro, Marco Zero.

1983c "Esboço de uma teoria da prática". In Renato Ortiz (org.) *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo, Ática.

1983d "Gostos de classe e estilos de vida". In Ortiz, Renato (org.) *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo, Ática.

1983e "A metamorfose dos gostos". In *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro, Marco Zero.

1989a "Gênese histórica de uma estética pura" In *O poder simbólico*. Lisboa/Rio de Janeiro, Difel/Bertrand Brasil.

1989b "A institucionalização da anomia". In *O poder simbólico*. Lisboa/Rio de Janeiro, Difel/Bertrand Brasil.

1989c "Introdução a uma sociologia reflexiva". In *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

1990 "O campo intelectual: um mundo à parte". In *Coisas ditas*. São Paulo, Brasiliense.

BOURDIEU, Pierre et alii

1993 *El oficio de sociólogo*. México, Siglo XXI.

BRETT, Guy

1993 "Unofficial versions". In Hiller, Susan (ed) *The myth of primitivism. Perspectives on art*. London/New York, Routledge.

BRIL, B.

1992 "Techniques du corps". In Bonte, Pierre e Izard, Michel (orgs.) *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris, PUF.

BROMBERGER, Christian

1994 "Pour une ethnologie du spectacle sportif. Les matchs de football à Marseille, Turin et Naples". In Gérard Althabe, Daniel Fabre e Gérard Leclund (dirs.) *Vers une ethnologie du present*. Collection Ethnologie de la France. Cahier 7. Paris, Maison des sciences de l'homme.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto

1976 *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo, Pioneira.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro

1995 "Barracão de escola e barracão de ala". In *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. n. 20/84. Rio de Janeiro, UFRJ.MINC/FUNARTE.

CHARLE, Christophe

1977 "Situation spatiale et position sociale. Essai de géographie sociale du champ littéraire à la fin du 19e siècle". In *Actes de la recherche en sciences sociales*. (13): 45-49, février.

CHILVERS, Ian

1996 *Dicionário Oxford de arte*. São Paulo, Martins Fontes.

CICOUREL, Aaron

1980 "Teoria e método em pesquisa de campo". In Guimarães, Alba Zaluar (org.) *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

CLARK, Lygia e OITICICA, Hélio

1996 *Cartas, 1964-74*. Luciano Figueiredo (org.). Rio de Janeiro, UFRJ.

COHEN, Abner

1969 "Introduction" e "conclusions". In Cohen, Abner (org.) *Custom and Politics in Urban Africa*. London, Routledge and Kegan.

COPANS, Jean

1981 *Críticas e políticas da antropologia*. Lisboa. Edições 70.

DA MATTA, Roberto

1978 "O ofício de etnólogo, ou como ter *anthropological blues*". In Edson de Oliveira Nunes (org.) *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro, Zahar.

DABUL, Lígia

1997 "Primitivismo no *Les Demoiselles d'Avignon*: universalidade na tradição". In *Arte e ensaios*. Revista do Mestrado em História da Arte. EBA/UFRJ.

D'AZEVEDO, Warren

1958 "A structural approach to esthetics: toward a definition of art in anthropology". In *American Anthropologist*. V. 60, n. 4, Aug.

DIAS, Nélia

1992 "Musées". In Bonte, Pierre e Izard, Michel (orgs). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris, PUF.

DIAS, Carla Costa

1996 "Território das águas: a arte da combinação da matéria". In Zoladz, Rosza W. Vel (org.) *Cadernos da Pós-Graduação 3. Arte e cidades*. Rio de Janeiro, UFRJ/EBA.

DURHAM, Eunice R.

1986 "A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas". In Cardoso, Ruth (org.) *A aventura antropológica. Teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

DUVIGNAUD, Jean

1993 *O artista, a arte e a identidade*. Apoio: Fórum de Ciência e Cultura. Mimeo.

ELIAS, Norbert

1991 *Norbert Elias par lui-même*. Paris, Fayard.

1994 *O processo civilizador*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

1995 *Mozart. Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

FAVARETTO, Celso

1992 *A invenção de Hélio Oiticica*. São Paulo, EDUSP;

FERNANDES DIAS, José Antônio B.

1989 "Arte Primitiva - Arte Moderna, Encontros e Desencontros". In *Antropologia Portuguesa*. 7.89-113.

1990 "Uma definição de arte para uma Antropologia da Arte". In *Ler História*. N. 20, Lisboa.

1991 "Recensões: Le Musée d'Ethnografie du Trocadéro (1878-1908). Anthropologie et Muséologie en France". In *Antropologia Portuguesa*. 9-10. 1991-92.

s/d "O métier que existe. Antropologia e arte contemporânea". In *Hojas de Antropologia social*.

FERREIRA GULLAR

1982 *Sobre a arte*. Rio de Janeiro, Avenir, 1982.

FORJAZ, Maria Cecília Spina

1988 "Lazer e consumo cultural das elites". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. N. 6, Vol. 3. Vértice/ANPOCS.

FRANCASTEL, Pierre

1968 "Esthétique et ethnologie". In Poirier, Jean (org.) *Ethnologie générale*. Paris, Gallimard

GALINIER, J.

1992 "Corps". In Bonte, Pierre e Izard, Michel (orgs.) *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris, PUF.

GEERTZ, Clifford

1978a "Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura". In *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Zahar.

1978b "Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa". In *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Zahar.

1994 "El arte como sistema cultural". In *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona, Paidós.

GINSBURG, Carlo

1989 "O inquisidor como antropólogo: uma analogia e as suas implicações". In *A microhistória e outros ensaios*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil/Difel.

GOLDING, John

1968 *Cubism. A history & an analyses (1907-1914)*. London, Faber and Faber Limited.

1964 "Cubismo". In Stangos, Nikos (org.) *Conceitos da Arte Moderna*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

GOMBRICH, E. H.

1993 *A História da Arte*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan.

GOW, Peter

s/d *Piro design: painting as meaningful action among the Piro*. Mimeo.

GRABURN, Nelson H. H.

1976 "Introduction: the arts of the fourth world". In Graburn, Nelson (ed.) *Ethnic and tourist arts. Cultural expressions of the fourth world*. Berkeley/Los Angeles/London, University of California Press.

GUIMARAENS, Luiz Alphonsus de et alii

1997 *EAV. 2. semestre. 1997. Cursos*. Rio de Janeiro. Escola de Artes Visuais do Parque Lage. Secretaria de Estado de Cultura e Esporte.

HALL, Edward T.

1989 *A dimensão oculta*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

HOLY, Ladislav

1984 "Theory, Methodology and the research process". In Ellen, R. F. *Ethnographic research. A guide to general conduct*. London, Academic Press.

HUIZINGA, Johan

1993 *Homo Ludens*. São Paulo, Perspectiva.

IPLANRIO

1991 *Anuário Estatístico da Cidade do Rio de Janeiro - 1990*. Rio de Janeiro: IPLAN.

1993 *A Cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPLAN.

JUNKER, Buford

1971 *Trabalho de campo*. Rio de Janeiro, Lidador.

KAHNWEILER, Daniel-Henry

1989 *Minhas galerias e meus pintores*. Porto Alegre, L&PM.

KAPLAN, Abraham

1975 *A conduta na pesquisa. Metodologia para as ciências do comportamento*. São Paulo, E.P.U./EDUSP.

KUHN, Manford

1986 "Grupo de referência". In Benedito Silva (coord.) *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

LAHTERMAHER, Marcia

1994 **Arte e educação: um estudo de Antropologia Social na Escola de Artes Visuais do Parque Lage**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LEACH, Edmund

1989 **A diversidade da antropologia**. Lisboa, Edições 70.

LIMA, Tânia Andrade

1987 "Cerâmica indígena brasileira". In Darcy Ribeiro (ed.). **Suma etnológica brasileira**. Volume 2. *Tecnologia indígena*. Petrópolis, Vozes/FINEP

LOPES DA SILVA, Aracy e FARIAS, Agenor T. P.

1992 "Pintura corporal e sociedade: os 'partidos' Xerente". In Vidal, Lux (org.) **Grafismo Indígena**. São Paulo, Studio Nobel/FAPESP/EDUSP.

LÖWY, Michel

1987 **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchausen**. Rio de Janeiro, Buscavida.

MALINOWSKI, Bronislaw

1980 "Objeto, método e alcance desta pesquisa". In Zaluar, Alba (org.) **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

MARCUS, George E. e MYERS, Fred R.

1995 "The traffic in art and culture: an introduction". In Marcus, G. e Myers F. (eds.) **The traffic in culture. Refiguring art and anthropology**. Berkeley/Los Angeles/London, University of California Press.

MARX, Karl

1978 "O 18 Brumário de Luís Bonaparte". In **Marx. Os Pensadores**. São Paulo, Abril Cultural.

MAUSS, Marcel

1966 "Les techniques du corps". In **Sociologie et Anthropologie**. Paris, PUF.

MAYER, Adrian C.

1987 "A importância dos 'quase-grupos' no estudo das sociedades complexas". In Feldman-Bianco, Bela (org.) **Antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo, Global.

MOULIN, Raymonde & QUEMIN, Alain

1993 "La certification de la valeur de l'art. Experts et expertises". **Annales**. N.6. Novembre-Décembre.

MÜLLER, Regina Polo

1990 **Os Asuriní do Xingu: história e arte**. Campinas, Unicamp.

1992a “Mensagens visuais na ornamentação corporal Xavante”. In Vidal, Lux (org.) **Grafismo indígena**. São Paulo, Studio Nobel/EDUSP/FAPESP.

1992b “Tayngava, a noção de representação na arte gráfica Asuriní do Xingu”. In Vidal, Lux (org.) **Grafismo indígena**. São Paulo, Studio Nobel/FAPESP/EDUSP.

PAULME, Denise

1992 “Le primitivisme dans l’art”. In Bonte, Pierre e Izard, Michel (orgs.) **Dictionnaire de l’ethnologie et de l’anthropologie**. Paris, PUF.

PEREIRA, Carlos Alberto Messeder

1981 **Retrato de época: poesia marginal anos 70**. Rio de Janeiro, FUNARTE.

1986 “O novo *network* poético 80 no Rio de Janeiro”. In **Revista do Brasil. Literatura anos 80**. Ano 2. N. 5.

PINHEIRO, Luciano Tardin

1996 “Lembranças do Rio: um estudo sobre a Feira Hippie de Ipanema”. In Zoladz, Rosza W. Vel (org.) **Cadernos da Pós-Graduação 3. Arte e cidades**. Rio de Janeiro, UFRJ/EBA.

POMIAN, Krystof

1985 “Coleções”. In **Enciclopédia Einaudi vol. 1 - Memória-História**, Porto, Imprensa Nacional/Casa da Moeda.

PORTO ALEGRE, Sylvia

1994 “Imagem e representação do índio no século XIX”. In Grupioni, Luis (org.) **Índios no Brasil**. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto.

1994 **Mãos de mestre: itinerários da arte e da tradição**. São Paulo, Maltese.

RIBEIRO, Berta

1978 “Arte indígena: linguagem visual”. In **Ensaio de Opinião. V.7**. Rio de Janeiro, Inúbia.

1985 “Tecelãs Tupi do Xingu”. In **Revista de Antropologia, (27/28) 1984/1985**.

1987 “Bases para uma classificação dos adornos plumários dos índios do Brasil”. In RIBEIRO, Darcy (ed.) **Suma etnológica brasileira**. Volume 3. **Arte Índia**. Petrópolis, Vozes.

1994 “As artes na vida do indígena brasileiro”. In Grupioni, Luis (org.) **Índios do Brasil**. Ministério da Educação e do Desporto.

1995 "Acheugas à definição de arte indígena". In *Interfaces*. Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes da UFRJ, Ano I, n. 1. Junho.

SALOMÃO, Waly

1996 **Hélio Oiticica: qual é o parangolé**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará/Prefeitura.

SARSBY, Jacquie

1984 "The fieldwork experience". In Ellen, R. F. *Ethnographic research. A guide to general conduct*. London, Academic Press.

SEEGER, Anthony

1977 "Por que os índios Suya cantam para as suas irmãs?". In Gilberto Velho (org.) *Arte e Sociedade. Ensaio de Sociologia da Arte*. Rio de Janeiro, Zahar.

SEVERI, Carlo

1992 "Anthropologie de l'art". In Bonte, Pierre e Izard, Michel (orgs.) *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris, PUF.

SILVER, Harry R.

1979 "Ethnoart". In *Annual Review of Anthropology*. 8: 267-307.

TODOROV, Tzvetan

1983 "A noção de literatura". In Julia Kristeva, Jean-Claude Milner e Nicolas Ruwet (orgs.) *Língua, discurso, sociedade*. São Paulo, Global.

TURNER, Terence

1980 "The social skin". In CHEFAS, J. & LEWIN, R. (eds.) *Not work alone. Survey of activities superfluous to survival*. London, Temploe Smith.

VAN VELTHEM, Lúcia Hussak

1994 "Arte indígena: referentes sociais e cosmológicos". In Grupioni, Luís (org.) *Índios no Brasil*. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto.

VELHO, Gilberto

1977 "Vanguarda e desvio". In Velho, Gilberto (org.) *Arte e sociedade. Ensaio de sociologia da arte*. Rio de Janeiro, Zahar.

1981 "Observando o familiar". In *Individualismo e cultura. Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro, Zahar.

VERNANT, Jean-Pierre

1983 "Categorias de agente e de ação na Grécia Antiga". In Kristeva, Julia, Milner, Jean Claude e Ruwet, Nicolas (orgs.) *Língua, discurso, sociedade*. São Paulo, Global.

VIANNA, Hermano

1995 **O mundo funk carioca**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

VIDAL, Lux & MÜLLER, Regina Polo

1987 "Pintura e adornos corporais". In Ribeiro, Darcy (ed.) **Suma etnológica brasileira**. v.3

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo Batalha

1987 "A fabricação do corpo na sociedade xinguana". In **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro, Marco Zero.

WEBER, Max

1964 "Comunidades étnicas". In M. Weber (org.) **Economia y Sociedad**. México, Fondo de Cultura Económica.

WOLFE, Tom

1987 **A palavra pintada**. Porto Alegre, L&PM.

ZALUAR, Alba

1985 **A máquina e a revolta**. São Paulo, Brasiliense.

1986 "Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas". In Cardoso, Ruth (org.) **A aventura antropológica. Teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

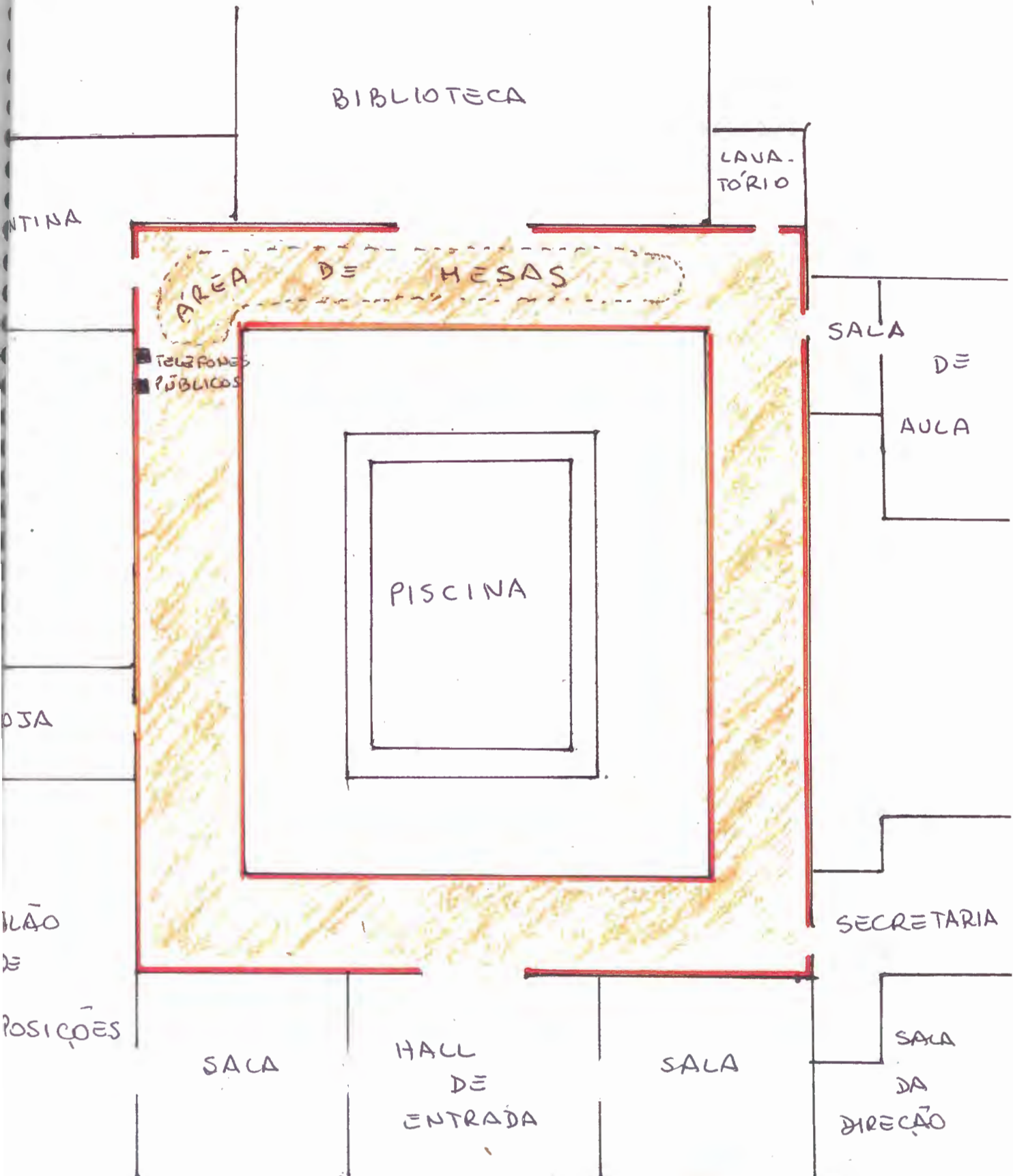
ZILIO, Carlos

1985 "Formação do artista plástico no Brasil: o caso da Escola de Belas Artes da UFRJ". In **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. V. 66. N. 153. Maio/agosto.

1994 "Entrevista com Carlos Zilio". In **Arte e ensaios**. Revista do Mestrado em História da Arte EBA/UFRJ. Ano I, Número1.

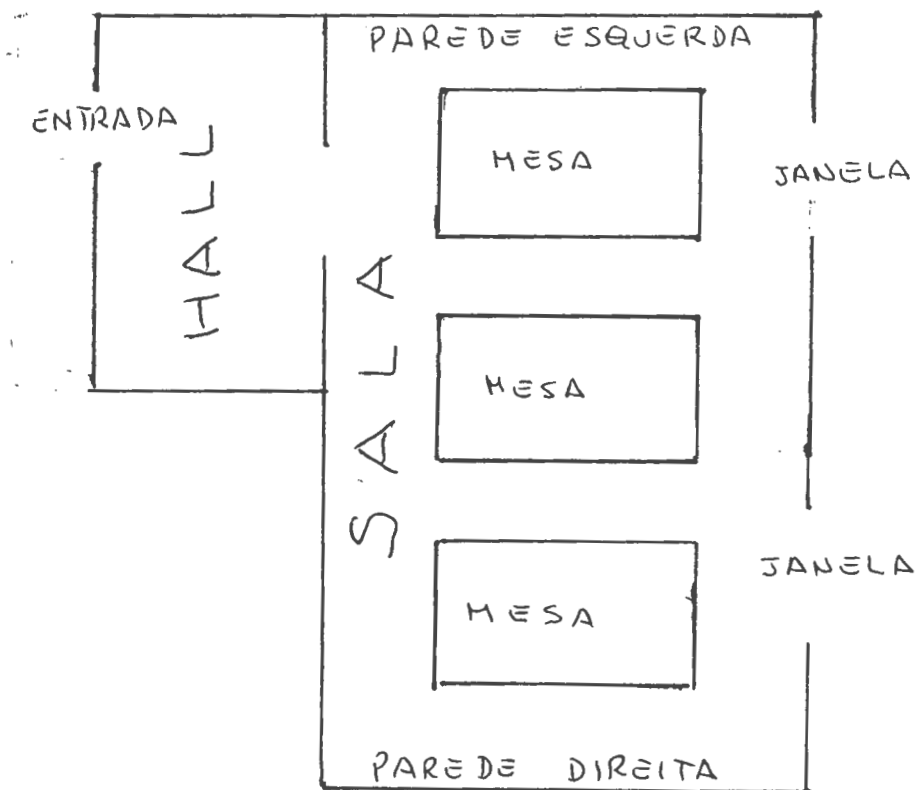
ANEXO 1

Esboço do espaço de circulação de alunos novos



ANEXO 2

Esboço da sala de aula



ANEXO 3

Inscritos por área de moradia

<i>ÁREA</i>	<i>INSCRITOS</i>	<i>%</i>
ZONA SUL	542	79,2
ZONA NORTE	62	9,1
NITERÓI	38	5,6
ZONA OESTE	25	3,7
ZONA CENTRAL	7	1,0
REGIÃO SERRANA	5	0,7
BAIXADA FLUMINENSE	2	0,3
OUTROS MUNICÍPIOS	2	0,3
NÃO DECLAROU	1	0,1
TOTAL	684	100

ANEXO 4

total de inscritos por gênero %

feminino	72
masculino	28
total	100

inscritos da zona sul por gênero %

feminino	75
masculino	25
total	100

outros inscritos, por gênero %

feminino	39
masculino	61
total	100

ANEXO 5

total de inscritos por faixa etária %

IDADE	inscritos
até 9	3,9
10 a 19	12,8
20 a 29	25,7
30 a 39	22,0
40 a 49	19,1
50 a 59	12,3
mais de 60	4,2
total	100

inscritos moradores da zona sul por faixa etária %

IDADE	inscritos
até 9	4,1
10 a 19	13,9
20 a 29	23,2
30 a 39	22,0
40 a 49	20,2
50 a 59	12,1
mais de 60	4,5
total	100

outros inscritos, por faixa etária
%

IDADE	inscritos
até 9	3,0
10 a 19	9,0
20 a 29	35,1
30 a 39	21,6
40 a 49	14,9
50 a 59	13,4
mais de 60	3,0
total	100

ANEXO 6

total de inscritos por ocupação %

OCUPAÇÃO	inscritos
empregado em empresa privada	13,5
profissional liberal ou sem vínculo de emprego	7,1
empregador-titular ou proprietário de empresa	1,3
servidor público da administração direta	7,1
servidor público de autarquia ou fundação	2,2
funcionário de empresa pública ou de economia mista	3,7
aposentado ou pensionista	4,2
outros	0,6
não declarou	60,3
total	100

inscritos da zona sul, por ocupação %

OCUPAÇÃO	inscritos
empregado em empresa privada	12,2
profissional liberal ou sem vínculo de emprego	6,6
empregador-titular ou proprietário de empresa	1,3
servidor público da administração direta	6,9
servidor público de autarquia ou fundação	2,1
funcionário de empresa pública ou de economia mista	3,6
aposentado ou pensionista	4,5
outros	0,5
não declarou	62,3
total	100

outros inscritos, por ocupação
%

OCUPAÇÃO	inscritos
empregado em empresa privada	18,5
profissional liberal ou sem vínculo de emprego	9,2
empregador-titular ou proprietário de empresa	1,4
servidor público da administração direta	7,8
servidor público de autarquia ou fundação	2,8
funcionário de empresa pública ou de economia mista	4,3
aposentado ou pensionista	2,8
outros	0,7
não declarou	52,5
total	100

ANEXO 7

Fotos

Foto 1



Foto 2



Foto 3

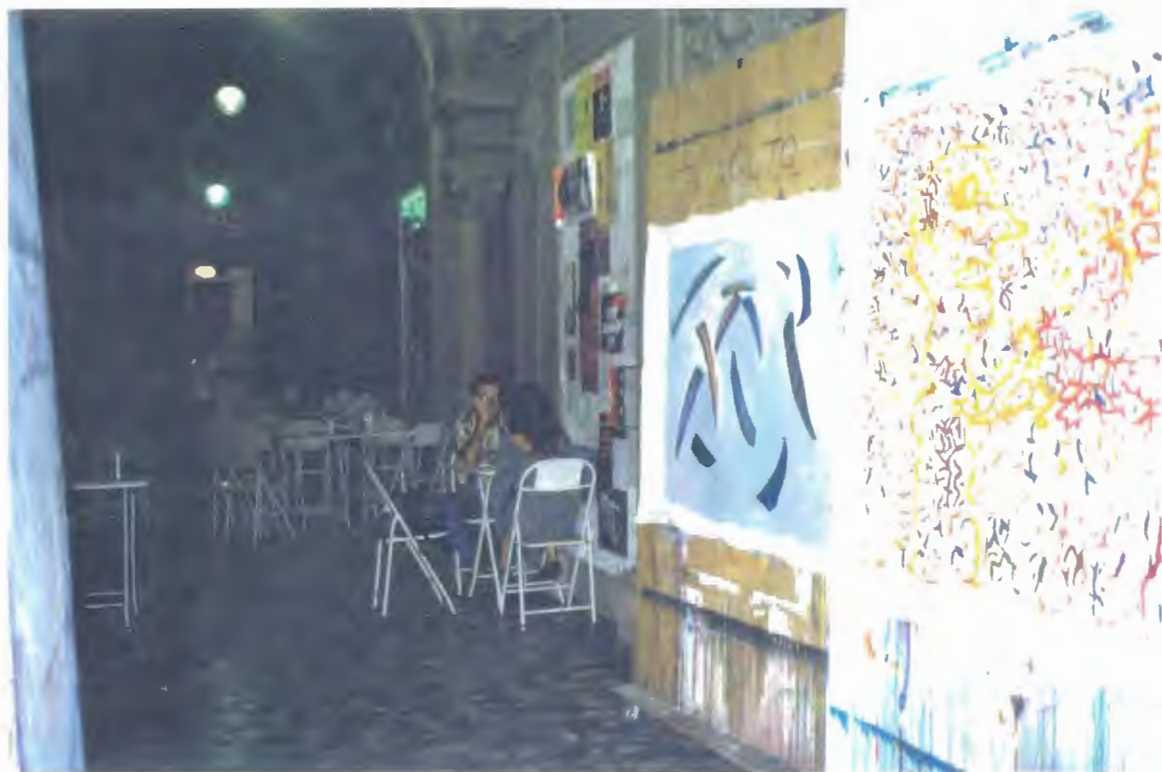


Foto 4

Foto 5



Foto 6

Foto 7



Foto 8

Foto 9



Foto 10

Foto 11



Foto 12

Foto 13



Foto 14

Foto 15



Foto 16

Foto 1



Foto 18

Foto 19



Foto 20

Foto 21



Foto 22

Foto 23



Foto 24

Foto 25



Foto 26



Foto 27



Foto 28

Foto 29



Foto 30

Foto 31



Foto 32

Foto 33



Foto 34

Foto 35



Foto 36

Foto 37



Foto 38

Foto 39

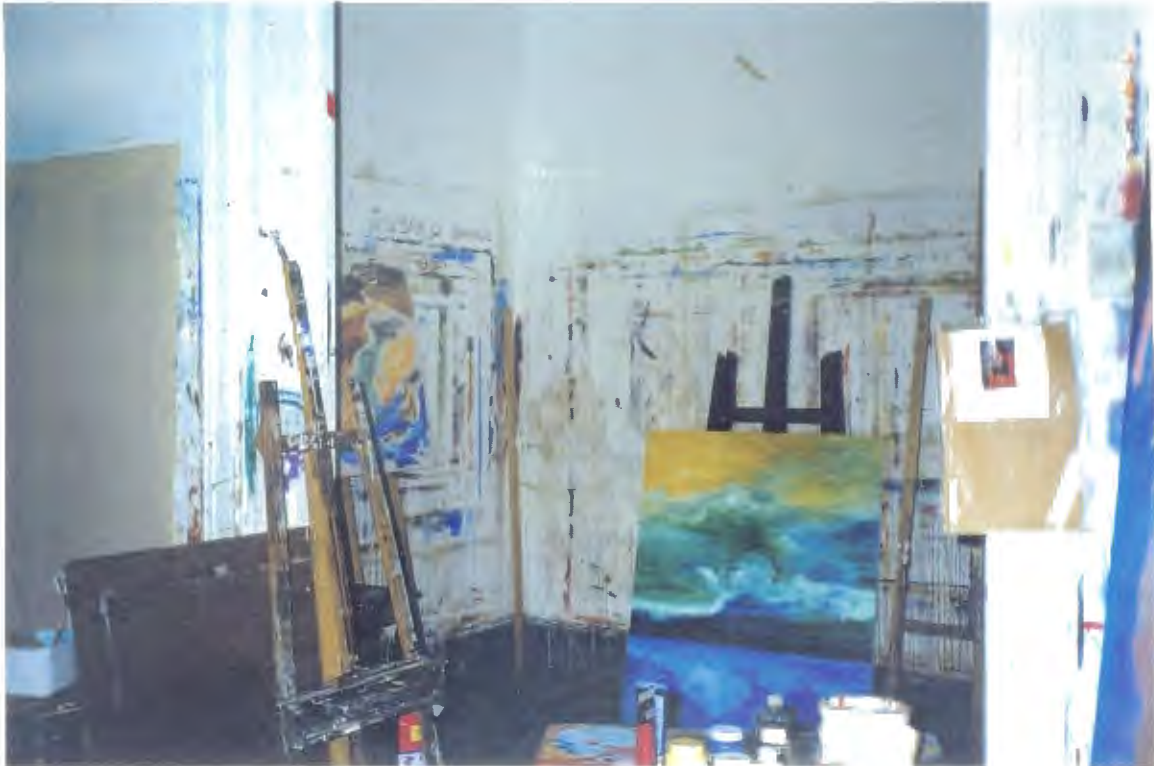


Foto 40