

A cidade como ateliê: reflexões sobre a relação entre a dinâmica de significação do espaço de ateliê e a sala de aula no processo criativo

The city as studio: reflections on the relationship between the dynamics of meaning-making in studio spaces and the classroom in the creative process

Elaine Nascimento

 0000-0002-8228-0047

elanascimento@gmail.com

Resumo

Este artigo aborda o processo de ensino/aprendizagem em aulas baseadas no princípio do ateliê. Parto de questões como: o que, de fato, representa o ateliê nos dias atuais? O que estou buscando ao afirmar que a sala de aula – seja no contexto do ensino formal ou informal – funciona como um ateliê de criação coletiva? Para investigar essas questões, exploro duas temáticas que considero estreitamente interligadas: o processo criativo e o espaço físico de criação, este último visto como parte integrante desse processo. Como estudo de caso, utilizo a experiência de criação que tem o espaço da cidade como ateliê e ambiente do processo criativo.

Palavras-chave

Ateliê. Processo criativo. Cidade. Espaço.

Abstract

This article addresses the teaching and learning process in classes based on the atelier principle. It starts with questions such as: what, in fact, does the atelier represent today? What am I aiming for when I assert that the classroom – whether in the context of formal or informal education – functions as a collective creation atelier? To investigate these questions, I explore two themes that I consider closely intertwined: the creative process and the physical space of creation, the latter seen as an integral part of this process. As a case study, I use the experience of creation with the city space as an atelier and environment for the creative process.

A questão “qual é o passo a passo do seu processo criativo?” serviu como provocação inicial para uma discussão em sala de aula sobre os processos de criação, em uma disciplina que abordava o espaço e o corpo no curso de licenciatura em teatro do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (Ceart/Udesc). Antes de adentrar o tema específico da aula, a cenografia, eu e as pessoas estudantes passamos, no entanto, por um extenso processo reflexivo sobre as particularidades que compõem o conceito de processo criativo. Questões como “Como eu crio? Qual é o meu ritual, minha postura? Por onde começo? Como finalizo esse processo?” foram centrais nesse momento de reflexão. A tendência predominante no grupo foi a de organizar as respostas sob a forma de uma lista, propondo uma estrutura linear de pensamento. Essa organização reflete a tentativa de ordenar as memórias associadas a processos criativos já vividos. Apesar da diversidade de respostas, algumas etapas comuns se destacaram: ter uma ideia inicial, compartilhar essa ideia com alguém e pesquisar referências sobre o tema a ser abordado.

Vale destacar que já havia utilizado a mesma questão em contexto distinto, durante a disciplina optativa de cenografia do curso de arquitetura e urbanismo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o que me permitiu perceber nuances e semelhanças nos processos criativos abordados em diferentes áreas do conhecimento. Nesse contexto as listas foram um pouco mais duras e até preocupantes: refletiam a metodologia das disciplinas de projeto de maneira geral, gerando listas praticamente idênticas. Nesse caso, lancei a provocação: e se o processo de projetar algo é também um processo criativo? Onde, nessas listas apresentadas, podemos encontrar aquilo que é singular, que faz parte do processo individual?

Dois cursos, dois contextos distintos, porém em situações nas quais, a partir da pergunta lançada, investigamos maneiras de dar forma a ideias. No primeiro contexto, em um curso de artes, a reflexão sobre o ato criativo talvez se manifeste de maneira imperativa no cotidiano dos estudantes. Já no segundo, em um curso de arquitetura, o processo criativo envolvido no desenvolvimento do projeto por vezes é silenciado por um percurso padronizado, o qual tende a ser repetido a cada disciplina de projeto. No curso de artes, os laboratórios de criação fazem parte da estruturação das próprias disciplinas, o conteúdo é pensado na experiência subjetiva de cada estudante, e a sala de aula é tida como ambiente de experimentação. Quando, porém, confrontados com a expressão

“aula de ateliê” em contextos voltados para o uso de materiais e atividades manuais, como nas aulas sobre cores, composição de formas, confecção de maquetes e articulação com o espaço, os estudantes demonstraram certo estranhamento. Alguns, aliás, expressaram a preferência por realizar as atividades em casa e trazê-las concluídas, em vez de desenvolver seus processos criativos em sala de aula.

No curso de arquitetura, as disciplinas de projeto são denominadas ateliê, termo que sugere a estreita relação entre o ato de projetar o espaço e a cidade e o processo criativo. Nas disciplinas de plástica e estudo da forma, os processos criativos eram desenvolvidos em sala de aula sem grandes obstáculos, o que propiciava momentos de compartilhamento de diferentes abordagens de fazer e criar, a partir das orientações inicialmente apresentadas. Em ambos os contextos, as singularidades dos processos – ou as marcas que definem cada forma de agir, em consonância com as experiências particulares e os contextos disciplinares – ficaram subentendidas, mas se tornaram evidentes à medida que aprofundamos essa reflexão.

A partir dessa experiência, desenvolvi crescente interesse pelo processo de ensino/aprendizagem em aulas fundamentadas no princípio do ateliê. Em minha concepção como docente, essas aulas partem do pressuposto de um espaço de aprendizado coletivo, não hierarquizado e caracterizado por experiências em fluxo contínuo. Surge, no entanto, a questão: o que, de fato, significa o ateliê nos dias de hoje? O que buscamos ao afirmar que a sala de aula – seja no âmbito do ensino formal ou fora dele – é um ateliê de criação coletiva? Para investigar essas indagações, aprofundo duas questões que me parecem intimamente relacionadas: o processo criativo e o espaço físico de criação como parte integrante desse processo.

Se, antes, o espaço do ateliê – entendido simbolicamente como o espaço destinado à criação e escolhido como o lugar do processo artístico – era considerado quase sagrado, em que “o artista isolado incorporava o gênio criativo”, a partir do século 19, os ateliês passaram a estabelecer relações mais abertas, transformando-se em locais não apenas de criação individual, mas também de intercâmbio de ideias, espaços de encontro entre artistas e, por vezes, com o público. De acordo com Marta Lúcia Cargnin Facco (2017), foi nas décadas de 1960 e 1970 que o conceito de ateliê, como espaço físico, foi reformulado, adquirindo não apenas novas dimensões físicas, mas também temporais.

os manifestos e as atitudes críticas trouxeram para a filosofia da arte um desenvolvimento mais experimental, descrevendo o artista como um proposito de experiências e o público cocriador da obra [...] Assim, o espaço do ateliê tornou-se também um lugar de ideias, questionamentos e, sobretudo, um lugar de experimentações e vivências em arte e na arte [...] o ateliê passou de uma espaço de criação para um lugar de criação, e assim, o que antes era considerado um espaço físico fechado, uma sala, um imóvel com número identificado, agora se expandiu para além de suas paredes (Facco, 2017, p. 215-216).

Com obras que questionavam o lugar socialmente convencionado para a apreciação artística, fosse o espaço-padrão do museu moderno, fosse o sistema de comercialização de tais obras, os processos de criação moldavam-se a outras maneiras de ação que, consequentemente, exigiram estruturas espaciais distintas devido à investigação realizada pelos artistas no campo expressivo, que comportassem os novos modos de produção em arte que, por vezes, tinham a própria cidade como espaço de ação, criação e compartilhamento das obras. O espaço “ateliê” saiu da composição física que tem como princípio a clausura como condição da concentração, objetivando a imersão do artista em si mesmo com vistas à produção de suas obras, para espaços abertos ao compartilhamento e à criação coletiva. Esse processo reflete a importância do espaço no qual se desenvolve a criação dentro do processo criativo. A partir do momento em que alteramos os parâmetros da linguagem adotada, assim como os anseios e as condições de produção, torna-se necessário dispor de novos espaços que sejam capazes de acomodar e viabilizar essas novas propostas. O ateliê se configura como campo de ação que vai refletir a própria obra, onde encontramos vestígios, rastros do processo de criação da obra e do artista.

Nesse sentido, Daniel Buren (2005) destaca a relação entre o ateliê como “lugar” da obra, contrapondo com o espaço do museu como lugar de comercialização dessa obra. Se é no ateliê que a obra ganha contexto, ao lado dos vestígios de seu processo de criação, os espaços de comércio da arte, no artigo aqui citado principalmente o espaço do museu, ou assumem uma suposta neutralidade para abrigar o máximo de obras possíveis, estando o lugar da obra encerrado em si mesma ou se adaptam minimamente ao contexto dessa obra.

Esta sensação de que o essencial da obra se perdia algures entre o seu lugar de produção (o ateliê) e o seu lugar de consumo (a exposição), bem cedo levou a interrogar-me sobre o problema e o significado do lugar da obra. Um pouco mais tarde comprehendi que o que se perdia, o que mais garantidamente desaparecia era a realidade da obra, a sua “verdade”, ou seja, a sua relação com o seu lugar de criação, o ateliê. Lugar que geralmente agrupa trabalhos acabados, trabalhos em curso, trabalhos eternamente inacabados, esquisssos, etc. Todos esses vestígios simultaneamente visíveis permitem uma compreensão da obra em curso que o Museu apaga definitivamente no seu desejo de “instalar”. Aliás, não se fala cada vez mais de “instalação” em vez de “exposição”? E o que se instala não estará perto de se estabelecer? (Buren, 2005 p. 52).

Estaria aqui o lugar da obra intimamente ligado a seu contexto de produção que, no caso explorado, seria o próprio ateliê. Então, para além de uma suposta “torre de marfim” na qual o artista se detém no processo criativo, o ateliê corresponderia também ao lugar da obra por abrigar vestígios, fragmentos não só do seu processo de construção, mas do próprio artista, do seu processo criativo, sendo, segundo o autor, mais necessário ao artista do que o próprio espaço de exposição da obra. Há também um entendimento preciso de que qualquer questionamento feito ao sistema de arte passará, obrigatoriamente, pelo espaço do ateliê – onde se produz a obra –, e o espaço do museu – onde se vê a obra –, processo que podemos observar claramente no percurso histórico da virada do século 19 para o 20, com a negação do cubo branco e a investida em diferentes suportes, estando a obra de arte para além e apesar de suas molduras possíveis.

A observação das duas situações citadas no início do texto, me conduziu à obra do artista alemão Joseph Beuys, para quem todo ser humano é um artista e que interpreta “o ato de viver como um ato criativo”. No seu conceito ampliado de arte, o entendimento do processo de criar algo está associado à transformação do próprio indivíduo enquanto cria: “a arte aberta para ser aplicada em todas as direções que contribuam para a formação de uma sociedade com indivíduos autônomos e operantes na sua potencialidade de pensar e criar” (Rosenthal, 2011, p. 130). Quando o artista utiliza a Universidade Livre Internacional (FIU) como espaço para refletir sobre o potencial criativo do ser humano a partir dos processos de ensino/aprendizagem, sua intenção nos experimentos realizados

com os estudantes não se dirige à obra em si, mas ao processo de criação. Beuys incentivava a criação com os materiais disponíveis, fundamentando o diálogo como base essencial para os processos vivenciados na sala-ateliê.

A grande maioria dos trabalhos de Beuys passou a ser vinculada à FIU e a seus estudantes. Esses trabalhos atuaram intensivamente nos anos de 1970 e 1980, na busca por caminhos de diálogo e integração entre diferentes naturezas. Política e espiritualidade, materialidade e história, economia e natureza, entre outros pares dialógicos, eram recorrentes na intenção de provocar impulsos que promovessem ações de encontro e confronto provocadas constantemente por Beuys, que operava, assim, na modelagem de sua plástica social. Ao nos encontrarmos com um trabalho de Beuys, somos convidados a trabalhar em conjunto nessa modelagem contínua, que não se finda com o término de exposições ou ações. Seu maior intuito era sempre o de emancipação do pensamento. O que pensamos? Como pensamos? E por que pensamos? Pensamos autonomamente ou somos pensados? Como construir a liberdade do pensamento e assim de nossas escolhas? E a partir do momento em que escolhemos o que pensamos, como operamos nossas escolhas na experiência da materialidade? Criação e Criador: Todo ser humano é um artista (Rosenthal, 2011, p. 117).

A sala de aula deixa de ser vista como ambiente de transmissão de conhecimento para um espaço de construção coletiva desse conhecimento e emancipação do pensamento, aspectos experienciados a partir do processo de criação desenvolvido, abordando duas faces importantes desse percurso: o entendimento do ser em sua singularidade e em coletivo. O espaço de ensino se transforma em ateliê onde não apenas opera a estruturação formal do indivíduo como artista, mas a busca por desvelar a potência de transformação social presente no próprio ato criativo, na transubstanciação da matéria, que na obra de Beuys não representa, mas apresenta as ideias e os conceitos trabalhados pelo artista.

Intimamente atrelado à sua própria concepção de arte, para Beuys os processos de ensino têm a arte como veículo de transformação social e não apenas como matéria a ser ensinada (Rodrigues; Walling, 2016). Em seus postulados, podemos perceber como o artista organiza seu processo de criação a partir de posturas que eram também levadas para sua sala-ateliê: o diálogo

constante em todos os momentos de existência da obra, a liberdade de criação dos processos individuais e a ideia de que todo ser humano é um artista.

A aproximação com a educação é recorrentemente evidenciada pelo próprio Beuys de diferentes maneiras. A começar em seu discurso, como supracitado, ou nos investimentos pelos espaços do ensinar como quando funda a “Freie Internationale Universität”, em 1973, tendo como missão principal oferecer oportunidades iguais para que todos pudessem desenvolver seu potencial criativo nesta universidade. E, principalmente, pelas escolhas assumidas em seus trabalhos, não somente explorando objetos próprios do contexto escolar como o uso de quadros negros em várias das suas obras, mas também na sua postura, nas performances e ações com repertórios inseridos nos contextos do ensinar e aprender. Como, por exemplo, na obra intitulada *Como explicar uma pintura a uma lebre morta*, de 1965. Beuys reitera esse entendimento quando afirma, em 1969, que “ser professor é minha principal obra de arte” (Sharp, 1974). Além destas, várias outras ações performáticas e políticas reafirmaram seu engajamento com a educação e a sociedade. A obra de Beuys, assim como as de Allan Kaprow e Robert Filliou, revelou um modo de assumir a arte na vida no qual a educação se mostra na centralidade da ação e do pensamento (Alves, 2021, p. 217).

O movimento de aproximação entre arte e vida operado por artistas da mesma época também reformula a configuração e função do espaço do ateliê dentro do processo criativo. As obras se transformam em ações que apenas se consumam com a presença do espectador, agora agente ativo na concepção da obra. Além desse processo de concretização pela participação, o conceito de espaço se alarga, e tanto para sua produção quanto exposição o lugar passa a ser protagonista, abarcando seus aspectos físicos, temporais e históricos. O espaço do ateliê também se alarga em existência e até mesmo em autoria: ateliês coletivos que permanecem como suporte físico de processos diversos, enquanto os artistas residentes passam por ele, como é o caso do espaço Vila Longuinhos, no Centro do Rio de Janeiro:

Vila Longuinhos foi um ateliê que funcionou num sobrado no Morro da Conceição, centro do Rio de Janeiro, durante três anos e meio, por onde

passaram diversos jovens artistas, muitos deles hoje com projeção internacional. [...] Com três cômodos e pé direito altíssimo, o sobrado foi a princípio ocupado em 2006 por Bianca Bernardo, Bruno Jacomino e Carlos Contente. Em 2007, Pontogor e Rafael Adorján passaram a dividir o primeiro espaço com Carlos Contente, e Elisa Castro a ocupar o segundo cômodo, junto com Bianca Bernardo. Em 2009, após a saída do ateliê de Bianca e Contente, que viajaram para programas de residência, o ateliê foi efetivamente utilizado por Bruno Jacomino, Elisa Castro, Elvis Almeida, Pontogor e Rafael Adorján, funcionando até julho de 2009 (Silva, 2011, p. 60).

O espaço do ateliê na contemporaneidade passa a abranger todo e qualquer lugar potencial de criação, físico ou virtual, o que também está relacionado ao conceito da própria obra/ação produzida, reverberando sua importância dentro do processo de criação. A sala de aula comunga desse princípio a partir do momento em que o processo de ensino passa a ser visto como um processo de construção de autonomia pela pessoa estudante/artista [...]

Sem dúvida, é difícil ser professor de arte, pois nós, artistas, bem sabemos que arte nem se ensina; a única coisa que é possível fazer, dificílima, é ajudar os outros a formularem perguntas, suas próprias perguntas. Ao formularem as perguntas, estarão encaminhando-se para as possíveis respostas. [...] Cabe insistir que a massificação não educa, porque ela implica em respostas prontas. Na educação se estabelece um diálogo essencial entre a experiência e a indagação, e se com isto quase que propomos um atendimento individual, ainda assim podemos imaginar condições de se facultar a um grande número de pessoas – considerados indivíduos e não massa amorfa (Ostrower, 1987 p. 39-40).

A fala da artista e educadora Fayga Ostrower me conduziu a pensar sobre a relação entre a construção de autonomia dentro do processo de ensino/aprendizado e como os espaços da sala de aula são adaptados para tal construção. A afirmação de Fayga sobre o papel da pessoa professora de artes se aproxima do que Beuys buscava com sua escultura social e emancipação de pensamento por meio dela. E se o ateliê agora assume esse lugar de passagem, “que não é mais origem ou destino da arte, ele deve ser entendido como o entre, o espaço intermediário” (Silva, 2011), ele pode também assumir-se como espaço de formação e ensino,

seja dentro do ambiente universitário, onde a sala de aula assume a dinâmica espacial-propositiva do ateliê, seja fora do ambiente universitário, como espaço multifacetado guiado pelo processo de criação da obra. Se olharmos para essa sala de aula buscando parâmetros similares aos que o ateliê contemporâneo apresenta, acabamos por buscar um espaço que propicia a experimentação e a construção de subjetividades singulares; que estimula trocas e que se abre para tecer relações com o externo e com processos colaborativos de ensino; aberto a diferentes linguagens, suportes e disciplinas, ou seja, abordando a transdisciplinaridade; assim como um espaço que prioriza a construção coletiva do conhecimento.

O que me move? O que movimenta meu corpo em direção à criação? Que espaço esse corpo cria ao criar? Talvez tudo que vivemos seja material movente e o seja pelas marcas que um corpo se move com o objetivo de criar. Segundo Suely Rolnik (1993, p. 2), as marcas são “memórias do invisível” de experiências que nos atravessaram, são “os estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir de composições que vamos vivendo”. São aberturas, fissuras de experiências, que abrem rachaduras e brechas no próprio corpo, sendo sempre ativadas em determinados contextos, em que a criação de possibilidades diferentes de vida é estimulada ou provocada: “cada marca tem a potencialidade de voltar a reverberar quando atrai e é atraída por ambientes onde encontra ressonância” (p. 2). Entendo essas marcas como potências de criação que vão se inscrevendo no corpo, a partir do sentido que nos constitui.

Assim, neste tipo de trabalho com o pensamento o que vem primeiro é a capacidade de se deixar violentar pelas marcas, o que nada tem a ver com subjetivo ou individual, pois ao contrário, as marcas são os estados vividos em nosso corpo no encontro com outros corpos, a diferença que nos arranca de nós mesmos e nos torna outro (Rolnik, 1993, p. 5).

O pensamento tenta expressar a pressão de criação exercida pelas marcas que, quando ativadas, proliferam por meio dele sua produção de existências. O pensamento também é corpo, pois com as marcas escrevo e componho o processo criativo. As marcas que me movem e que encontram terreno fértil, a princípio no meu corpo, posteriormente na relação com outros corpos, movem a escrita aqui esboçada, sendo o pensamento expresso nessas linhas processo de corporificação. Quando buscamos na sala de aula espaço fértil de experimentação e construção

de experiências singulares, essas marcas são provocadas, tensionadas no encontro ou na solidão da experimentação. Diferentes corpos, diferentes histórias, diferentes marcas vão guiar o processo de construção do conhecimento a partir da experimentação em curso. Nesse caso, processo de criação e processo de ensino-aprendizado se aproximam, sendo o próprio processo criativo campo onde a construção do conhecimento acontece. Tal construção aqui é pautada pela possibilidade de abordagem das dinâmicas de ensino de uma maneira não hierarquizada, construída coletivamente.

Segundo Fayga Ostrower (1987), o processo de criação está intimamente ligado tanto ao nosso inconsciente quanto ao nosso consciente, sendo mediado pela percepção, em que ocorre a elaboração mental das sensações. A sensibilidade, nesse contexto, funciona como a porta de entrada para as sensações, conectando o ato criador ao campo do inconsciente e mantendo um estado contínuo de excitabilidade e abertura ao mundo. Para a artista o processo criativo é, portanto, intuitivo, tornando-se consciente à medida que se expressa, ou seja, à medida que toma forma. Criar, nesse sentido, consiste essencialmente em dar forma a algo, seja uma pulsão, uma intenção ou, fazendo relação com as marcas narradas por Rolnik, dar forma a tais memórias inscritas no corpo, à medida que são confrontadas ou ativadas pelo processo criativo.

Vamos estabelecer aqui uma qualificação dinâmica para a sensibilidade: diríamos que, por se vincular no ser consciente a um fazer intencional e cultural em busca de conteúdos significativos, a sensibilidade se transforma. Torna-se ela mesma faculdade criadora, pois incorpora um princípio configurador seletivo. Nessa integração que se dá de potencialidades individuais com possibilidades culturais, a criatividade não seria então senão a própria sensibilidade. O criativo do homem se daria ao nível sensível (Ostrower, 1987 p. 28).

Mas como entender o processo de ensino nesse contexto em que a sala de aula reflete a espacialidade física e subjetiva do ateliê? No que diz respeito à pluralidade de linguagens, podemos abordar essa construção por um olhar transdisciplinar. A partir do conceito de transversalidade, Félix Guattari (Guattari, Rolnik, 1996) propõe uma abordagem que visa romper com processos de verticalidade, nos quais se identificam relações de poder vinculadas a estruturas piramidais, e com relações de pura horizontalidade, em que a situação determina

a forma de funcionamento das interações. Sua proposta também se fundamenta em uma abordagem rizomática do sistema, na qual os caminhos são traçados a partir das articulações e agenciamentos possíveis na construção de diferentes territórios.

A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, o de uma pura verticalidade e o de uma simples horizontalidade; ela tende a se realizar quando uma comunicação máxima se efetua entre os diferentes níveis e sobretudo nos diferentes sentidos (Guattari, Rolnik, 1996, p. 96).

O objetivo de tratar a transversalidade aqui é refletir sobre a “não hierarquização dos saberes, por relações oblíquas, não verticais” (Matias, 2008, p. 73) remetendo ao trânsito entre disciplinas de forma a entender o processo de criação e experimentação no processo de ensino, e vice-versa. O conhecimento transdisciplinar propõe o aprendizado pela articulação disciplinar expandida para além da repartição de campos do saber, em um processo de ensino que envolve o todo no qual o objeto de observação está inserido, além da quebra de dicotomias tais como sujeito-objeto, razão-emoção, parte-todo (Santos, 2008). Na prática disciplinar, a partir da abordagem de Descartes, o conhecimento encontra-se fatiado, seguindo o pressuposto de que para abordar processos complexos é preciso fragmentá-los. A transdisciplinaridade surge a partir da necessidade de articulação desses fragmentos disciplinares, buscando o meio de unidade do conhecimento e de sua abordagem. Ou seja, caracteriza-se como o desenvolvimento interdisciplinar em um espaço de encontro de disciplinas e de observação dos problemas, levando em conta o todo além de sua fragmentação.

O conhecimento transdisciplinar associa-se à dinâmica da multiplicidade das dimensões da realidade e apoia-se no próprio conhecimento disciplinar. Isso quer dizer que a pesquisa transdisciplinar pressupõe a pesquisa disciplinar, no entanto, deve ser enfocada a partir da articulação de referências diversas. Desse modo, os conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não se antagonizam, mas se complementam (Santos, 2008, p. 5).

Podemos associar esse processo ao que ocorre no pós-modernismo e segue até a contemporaneidade na arte, caracterizado pela expansão das fronteiras entre diferentes linguagens artísticas, ou, como define Rosalind Krauss (2008), pela criação de um “campo ampliado”. As categorias paisagem e não paisagem, de um lado, e arquitetura e não arquitetura, do outro, fazem o entrecruzamento no qual Krauss situa a escultura na arte pós-moderna, conceito que ecoa para a contemporaneidade. Na rede criada por esses lugares e não lugares habitados pela escultura, que já no modernismo abandona seu caráter unicamente de marco para explorar outras possibilidades de construção e desconstrução do espaço que a envolve, a autora aponta termos como locais demarcados para falar do sítio escultórico, ou estruturas axiomáticas, que sugerem uma intervenção direta no espaço arquitetônico, em “um processo de mapeamento das características axiomáticas da experiência arquitetural – as condições abstratas de abertura e closura – na realidade de um espaço dado” (Krauss, 2008, p.136). A partir da articulação dos campos limítrofes circunscritos e das relações que são estabelecidas através das oposições e dos tensionamentos entre o que é e não é escultura, Krauss elabora o campo ampliado. E não apenas a escultura passa por tal processo, a arte em geral flexibiliza suas fronteiras. Os *happenings*, a *land art* e a própria performance *art*, o teatro performativo e demais reflexões configuram o campo ampliado de um pós-modernismo que não visa à especialização do artista e, com isso, à definição única de uma modalidade artística; pelo contrário, propõe a fusão e pluralidade de fala e expressão.

Isto porque, no pós-modernismo, a práxis não é definida em relação a um determinado meio de expressão – escultura – mas sim em relação a operações lógicas dentro de um conjunto de termos culturais para o qual vários meios – fotografia, livros, linhas em parede, espelhos ou escultura propriamente dita – possam ser usados (Krauss, 2008, p. 136).

Seja pela abertura do processo de ensino à possibilidade de construir coletivamente um conhecimento, seja articulando disciplinas e optando pela pluralidade de abordagens didáticas, a sala/ateliê abre possibilidade não apenas de transfiguração de marcas em matéria viva, objeto de arte, mas de autonomia no que diz respeito à formulação do conhecimento e do percurso artístico daquele que vive o processo. E quanto aos aspectos físicos desse espaço? Quais

possibilidades de configuração ele potencializa, considerando que, na contemporaneidade, o ateliê não se restringe a um endereço fixo, mas explora novas espacialidades, assim como a própria ação artística?

O criar no campo do espaço exige a experiência do corpo, a intencionalidade de ver esse espaço como materialidade e matéria de criação. Para ser criativa a imaginação precisa identificar-se com uma materialidade. Criar algo a partir de algo. Quando a arte abraça a rua, não é apenas um espaço físico ocupado temporariamente por uma ação. São formas de existência expressas pelos corpos vibrando possibilidades de ser e mundos possíveis, afetos potencializados pela relação estabelecida entre os envolvidos no ato. Não existe aquele que vê e aquele que mostra: todos veem e mostram um pouco de si, em movimentos mútuos de afetar e ser afetado. Quem espera a ação é afetado pelo que vê, sente e experiencia, pelos efeitos daquela presença, seja dos corpos, seja dos espaços ressignificados. A ação artística é oferenda na encruzilhada, é mandinga, é rezo de transformação. A arte como potencializadora de encontros na cidade, encontra no outro a oportunidade de construir diferenças. E essas diferenças são possibilidades de construção de outros possíveis, formas de existência que questionam os saberes estagnados, abrindo a percepção para o outro e para a transformação do ser. Aqui o ateliê é a própria cidade.

Na pesquisa de mestrado (Nascimento, 2018) e posteriormente doutorado (Nascimento, 2021) trabalhei com o termo urbgrafias: cartografias de ações artísticas no espaço da cidade com o intuito de entender e de ler essa cidade a partir da subjetividade dos indivíduos que a fazem cidade cotidianamente. O fazer cidade aqui está ligado ao fluxo ininterrupto e diário de corpos que vivem, resistem e instauram formas de existência no solo urbano a partir de suas práticas e vivências diversas. O objetivo? Investigar as dinâmicas urbanas a partir de uma experimentação do espaço, aprender sobre tais processos por meio de relatos feitos pela própria cidade. Pela proposição de três jogos centrais (do caminhar, do caber e do contar), as pessoas que participam são convidadas a tecer conhecimentos práticos sobre o espaço da cidade. Caminhar como prática inicial, como primeiro exercício de contato entre corpo e espaço. Caber como forma de fazer existir, entender como esse corpo cria espacialidades mediante seu movimento e sua interação com os diversos elementos físicos do espaço. Contar

é sobre falar: que mapas podem ser contados a partir das experiências vividas nos jogos anteriores? Os exercícios propostos são dispositivos que podem ser modificados, conforme o desejo e a disposição de quem se interesse em realizar tais urbgrafias. Os que tive a oportunidade de experimentar foram remanescentes do encontro realizado com a obra da artista Lygia Clark e demais referências que me atravessaram.

Diversos artistas têm na cidade o seu ateliê de criação, e a cidade pode ser vista como um imenso espaço onde processos de ensino/aprendizado ressoam. Os jogos elaborados são inspirados em procedimentos utilizados nos processos de criação artística, especialmente quando se fala do espaço urbano. Nesse contexto, a criação artística está intimamente ligada ao processo de ensino que se instaura em cada jogo e em cada discussão sobre aspectos urbanos e sociais. Francesco Careri (2017), em seu livro *Caminhar e parar*, relata como estruturou a disciplina ministrada na Faculdade de Arquitetura de Roma III, intitulada por ele artes cívicas. Inspirado por Patrick Geddes e seu curso que explorava o conceito de urbanismo a partir de práticas performativas e da reestruturação do próprio campo disciplinar, Careri propõe aulas em que a cidade se torna espaço de aprendizado. Seguindo um método deambulatório similar ao de Geddes, que “permite ler e transformar as cidades, cujo produto não é uma visão abstrata e zenital de mapas coloridos estáticos, mas um relato fenomenológico e evolutivo” (p. 96), e explorando suas experiências com o *stalker*, a disciplina se fundamenta em caminhadas pelo espaço urbano, que culminam em um “exame”: a proposição de uma ação performativa com base na experiência vivida.

O curso de Artes Cívicas pede aos estudantes e aos cidadãos que se encontram ao longo do percurso de agir na cidade em escala 1:1, como ação física de seus corpos no espaço. Tem o objetivo de reativar suas capacidades inatas de transformação criativa, de lembrá-los que eles têm um corpo que lhes permite se posicionar dentro da cidade; pés para caminhar e mãos para modificar o espaço que habitam. Durante cada aula são percorridos cerca de dez quilômetros, caminhando do almoço ao pôr do sol. De vez em quando paramos para ler alguns textos, para comentar os espaços que conseguimos penetrar, para raciocinar sobre a cidade, sobre a arte, sobre a sociedade (Careri, 2017, p. 102-103).

O espaço de criação, nesse contexto, está materialmente conectado de forma direta ao espaço de ensino: ateliê de produção, sala de aula, espacialidade criativa. Assim como ocorre com as produções de artistas contemporâneos, que consideram o ateliê espaço físico específico, muitas vezes mais local de divulgação das ideias e documentação do que propriamente de produção e criação. O exemplo citado no campo do ensino abre possibilidades para uma reelaboração do próprio ato de ensinar, conferindo-lhe autonomia em práticas semelhantes.

Há uma relação direta entre a criação e a construção de singularidades, especialmente quando muitos dos participantes precisavam lidar com questões pessoais relacionadas à interação com um “outro estranho”, com a noção de propriedade privada e até mesmo com “barreiras psicológicas: fazer perguntas, iniciar uma conversa que não seja banal, colocar em risco a própria presença, construir uma relação criativa com o Outro” (Careri, 2017, p. 106). Ao mesmo tempo, lida-se com a ideia de processos colaborativos de construção, pois a interação não se restringe ao espaço físico, estendendo-se aos encontros que acontecem durante as caminhadas.

Quando o ateliê e o espaço de ensino passam a compartilhar processos semelhantes, sendo um transformado no outro, a própria percepção do que é uma prática de ensino muda, abrindo-se para a elaboração de linhas de sentido muito mais pautadas em uma experiência complexa do que em uma disciplina. Da mesma forma que, dentro da escola de artes, essas relações são estabelecidas com mais proximidade, pensar o ateliê como espaço de ensino nos leva a refletir sobre questões pertinentes ao campo pedagógico, que por vezes podem escapar dentro de uma prática estritamente artística. Da mesma maneira, acredito que, ao encarar o espaço de ensino como espaço de criação – seja em uma escola específica de artes, seja em áreas que estabelecem aproximações e relações diretas, como a arquitetura e o urbanismo –, estamos nos conduzindo a elaborar práticas de ensino mais autônomas, horizontais e relacionais.

Elaine Nascimento é professora, cenógrafa e figurinista, está professora substituta no Departamento de Artes Cênicas do Ceart/Udesc e desenvolve pesquisa prático-teórica sobre urbgrafias – relações entre o espaço urbano, ações cênicas e a performatividade do espaço em tais ações.

Referências

- ALVES, Daniele de Sá. Experiência, criação e contemporaneidade: partilhas sobre ensinar e aprender arte. *Revista Apotheke*, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 210-223, 2021.
- BUREN, Daniel. A função do ateliê. In: LOOCK, Ulrich. *Arquitectura de Andre a Zittel*. Porto: Público/Fundação de Serralves, 2005, p.48-53.
- CARERI, Francesco. *Caminhar e parar*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.
- FACCO, Marta Lucia Cargnin. Reflexões sobre o ateliê como lugar/espaço em processos de criação em artes visuais. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 213-227, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1983734826890>. Acesso em 7 jan. 2025
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografia do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- KRAUSS, Rosalind. A escultura no campo ampliado. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 17, p. 128-137, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.60001/ae.n17.p128%20-%2020137>. Acesso em 13 out. 2018.
- MATIAS, Virgínia Coeli Bueno de Queiroz. A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar. *Curriculo Sem Fronteiras*, v. 8, n. 1, p. 62-75, jan.-jul. 2008. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/matias.pdf>. acesso em 12 mar. 2017.
- NASCIMENTO, Elaine Cristina Maia. *Urbgrafias: pensar no espaço da cidade que o corpo faz*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.
- NASCIMENTO, Elaine Cristina Maia. *Urbgrafias: conceitos para experimentação da cidade a partir de micropolíticas e singularidades*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, set.-fev. 1993.
- ROSENTHAL, Dália. Joseph Beuys: o elemento material como agente social. *Ars*, São Paulo, ano 8, n. 18, p. 110-133, 2011.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan.-abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5qbJPVmkkbqNMj8hGTXVBN/>. Acesso em 20 dez. 2024.

SILVA, Fernanda Pequeno da. Ateliês contemporâneos: possibilidades e problematizações. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 56, *Anais...* Rio de Janeiro, p. 59-73, 2011. Disponível em: https://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cc/fernanda_pequeno_da_silva.pdf. Acesso em 3 jan. 2025.

Artigo submetido em agosto de 2024 e aprovado em outubro de 2024.

Como citar:

NASCIMENTO, Elaine. A cidade como ateliê: reflexões sobre a relação entre a dinâmica de significação do espaço de ateliê e a sala de aula no processo criativo. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, PPGAV-UFRJ, v. 31, n. 49, p. 146-162, jan.-jun. 2025. ISSN-2448-3338. DOI: <https://doi.org/10.60001/ae.n49.8>. Disponível em: <http://revistas.ufrj.br/index.php/ae>