

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP**

**CRISTINA PAIVA**

**Oficinas de criação como redes em construção: aspectos comunicativos nas propostas de  
Edith Derdyk e Mario Bellatin**

**MESTRADO EM COMUNICAÇÃO E SEMIÓTICA**

**SÃO PAULO**

**2012**

**CRISTINA PAIVA**

**Oficinas de criação como redes em construção: aspectos comunicativos nas propostas de  
Edith Derdyk e Mario Bellatin**

**MESTRADO EM COMUNICAÇÃO E SEMIÓTICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação e Semiótica – Área de Concentração: Signo e Significação nas Mídias – Linha de Pesquisa: Processos de criação nas mídias, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cecília Almeida Salles.

SÃO PAULO

2012

**Banca Examinadora:**

---

---

---

Para André,  
de sua Berenice

Agradeço à Cecília Salles, pelo acolhimento de minhas inquietações e pela generosidade intelectual e afetiva.

À Edith Derdyk, por ter me recebido com o mesmo entusiasmo que dedica ao seu trabalho, e pela beleza e nobreza de sua obra.

Àqueles que contribuíram com suas ideias e depoimentos: Nelson de Oliveira, Silvio Dworecki, Lúcia Leão, Maria Alzira Brum Lemos; aos ex-alunos da Escola Dinâmica de Escritores do México: Célia Gómez Ramos, Ilallalí Rodríguez, Flor Aguilera.

Aos amigos Carol Leonelli, Luciano Marra, Manuel da Costa Pinto, pela presença e ressonância em longas conversas.

Às amigas Maria, Maíra, Denise, Cláudia, Cleiri, Alice, Júlia.

À Rose e Ronaldo, Luisa e Juliana.

Agradeço à Capes pela concessão da bolsa que possibilitou a realização desta pesquisa.

## **Resumo**

A problemática central desta pesquisa concerne à análise de aspectos comunicativos presentes em oficinas de criação contemporâneas que têm como objetivo geral conduzir seus integrantes na busca por caminhos singulares de expressão poética, que surjam do embate entre o indivíduo e a coletividade, a partir de uma ampla gama de possibilidades. O foco dessas atividades é dirigido mais à construção e vivência do processo de criação do que ao resultado final da oficina. Essas propostas surgem em detrimento de outras, que têm como objetivo a busca por produtos finais que correspondam a modelos estéticos preestabelecidos. Como consequência, em vez de adotarem um caminho metodológico fixo para que todos os participantes alcancem resultados semelhantes, as oficinas analisadas são guiadas pelo entendimento dos processos de criação enquanto resultado da interação dialógica entre o artista e seu ambiente cultural, no qual os recursos cognitivos, da percepção, da memória e da imaginação desempenham papel fundamental. A hipótese é que essas oficinas organizam-se como redes em construção, como conceituado por Cecilia Almeida Salles. Para a realização dessa análise, elegemos duas propostas de oficinas, uma artística e outra literária – a primeira, criada pela artista plástica Edith Derdyk e a segunda, pelo escritor Mario Bellatin. A estratégia metodológica adotada foi a análise dos pressupostos teóricos sobre os quais se baseiam as oficinas em questão, assim como das formas de estruturação e organização das mesmas, ou seja, os modos como seus criadores realizam suas propostas. Em seguida, essas propostas são discutidas à luz da Crítica de Processos Criativos de Salles, a fim de extrair, da leitura de suas singularidades, aspectos que possam ser generalizados como característicos de oficinas de criação contemporâneas. Além disso, recorreremos a outros pesquisadores e teóricos na análise das propostas abordadas, como Merleau-Ponty, Flávio Motta, Luigi Pareyson, Jorge Fornet e Donald Shaw.

**Palavras-chave:** Comunicação, Oficina de Criação, Processo de Criação, Arte, Literatura.

## **Abstract**

This research is mainly focused on the analysis of communicative aspects present in contemporary creation workshops which general aim is to guide its members in the search for singular ways of poetic expression, arising from the confrontation between the individual and the collective, based on a wide range of possibilities experienced. These workshops are focused mainly on the creation process and not so much on the outcomes. These proposals come over others oriented to the search for final products that match pre-established aesthetic models. As a consequence, rather than adopt a single methodological approach to drive all participants towards similar results, both workshops analyzed are guided by the understanding of creation processes as a result of the dialogic interaction between the artist and his cultural environment, in which cognitive resources, perception, memory and imagination play a fundamental role. Thus, our hypothesis is that such workshops are configured as networks under construction as conceptualized by Cecilia Almeida Salles in “Crítica de Processos Criativos” (Criticism of Creative Processes). For this analysis, we selected two workshops proposals, one artistic and other literary – the first designed by the artist Edith Derdyk and the second by the writer Mario Bellatin. The methodological strategy adopted was the analysis of the theoretical assumptions on which are based such workshops, as well as the way both are structured and organized, ie. the ways its creators implement their proposals. Then, these proposals are discussed in the light of Salles’ Theory, in order to extract, from the examination of its singularities, aspects that can be generalized as characteristics of workshops of contemporary creation. In addition, we rely on other researchers and theorists who could help in the analysis of the proposals addressed, such as Merleau-Ponty, Flávio Motta, Luigi Pareyson, Jorge Fornet and Donald Shaw.

**Keywords:** Communication, Creation Workshops, Creative Processes, Art, Literature.

## **Lista de abreviaturas e siglas**

BNF – *Bibliothèque Nationale de France*

CCJ – Centro de Cultura Judaica

CNRS – *Centre National de la Recherche Scientifique*

EDDE – Escola Dinâmica de Escritores

FAAP – Fundação Armando Álvares Penteado

FAU-USP – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo

FI – Fundação Iochpe

FONCA – Fundo Nacional para a Cultura E Para as Artes do México

GFAU – Grêmio da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo

IADE – Instituto de Arte e Decoração

ITEM – *Institut des Textes et Manuscrits Modernes*

ITO – Instituto Tomie Ohtake

MASP – Museu de Arte de São Paulo

SCCM – Secretaria de Cultura de la Ciudad de México

TVC – TV Cultura

UG – Universidade de Guadalajara



## Sumário

|  |     |
|--|-----|
| Introdução .....   | 1   |
| 1. Crítica de Processos Criativos: abordagem dinâmica das obras de arte.....                                       | 6   |
| 1.1. Horizonte da crítica: dos produtos aos processos.....   | 6   |
| 1.2. Crítica Genética e Crítica de Processos Criativos .....   | 9   |
| 1.3. Redes em construção.....  | 13  |
| 2. Edith Derdyk: o desenho como ação.....  | 18  |
| 2.1. A artista e sua obra: tensão e transitoriedade do gesto.....  | 18  |
| 2.2. O curso “O Corpo da Linha”.....   | 24  |
| 2.2.1. Finalidade e pressupostos: experiência com a linguagem.....   | 26  |
| 2.2.1.1. Desenho: projeto e percepção.....   | 35  |
| 2.2.1.1.1. Projeto: desejo do traço, desejo do mundo.....  | 36  |
| 2.2.1.1.2. Percepção: ver, conhecer, exprimir.....   | 40  |
| 2.2.2. Dinâmica dos cursos: quase caminho, mapa e território .....   | 45  |
| 2.2.2.1. Proposição de atividades .....  | 52  |
| 2.2.2.1.1. O olho táctil.....  | 53  |
| 2.2.2.1.2. Tempo à deriva .....  | 57  |
| 2.3. Considerações finais: o método desviante.....   | 63  |
| 3. Mario Bellatin: a escrita em movimento .....  | 67  |
| 3.1. O escritor e sua obra: permeabilidade do literário.....   | 67  |
| 3.2. A Escola Dinâmica de Escritores .....   | 74  |
| 3.2.1. Objetivos e princípios gerais: individualidade e diálogos.....  | 77  |
| 3.2.1.1. Uma proposta do avesso: é proibido escrever .....   | 78  |
| 3.2.1.2. Do “nós” ao “eu” e verdade e ficção: algumas questões da literatura hispano-americana contemporânea ..... | 83  |
| 3.2.1.3. Universos instáveis: “sistema de escrita” em Mario Bellatin .....   | 93  |
| 3.2.2. Proposta metodológica e estrutura do curso.....   | 105 |
| 3.2.2.1. A estrutura vazia: porosidade, abertura e diálogo.....  | 105 |
| 3.2.2.2. Exemplos de atividades: composição, conteúdos e outras artes.....   | 112 |
| 3.3. Considerações finais: a escola como instalação .....  | 124 |
| 4. Análise comparativa das oficinas de criação à luz da Crítica de Processos Criativos .....                       | 130 |
| 4.1. Aproximações possíveis.....   | 130 |
| 4.2. Oficinas de criação como redes em construção.....   | 135 |
| 4.3. Considerações finais: redes da criação.....   | 141 |
| Referências.....   | 143 |
| Obras de referência .....  | 149 |

## Introdução

Esta pesquisa foi motivada, inicialmente, por questionamentos e inquietações surgidos a partir de experiências práticas e teóricas em diferentes linguagens artísticas, vivenciadas ao longo do que considero um processo de formação permanente, desde minha graduação, no curso de Arquitetura e Urbanismo da FAU-USP, passando pela experiência de estudo e trabalho em museus e exposições, assim como pela produção artística pessoal no ambiente de oficinas e ateliês de artes e literatura<sup>1</sup>.

São preocupações relacionadas, sobretudo, aos modos de se fazer, pensar e difundir conhecimentos relativos à produção artística contemporânea, vista do ângulo de seus processos de criação.

Ao longo desse percurso, participei de oficinas e ateliês de criação artística e literária com objetivos e propostas bastante variados, o que me possibilitou perceber a diversidade de entendimentos e abordagens de processos de criação presentes entre nós.

De um modo geral, constatei a existência de duas posturas principais em relação ao entendimento e à abordagem da produção artística, que poderíamos situar em dois polos opostos, e imaginar a existência de diversas variações e combinações entre eles.

De um lado, situamos as propostas que poderíamos considerar como mais conservadoras, cuja visão da arte baseia-se em modelos e referências bem definidas e circundadas, e que elegem como objetivo de seus cursos o aprendizado e, de alguma forma, a reprodução de tais modelos. Por essa via, seria possível também apreender modos específicos de entendimento da atividade artística, com suas técnicas, materiais, linguagens, valores e noções relacionados à criatividade, à natureza e à função da arte. Para tanto, criam-se programas de conteúdos e práticas de exercícios que visam conduzir o participante por um caminho bem delimitado, cujo fim é vislumbrado desde o início.

---

<sup>1</sup> Destaco, aqui, atividades que foram relevantes nessa formação: os dois anos de pesquisa em Iniciação Científica, sob orientação do Prof. Dr. Luciano Migliaccio, na FAU-USP, sobre a produção crítica de Mario Pedrosa a partir dos ateliês dos hospitais psiquiátricos brasileiros; a experiência como educadora na exposição “Brasil 500 anos de artes visuais”; o trabalho no setor de exposições do MASP e a prática artística e poética nos ateliês dos artistas: Marco Giannotti, Adalgisa Campos, Evandro Carlos Jardim, Cleiri Cardoso, Paulo Pasta, Edith Derdyk e Silvio Dworecki; e dos escritores: Gilson Rampazzo e Nelson de Oliveira.

Em geral, essas propostas se prendem a modelos formais, considerados universais e atemporais, e evitam discussões ou reflexões relacionadas ao próprio fazer que poderiam colocar em crise as noções que as sustentam. Talvez por isso, tais propostas tendam a mitificar o trabalho criador, posto que, em geral, não se discute sua gênese: ao mesmo tempo em que se busca transmitir um conjunto de conhecimentos sobre o fazer artístico, acredita-se mais no talento e na inspiração como motor do trabalho criativo. Outra tendência percebida nesse tipo de abordagem é a restrição de referências empregadas no processo de ensino a uma só linguagem: aquela na qual se pretende produzir.

A segunda via observada, que poderíamos classificar de experimental, também define suas referências e possui um entendimento claro sobre a produção artística. Porém, essas propostas colocam em xeque a existência de um modelo dominante, no qual se concentrariam os valores e operações próprios da arte, em favor de uma ampla gama de possibilidades que, teoricamente, seriam tão numerosas quanto as expressões artísticas assim consideradas. Diante disso, focam seus esforços em orientar os participantes na construção de caminhos pessoais e singulares de expressão poética para, assumindo uma maior indeterminação e flexibilidade nos resultados dos trabalhos e buscando uma maior presença do sujeito na constituição dos processos de criação, abrir caminho para a incorporação de gostos pessoais, memórias afetivas e referências variadas.

Observamos que tais propostas estruturam-se em torno a aspectos característicos de processos de criação artística contemporâneos, nos quais há relativização de paradigmas formais e de procedimentos pré-definidos, cuja característica central é, justamente, a pesquisa e a experimentação. Os paradigmas e pressupostos dessas oficinas concentram-se antes na definição das ações que compõem o objeto artístico do que em seus atributos, o que não deixa de ser importante, mas deve ser visto, sobretudo, como consequência de percursos em construção do que como fim. De um modo geral, tais propostas tendem a desmistificar processos de criação artística, abordando como conteúdo dos programas discussões em torno da criação e seu sentido, não deixando de atribuir ao talento individual um papel importante nesse processo. Por se aproximarem de aspectos relativos à gênese da criação, é comum as propostas apresentarem vocação interdisciplinar, nas quais as referências irão surgir a partir de diversas linguagens e distintas áreas do conhecimento, não só relativos às linguagens artísticas em questão. Observamos que essas tendências descritas podem ser encontradas tanto em oficinas de criação artística quanto em oficinas de criação literária.

Outra característica relevante dessas oficinas que não pode e não deve ser ignorada é a continuidade que estas propostas guardam com os trabalhos poéticos de seus propositores: os criadores que as conduzem costumam debruçar-se em reflexões críticas sobre seus próprios processos de criação, com uma dupla intenção. Por um lado, como parte de seu caminho criativo na construção de obras; por outro, como forma de sistematizar e difundir ideias e práticas relativas ao fazer artístico, tal como o compreendem. Essa postura é identificável em suas oficinas, pois podem ser vistas como parte do conjunto de suas ações artísticas, em diálogo com seus trabalhos pessoais.

Ao tomar contato com as pesquisas de Cecilia Almeida Salles vislumbramos a possibilidade de compreender e discutir questões relacionadas a esse fenômeno por meio da Crítica de Processos Criativos proposta por ela, visto que Salles debruçou-se sobre diversos processos de criação em variadas linguagens, de modo a buscar parâmetros gerais de discussão e teorização sobre os mesmos, do ponto de vista de sua dinâmica e de seus processos comunicacionais e semióticos.

Assim, a partir de constatações empíricas, elaboramos a proposta desta pesquisa, cujo objetivo é analisar e discutir, a partir da Crítica de Processos Criativos de Salles, oficinas voltadas às características dos processos de criação, nas quais os produtos artísticos são vistos como consequência e parte de um percurso não pré-determinado, e onde há um tênue equilíbrio entre o que é transmitido e o que é apenas circundado, abrindo espaço para a manifestação de individualidades, do acaso e do imprevisto.

Para tanto, foram escolhidas duas oficinas como objeto de pesquisa: uma dedicada à criação em artes plásticas (mais especificamente em desenho), criada e ministrada pela artista plástica Edith Derdyk; e outra direcionada à criação literária, proposta e conduzida pelo escritor Mario Bellatin.

Essas escolhas se devem, por um lado, ao fato dessas propostas terem contribuído para as motivações iniciais desta pesquisa, ao apresentarem características semelhantes às acima descritas; por outro lado, a eleição de oficinas de diferentes linguagens nos permite discutir tanto as especificidades quanto as generalizações possibilitadas pela Crítica de Processos Criativos, do ponto de vista de seus aspectos intersemióticos.

Assim, o primeiro capítulo desta dissertação será dedicado à apresentação da base teórica desta pesquisa, qual seja, a Crítica de Processos Criativos de Cecilia Almeida Salles.

Abordaremos essa proposta teórica inserida no contexto das discussões sobre as mudanças de paradigmas tanto das produções quanto das teorizações, nos campos da arte e da literatura, que ocorreram a partir da segunda metade do século XX, quando houve um deslocamento de interesses das características das obras finais para a dinamicidade dos processos de construção das obras.

Os dois próximos capítulos serão dedicados à análise das oficinas selecionadas, apoiada no estudo da obra e do pensamento de seus criadores. É importante destacar que, se no início a ideia era deter-se apenas nas propostas dos cursos, o conhecimento dos conceitos presentes nos projetos poéticos dos proponentes das oficinas mostrou-se relevante para o estudo, pois percebemos que essas duas esferas estavam intimamente relacionadas, podendo mesmo ser compreendidas como parte de um mesmo trabalho.

Deste modo, no capítulo dois (“Edith Derdyk: o desenho como ação”) será apresentada e analisada a proposta de cursos livres elaborados e ministrados por Derdyk, por meio, principalmente, da abordagem da oficina “O corpo da linha”, focada no desenho. Para tanto, primeiramente, serão identificados os pressupostos gerais, as referências artísticas e teóricas, os conceitos e valores que orientam Derdyk nesses cursos, para, em seguida, investigarmos de que modo esses pressupostos se concretizam em dinâmicas e proposições de atividades. Esse capítulo será iniciado pela apresentação e análise das características fundamentais da obra da artista, que nos auxiliarão na compreensão dos conceitos que guiam seus cursos.

No capítulo três (“Mario Bellatin: a escrita em movimento”) será apresentada e analisada a proposta da Escola Dinâmica de Escritores (EDDE) do México, idealizada e conduzida por Bellatin, seguindo a mesma metodologia do capítulo dois: identificação dos pressupostos gerais, referências artísticas e teóricas, conceitos e valores que orientam a obra e o pensamento do escritor mexicano, para, em seguida, investigarmos os conteúdos e dinâmicas do curso. Apresentaremos, no início, aspectos principais da obra de Bellatin, do mesmo modo como no capítulo dois.

Nestes dois capítulos, referentes às oficinas e seus criadores, recorreremos a teóricos e a pesquisadores que nos auxiliem a iluminar questões relevantes dos projetos poéticos dos autores, não com o objetivo de analisá-los em si, mas com o intuito de criar uma base de referências que possibilite a compreensão de suas propostas de oficinas de criação.

Nesse percurso, nos deteremos apenas em identificar os conceitos e referências que compõem o universo teórico desses criadores, sem o objetivo de julgar sua validade ou coerência. Observamos que há certa dificuldade em determinar os termos para esse tipo especial de ensino praticado nas oficinas abordadas, pois o vocabulário tradicional (escola, ensino, cursos, alunos), não se adapta bem às propostas dos artistas; os próprios propositores sentem essa dificuldade e não consideram os termos tradicionais adequados. Desse modo, procuramos empregar o mesmo vocabulário usado por eles, mesmo sabendo dessa dificuldade, por inexistência de novos termos.

No quarto capítulo, iremos realizar uma análise a fim de testar a hipótese de pesquisa, de que as oficinas se estruturam e organizam segundo princípios identificados por Cecília Almeida Salles na *Crítica de Processos Criativos*, como redes em construção. Para tanto, iremos primeiramente realizar uma discussão comparativa a partir das conclusões das análises individuais de cada uma das propostas para, em seguida, discuti-las à luz da *Crítica de Processos Criativos*. Esse último capítulo será seguido de considerações finais.

# **1. Crítica de Processos Criativos: abordagem dinâmica das obras de arte**

## **1.1. Horizonte da crítica: dos produtos aos processos**

A partir especialmente da segunda metade do século XX, houve uma gradual substituição de teorias tradicionais da arte, baseadas em rigorosos pressupostos formalistas, ocupadas com as características estilísticas dos produtos, por outras que buscassem a compreensão das obras inseridas em sua dinâmica de produção e circulação.

As teorias formalistas, além de avaliarem a qualidade das obras isolando-as de seus contextos de produção, também circunscreviam os limites da arte de acordo com suas regras, marginalizando, dessa forma, toda produção que não se adequasse aos seus esquemas rígidos (BELTING, 2006). As novas propostas teóricas não só devolveram as obras aos seus mais variados contextos de produção, extraindo daí parâmetros de compreensão para os fenômenos artísticos, como também ampliaram sua análise para diversas manifestações artísticas e culturais antes marginalizadas, a partir do vínculo com outros campos de estudo, tais como a Antropologia, a Comunicação e a Semiótica.

Segundo Hans Belting, a história da arte tradicional (e que ainda subsiste de diversas formas) foi fundada sobre um ideal clássico formalista que já era anacrônico na época de sua consolidação, no século XIX. Tal sistema de valores forçou a arte e os artistas a um distanciamento do mundo, justificado por uma narrativa centrada na história dos estilos e das formas puras e universais (que não pertencem a nenhuma época e lugar), onde os significados simbólicos, assim como a vida e o contexto de atuação do artista, foram excluídos (BELTING, 2006).

Na realização deste projeto, foi necessário (e desejado) isolar a forma e desvencilhá-la de questões de significação que pareciam não ter lugar. Também os artistas e suas vidas foram apartados: “[...] o ‘estilo’ também é um polo oposto do indivíduo e uma garantia da visão pura que se encontra em todos os homens e não parece ligada a nenhum saber cultural prévio.” (BELTING, 2006, p. 48). Assim, a arte assume sua suposta autonomia e universalidade: “a arte autônoma buscava para si uma história da arte autônoma que não estivesse contaminada pelas outras histórias, mas que trouxesse em si mesma seu sentido.” (BELTING, 2006, p. 24).

Porém, com as mudanças de paradigmas provocadas pelas vanguardas do século XX, houve uma paulatina diluição das fronteiras que antes definiam os objetos artísticos centrando a caracterização de uma obra de arte antes nos procedimentos adotados por seu autor do que nos atributos da obra final, que perduram até os dias de hoje.

A curadora e pesquisadora Katia Canton no livro “Temas da Arte Contemporânea – Narrativas Enviesadas” (2009), situa os acontecimentos que transferiram a noção de arte dos produtos para os processos, assim como a diluição de seus limites:

A própria definição da arte está mergulhada numa condição de instabilidade [...], gerada durante o percurso histórico das experimentações postas em prática por artistas do século XX. Isso ocorre sobretudo após as pesquisas do francês Marcel Duchamp, que no início do século XX incorporou ao universo artístico a noção de “ready-made”. Durante o desenvolvimento da arte conceitual, nos anos 1960 e 1970, Duchamp **ênfatiza o processo e as propostas artísticas em lugar dos “produtos”**, validando como arte objetos como uma bula, um cartão-postal, um biscoito, uma cópia xerográfica. Nesse processo, e na incorporação de meios virtuais e tecnológicos, **a produção artística proliferou a tal ponto que se perderam de vista os limites que delimitavam o universo artístico.** (CANTON, 2009, p. 33, grifo nosso).

Julio Plaza relaciona as mudanças nos conceitos de obra, autoria, produtos e processos, relacionando-os com os novos cenários comunicacionais:

É a partir dos anos cinquenta que se constituem, no campo da arte, tendências que traduzem e antecipam as mudanças produzidas pelas tecnologias. De uma parte, o artista se interessa por uma nova forma de comunicação em ruptura com o contexto mass-midiático e unidirecional, uma tendência que procura a participação do espectador para a elaboração da obra de arte, modificando, assim, o estatuto desta e do autor. Por outro lado, a tendência que **insiste mais na produção que no produto e tenta, portanto, desconstruir o processo criativo.** (PLAZA, 2000, p. 25, grifo nosso).

Nesse contexto, de acordo com Belting, as características da arte contemporânea descolaram-se da história da arte tradicional, não podendo mais ser narradas por ela. A partir daí, a teorização das obras migra para o discurso de críticos e artistas, no contexto de uma pluralidade de vozes e sentidos: “é como se ao ‘desenquadramento’ da arte se seguisse uma nova era de abertura, de indeterminação, e também de uma incerteza que se transfere da história da arte para a arte mesma.” (BELTING, 2006, p. 25).



Acompanhando esse movimento, alguns teóricos procuraram afastar-se dos discursos de base formalista e restritos a esquemas pré-fixados, direcionando suas pesquisas para a busca de instrumentos de análise que incluíssem a dinamicidade das obras de arte inseridas em suas dinâmicas de produção e circulação.

Se esse fenômeno é claro no campo da arte por conta das grandes transformações de paradigmas da produção contemporânea, no campo dos estudos literários, menos espetacularizado e mais silencioso, também houve um deslocamento semelhante. A propósito, quando se considera o pensamento de uma determinada época, frequentemente encontram-se correspondências entre domínios diferentes do conhecimento, pois é natural que estes compartilhem algumas noções, conceitos e valores em voga naquele período – especialmente em campos próximos como os da teoria da arte e da literatura.

O teórico Tzvetan Todorov, ele mesmo um dos principais expoentes do estruturalismo dos anos 1960, elabora, no pequeno livro “A literatura em perigo” (2009), uma crítica às teorias formalistas: esses métodos de análise, quando levados ao extremo, impedem toda relação possível que a obra possa ter com o mundo e com a vida – infelizmente, um episódio bastante frequente nos meios literários e de ensino, como ele vem denunciar em seu texto. Segundo Todorov, tanto hoje quanto nos anos 1960, a abordagem interna (estudo das relações dos elementos da obra entre si) deveria completar a abordagem externa (estudo do contexto histórico, ideológico, estético) (TODOROV, 2009).

Para ele, o discurso classificatório não deve impedir o acesso ao sentido das obras literárias: “[...] pode ser útil [...] aprender os fatos da história literária e alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de *acesso* pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim*.” (TODOROV, 2009, p. 31, grifos do autor).

Contudo, a crítica de Todorov só foi publicada no ano de 2007, na França. Bem antes, ainda no final dos anos 1960, grupos de teóricos e de pesquisadores se levantaram contra as limitações impostas pelo abuso dos métodos formalistas: no ano de 1968, surgia, também na França (aliás, o grande epicentro do estruturalismo), a Crítica Genética.

Os críticos Louis Hay e Almuth Grésillon deram início a essa corrente de estudos, quando convocaram um grupo de pesquisadores com o intuito de organizar os manuscritos do poeta alemão Heinrich Heine, doados à *Bibliothèque Nationale de France* (BNF) (SALLES, 2008). A Crítica Genética nascia, assim, com um duplo propósito:

Concebido no encontro entre uma necessidade pontual – a catalogação e a classificação dos manuscritos de Heine, adquiridos pela Biblioteca Nacional – e de uma conjuntura teórica – a necessidade de pensar a diacronia da escrita que o estruturalismo, então triunfante, havia negligenciado, o ITEM<sup>2</sup> soube construir, ao longo dos anos, sua própria lógica e definir progressivamente seu campo. (ITEM, 2011, tradução nossa).

De acordo com Louis Hay (apud SALLES, 2008, p. 108), o sujeito “foi praticamente posto de lado pela crítica estruturalista: desacreditado, primeiramente, pela banalidade das explicações biográficas, foi a seguir excluído do texto pelo rigor teórico das análises formais. Entretanto, ele reaparece hoje no centro das novas interrogações.”

Surgida de uma ramificação da Crítica Genética, a Crítica de Processos Criativos de Salles segue a crítica ao modelo formalista e abre novas possibilidades de abordagem das obras e dos processos de criação em diversos domínios. Vamos, nas próximas páginas, apresentar as bases teóricas desta pesquisa por meio da abordagem da Crítica de Processos Criativos, a partir de seus vínculos com a Crítica Genética.

## **1.2. Crítica Genética e Crítica de Processos Criativos**

Vinculada à Crítica Genética no início de suas pesquisas, Salles acompanhou (e mesmo antecipou, como será visto adiante) uma tendência de abertura desses estudos: antes centrados apenas nos manuscritos literários, a tarefa do crítico genético era a de organizar os rascunhos dos escritores de modo a ordená-los segundo uma lógica cronológica que refletisse as etapas de elaboração de um determinado livro (ITEM, 2011). O trabalho terminava com a publicação desses manuscritos comparados, em edições codificadas que permitissem a visualização dessas etapas.

Porém, ao longo do tempo, o domínio de pesquisa da Crítica Genética foi se ampliando, e o crítico passou a assumir também um papel na interpretação desses manuscritos, não se limitando apenas ao estabelecimento de textos comparados. Sua tarefa expandiu-se, desse modo, para

---

<sup>2</sup> ITEM é a abreviação de *Institut des Textes et Manuscrits Modernes*, vinculado ao *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS), criado com a incumbência de ampliar os estudos de manuscritos para a obra de outros escritores.

interpretar os dados recolhidos, traduzir os traços gráficos da escritura em índices de processos, levantar as recorrências e inferir as regularidades, próprias à obra, ao autor, ao gênero, à época, ou características da escrita literária e mesmo da escrita de modo geral, sem no entanto perder de vista as singularidades dos mecanismos de invenção que se depreende de cada conjunto de manuscritos. (ITEM, 2011, tradução nossa).

Contudo, a ampliação de horizontes da Crítica Genética não se resume a incorporar aos seus objetivos a tarefa de interpretar os rascunhos e as anotações dos escritores, isto é, de seguir as transformações dos manuscritos de modo a refazer seu percurso criador: os estudos genéticos passam a tratar de outras linguagens, que não somente o discurso literário (FERRER, 2000).

Como explica Salles, em “Crítica genética – Fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística” (2008), essa abertura foi forçada pelo próprio objeto de estudo, já que os documentos da gênese de obras literárias não se restringiam apenas aos textos escritos, estendendo-se a diversas outras linguagens presentes nas referências armazenadas pelo autor durante seu processo de criação: arquivos de músicas, coleções de imagens, anotações na forma de desenho ou cartográficas, recortes de jornais e revistas etc. Um conjunto de documentos em variadas formas e linguagens que iam sendo apropriados pelo escritor, por meio de transformações e traduções de sistemas de signos a outros, cujos rastros, muitas vezes, era possível seguir nos rascunhos e na própria obra.

A partir de então, abriu-se a possibilidade de estudo do processo de criação de obras na Crítica Genética<sup>3</sup>, não apenas na literatura, mas em todas as práticas artísticas que apresentassem vestígios de seu percurso de criação: o trabalho de artistas plásticos, arquitetos, fotógrafos, dramaturgos, coreógrafos e outros criadores passou a ser alvo dessas análises, cada um com seu tipo específico de registro.

Nesse sentido, podemos considerar o estudo de Salles sobre a gênese do romance “Não verás país nenhum” (SALLES, 1990), de Ignácio de Loyola Brandão, um dos primeiros trabalhos de Crítica Genética a interpretar e analisar o processo de criação incorporando outras linguagens artísticas aos manuscritos: junto aos rascunhos do texto são incluídos

---

<sup>3</sup> No campo da História da Arte, alguns pesquisadores já exploravam o processo de criação de obras incorporando aos seus estudos esboços, anotações e informações relativas ao contexto de atuação dos artistas, assim como o fez, em 1962, o teórico alemão Rudolf Arnheim em “The genesis of a painting: Picasso’s Guernica” (University of California Press, 1962).

desenhos, fotografias, músicas, anotações de diários e outros, relacionando-os de modo a buscar pistas que indicassem os percursos da criação em direção à obra em questão.

Ao ultrapassar os limites até então estabelecidos da Crítica Genética e avançar para o campo da interpretação dos documentos do processo (termo que criou para substituir a limitação semântica de “manuscritos”), incorporando registros de outras linguagens, Salles propôs como base teórica eixos conceituais extraídos da semiótica de Charles Sanders Peirce.

A adoção da semiótica peirceana na interpretação dos documentos do processo permitiu à pesquisadora relacionar diferentes sistemas de signos, pois, para Peirce, “todo signo possui o mesmo modo de ação” (SALLES, 2011, p. 162). Além disso, a pesquisadora buscou um método de análise que preservasse o movimento e a dinamicidade observados por ela nos vestígios do processo criador, também presentes na semiótica peirciana.

Assim, por meio de conceitos formulados por Peirce para descrever e analisar os modos de ação dos sistemas de signos, Salles propôs uma leitura dos índices dos processos de criação de modo a revelar os percursos da mente criadora e as qualidades específicas desses movimentos, preservando, em suas análises, tanto a dinamicidade de seu objeto de estudo quanto as limitações às quais o observador externo está sujeito. Pois, se ao próprio artista é vedado o entendimento de grande parte dos processos criativos os quais é protagonista, tanto mais será àqueles que se colocarem na posição de observadores: “Há, sim, esses momentos sensíveis da criação, aos quais não temos acesso [...]” (SALLES, 2008, p. 116). O crítico tem acesso apenas à parte do processo criativo, que tenta reconstituir em seu fluxo de continuidade.

Assim, a meta do pesquisador seria a de cercar o percurso criador, sem a pretensão de defini-lo ou esgotá-lo: “não há, portanto, a pretensão de encontrar fórmulas explicativas para esse fenômeno de grande complexidade, mas a tentativa de se aproximar, por diferentes ângulos, desse processo responsável pela geração de uma obra de arte.” (SALLES, 2008, p. 26).

Após a realização desse estudo sobre a obra de Loyola Brandão, Salles ampliou o domínio de suas pesquisas para outras linguagens, ao fundar o Grupo de Estudos em Processos de Criação (no início, denominado Centro de Estudos de Crítica Genética) no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica na PUC-SP, em 1993, ao qual esta pesquisa está vinculada.

A abertura ao estudo de processos de criação em diferentes áreas e à comparação entre os resultados dessas análises foi naturalmente sugerindo a generalização e a teorização sobre esses processos como um todo. Segundo Salles, “o acompanhamento teórico-crítico de vários processos levou-nos à observação de algumas características comuns nesses percursos, que nos possibilitam chegar a essa teorização de natureza geral dos processos de criação.” (SALLES, 2008, p. 127).

Desse modo, as pesquisas que vêm se desenvolvendo no Grupo de Estudos da PUC-SP “têm caminhado em direção a uma possível teoria da criação de base semiótica, ou seja, ferramentas gerais que tiveram como ponto de partida estudos singulares de documentos [...]” (SALLES, 2008, p. 127). E essas ferramentas teóricas retornam à análise de outros objetos singulares, iluminando tanto seus aspectos gerais quanto particulares.

É importante destacar que não estamos tratando de modelos teóricos rígidos e fixos, mas de uma proposta bastante flexível, cujo instrumental permite a “ativação da complexidade do processo” (SALLES, 1998, p. 128), e não a adequação forçada do objeto ao modelo a qualquer custo, pois cada percurso de criação apresenta aspectos que são irreduzíveis. De acordo com Salles, esses instrumentos “Não guardam verdades absolutas; pretendem, porém, ampliar as possibilidades de discussão sobre o processo criativo.” (SALLES, 2008, p. 128).

Por ter ultrapassado os limites do domínio da Crítica Genética, tal como foi idealizada na França, Salles criou o termo “Crítica de Processo” para designar essa nova linha de estudos, que surge apoiada na semiótica peirceana e nas teorias de rede, e tem como objeto de estudo o processo de criação nas diferentes manifestações artísticas. Trata-se, pois, de uma postura diversa frente à criação artística: “A crítica genética pretende oferecer uma nova possibilidade de abordagem para as obras de arte: observar seus percursos de fabricação. É, assim, oferecida à obra uma perspectiva de processo.” (SALLES, 2008, p. 21).

A abertura a outros conceitos teóricos e modelos de análise que possam complementar o estudo de processos de criação específicos é uma das características dessa abordagem, pois, sendo um instrumental geral, sua adaptação a objetos e contextos particulares requer a solicitação de teorias específicas exigidas por cada um deles: “Essa nova crítica da obra de arte exige novos modelos de análise; alguns velhos modelos não se adaptam a seu objeto antigo, que renasceu em seu novo propósito.” (SALLES, 2008, p. 71). Por isso, surge “a

necessidade de buscar um instrumental teórico-metodológico apto a preencher suas exigências.” (SALLES, 2008, p. 72). Esse instrumental deverá atender a demandas teóricas surgidas durante a análise dos documentos de processo pelo pesquisador, de modo a auxiliá-lo em suas interpretações.

A criação pode ser vista, sob o ponto de vista da semiótica, como um percurso sensível e intelectual de construção de objetos artísticos, científicos e midiáticos, descrito como movimento inferencial falível com tendências, sustentado pela lógica da incerteza e da indeterminação. Esse percurso inclui a intervenção do acaso e abre espaço para a introdução de ideias novas (abdução): um processo contínuo, sem um ponto inicial, nem final; um percurso de construção inserido no espaço e no tempo da criação, que inevitavelmente afetam o artista (SALLES, 2011).

### **1.3. Redes em construção**

Para o sociólogo Pierre Musso, o conceito de rede parece ser um novo paradigma ligado a um pensamento das relações. Ao definir a rede, Musso fala em “elementos de interação, interconexão instável no tempo e variabilidade de acordo com regras de funcionamento.” (MUSSO apud SALLES, 2006, p. 23).

Salles observa que, ao adotar o paradigma da rede, adota-se a perspectiva da interatividade, das interconexões, nexos e relações, em oposição a uma visão apoiada em segmentações e disjunções. Pretende-se, desse modo, abordar a criação artística no contexto da complexidade, romper o isolamento dos objetos ou sistemas, impedindo sua descontextualização e ativando as relações que os mantêm como sistemas complexos e abertos. A abordagem dos processos como redes de criação viabiliza leituras não lineares e libertas de dicotomias, tais como intelectual e sensível, externo e interno, acabado e inacabado, objetivo e subjetivo. Além disso, contempla a simultaneidade de ações e a ausência de hierarquia características dos processos criativos (SALLES, 2006, p. 18-27).

A abordagem teórica da Crítica de Processos apreende a obra de arte sob o ponto de vista do fazer, incorporando seu movimento construtivo a partir das intrincadas redes de conexões que o artista estabelece com seu contexto histórico, social e artístico:

Devemos pensar, portanto, a obra em criação como um sistema aberto que troca informações com seu meio ambiente. Nesse sentido, as interações envolvem também as relações entre espaço e tempo social e individual, em

outras palavras, envolvem as relações do artista com a cultura, na qual está inserido e com aquelas que ele sai em busca. A criação alimenta-se e troca informações com seu entorno bastante amplo. Damos destaque, desse modo, aos aspectos comunicativos da criação artística. (SALLES, 2006, p. 32).

Sob essa perspectiva, em cada processo de criação, uma rede de relações é instaurada entre o artista e seu ambiente na forma de movimentos de apropriação, armazenagem e transformação. A singularidade da obra reside na particularidade desse conjunto de ações, que dependem do modo como se dão as apropriações e transformações da matéria, da técnica e da linguagem, gerando novos sentidos: “o artista cria um sistema a partir de determinadas características que vai atribuindo em um processo de apropriações, transformações e ajustes; que vai ganhando complexidade à medida que novas relações vão sendo estabelecidas.” (SALLES, 2006, p. 33).

Do ponto de vista da Crítica de Processos, os elementos que vão sendo selecionados pelo artista já existiam; a inovação está no modo como são combinados e transformados. Assim, “as construções de novas realidades, pelas quais o processo criador é responsável, se dão, portanto, por meio de um percurso de transformações, que envolve seleções e combinações.” (SALLES, 2006, p. 35). Segundo Salles, essas escolhas e transformações operadas pelo artista dependem da particularidade de sua percepção, memória e imaginação, que atuam de modo inseparável, em influência mútua. Salles também observa que os percursos de criação são organicamente intersemióticos; ou seja, os movimentos de apropriação e tradução envolvem, sempre, passagens entre diferentes linguagens (SALLES, 2006, p. 82-83).

Essa abordagem permite que se desmistifique a criação de obras de arte como fruto de uma “revelação sem história”, e a compreenda no interior de um trabalho contínuo de transformações, mudanças, alterações, modificações, conversões, traduções etc.

Os fios condutores que organizam e direcionam esses movimentos são chamados por Salles de “tendências” do processo. São as buscas, os desejos, os princípios éticos e estéticos dos artistas que conformam seu projeto poético. Essas tendências não existem a priori, mas vão sendo construídas e modificadas junto com as obras, afetadas pelo tempo-espaço do criador, pelas relações que estabelece; são livres, porém, não arbitrárias. Quer dizer, não são predeterminadas e também não direcionam a construção das obras de modo infalível e

mecânico; dizem respeito à individualidade do criador, mas tem justificativa e razão de ser relacionadas aos limites e imposições interiores e exteriores ao artista.

Ao mesmo tempo em que há tendências, há também a intervenção do acaso, do imprevisto e do erro, e o trabalho de criação se faz na confluência dessas forças, de modo dinâmico e não-linear. No percurso criador, o artista não é capaz de prever se as alterações e escolhas que faz irão mostrar-se corretas ou satisfatórias – por isso, há percalços, idas e vindas, tentativas e erros, retomadas e reaproveitamentos. As ações são diversas e múltiplas, e podem ocorrer em mais de uma direção ao mesmo tempo. “Erros” e “acertos”, “satisfatório” ou “não-satisfatório” são conceitos definidos no interior do projeto poético, também sujeitos a modificações.

Segundo Salles,

[...] há sempre uma diferença entre aquilo que se concretiza e o projeto do artista que está sempre por ser realizado. Onde há qualquer possibilidade de variação contínua, a precisão absoluta é impossível. Essa relação entre o que se tem e o que se quer reverte-se em contínuos gestos aproximativos – rasuras que buscam a completude. (SALLES, 1998, p. 78).

Olhar para o processo de construção da obra a partir dessa perspectiva de permanente mobilidade e imprecisão levou Salles ao conceito de inacabamento; os objetos são sempre possíveis versões daquilo que pode vir a ser modificado: “o inacabado tem um valor dinâmico, na medida em que gera esse processo aproximativo na construção de uma obra específica e gera outras obras em uma cadeia infinita.” (SALLES, 1998, p. 78) Por isso, é praticamente impossível determinar o ponto inicial e final desse percurso de modificações. A obra entregue ao público passa a ser vista dentro dessa cadeia, questionando a ideia de forma final e acabada. Segundo a autora, o artista “opera no universo da incerteza, da mutabilidade, da imprecisão e do inacabamento.” (SALLES, 2006, p. 21).

Em meio a essas modificações, as obras vão gradualmente tomando forma, numa busca constante. Nessas ações, não há hierarquia ou ordenação entre pensamento e ação: os dois acontecem ao mesmo tempo.

Salles observa que, ao longo desse percurso, o artista vai desenvolvendo seus próprios procedimentos criativos, e se apropriando de técnicas. A busca por esses recursos que possibilitem transformações na matéria obedecem ao projeto poético do artista, que procura



formas de viabilizar suas intenções. Segundo ela, “é uma busca muito pessoal e indissociada de sua vida, de sua constituição como sujeito, de seu modo de pensar e existir.” E ainda: “o artista, ao longo de seu processo, procura a construção de uma sintaxe pessoal, a partir do diálogo com a tradição e seus contemporâneos” (SALLES, 2006, p. 85). Sendo assim, o percurso criador é, também, um processo de autoconhecimento e autocriação, pois, à medida que dá forma e modifica suas obras, o artista também se refaz e se transforma.

A partir de Edgar Morin, Salles observa que as interações, os diálogos e as inter-relações presentes nas redes de criação são fundamentais para possibilitar as inovações e a autonomia do pensamento. Pois, se por um lado, há as convenções, as normatizações e a reprodução, por outro, há brechas, desvios e modificações, que necessitam de um ambiente propício para acontecer, de intercâmbio de ideias e pluralidade de pontos de vista.

Assim, para Salles, a rede de criação se define em seu próprio processo de expansão: são as relações que vão sendo estabelecidas durante o processo que constituem a obra; portanto, a interatividade é uma das propriedades da rede indispensável para se abordar os modos de desenvolvimento de um pensamento em criação, que se constrói nas inter-relações. (SALLES, 2006, p. 33).

Essa visão integradora e contextualista distingue as teorias do processo criador de outras abordagens que insistem em sacralizar e universalizar as obras de arte, retirando-as de seu contexto de produção e ignorando os embates travados por seu criador ao longo do percurso de concepção da obra. Essa nova abordagem posiciona-se em “[...] contraposição à visão da criação como uma inexplicável revelação sem história, uma descoberta sem passado, só com um futuro glorioso que a obra materializa.” (SALLES, 2006, p. 27).

Diante dessas considerações, voltamos ao nosso objeto de pesquisa. Posto que as oficinas de criação que nos interessam compreender e estudar deslocaram seu foco de atenção dos produtos finais e acabados para se organizarem a partir de aspectos que, a nosso ver, são próprios de processo de criação, propomos, nesta pesquisa, estudá-las a luz da Crítica de Processos Criativos a fim de identificar e discutir seus modos específicos de ação e suas estruturas organizacionais e comunicacionais.

Como essas oficinas pretendem abordar processos criadores individuais em dinâmicas de grupo? Como pensam e sistematizam processos de criação a fim de tomá-los como parte do conteúdo de aulas? Qual é a relação entre as obras e os processos de criação dos

propositores das oficinas e o conteúdo das aulas? É realmente possível pôr em prática dinâmicas baseadas em aspectos gerais dos processos de criação? São essas e outras questões que nos interessam discutir neste trabalho.

A abordagem semiótica nos possibilita estabelecer comparações entre mais de um sistema de signos diferentes, por isso a adoção de oficinas de distintas linguagens como objetos de estudo – esses estudos comparativos são desejáveis, uma vez que estamos em busca, em nossa linha de pesquisa, de possíveis generalizações dos processos de criação.

Sendo assim, nos dois próximos capítulos, vamos nos dedicar a analisar as duas oficinas escolhidas, em paralelo às análises de conceitos presentes nas obras e nas propostas poéticas de seus criadores – Edith Derdyk e Mario Bellatin, para depois retomá-las comparativamente à luz da Crítica de Processos Criativos.

## **2. Edith Derdyk: o desenho como ação**

### **2.1. A artista e sua obra: tensão e transitoriedade do gesto**

Edith Derdyk nasceu em São Paulo, em 1955, onde estudou, reside e atua. Desde que se lembra, desenha: “sempre desenhei”, diz a artista, cuja relação com o desenho, ou melhor, com a “ação de desenhar”, é “quase biológica”, de tão arraigada em sua memória primeira, psíquica e física (DERDYK, 2008b).

Sua formação aconteceu no Instituto de Arte e Decoração (IADE), de 1971 a 1973, onde teve professores como os artistas Luis Paulo Baravelli e José Rezende, e no curso de Licenciatura em Artes Plásticas da FAAP (Fundação Armando Álvares Penteado), entre os anos de 1977 e 1980, quando teve aulas com Mário Ishikawa, Guta, Donato Chiarella, Ubirajara Ribeiro e Evandro Carlos Jardim, entre outros (DERDYK, 2008b).

Mas, se esses cursos lhe “abriram as primeiras portas da conceituação da linguagem” plástica, por meio do contato com artistas experientes e atuantes, foi no ambiente de um ateliê infantil que Derdyk despertou para as possibilidades da expressão artística, do qual as lembranças serviram (e ainda servem) de motor para seu trabalho. Para ela, o fundamental de sua formação “sensível, humana e intelectual”, foi ter participado do ateliê da artista e educadora Paulina Rabinovich, desde os oito até perto dos vinte anos:

Dei-me conta de que toda a fundamentação e o alicerce que asseguram a minha relação de paixão com o desenho e com a arte estão diretamente vinculados à vivência que por sorte do destino me foi dada por meus pais em minha infância: a de frequentar um espaço de ateliê, coisa rara na época, principalmente um como o de Paulina Rabinovich. A memória é viva. A lembrança das tardes densas em que passei por lá aparece de uma forma colorida e nítida. Desenhando, fazendo expressão corporal, pintando o corpo, confeccionando máscaras, construindo coisas, brincando de teatrinho com os pequeninhos, na época em que era professora assistente. A raiz do gosto de desenhar provém de uma infância e de uma adolescência ‘não-adormecida’, um dos segredos brilhantes do trabalho realizado intensamente por Paulina. (DERDYK, 2008b, p. 5).

A proposta de Rabinovich era deixar as crianças livres para que pudessem explorar o ambiente do ateliê, cuja disposição de materiais, brinquedos e fantasias incitava-os a descobertas, à fabulação e à invenção (RABINOVICH, 2009). O desenho surge, para Derdyk, como possibilidade de ação e expressão num ambiente integrador, no qual as fronteiras eram

suspensas: os limites entre a realidade e a fantasia, o instrumento e a mão, a dança e o balançar do corpo, o cantar e o falar, o descobrir e o imaginar. Tudo é possível no interior do ateliê, e o desenho toma parte de um acontecimento maior, relacionado à descoberta e à exploração de um universo, por meio da imaginação e dos sentidos.

É possível perceber a herança dessa experiência nas diversas dimensões do seu trabalho, no seu entendimento das técnicas e das linguagens assim como na matéria-prima de suas obras.

Em entrevista concedida ao Centro de Cultura Judaica (CCJ), Derdyk declara que, mais do que “o desenho como sistema de representação”, o que sempre a motivou foi a **ação** de desenhar:

Ter um instrumento na mão e uma superfície e por meio dessa comunhão algo acontecer. Essa percepção que foi se estabilizando num conceito veio muito tempo depois, e isso acabou virando uma estrutura dorsal do meu próprio trabalho como artista. (CCJ, 2009).

Para ela, apropriar-se do desenho mais como instrumento do que como um sistema de códigos pré-estabelecido significa torná-lo um meio de conhecimento e ação do e no mundo: instrumento é o objeto que se usa para investigar e mesurar e, assim, conhecer e reconhecer as coisas, tomar posse delas por meio da percepção sensível e inteligível; e também é o objeto com o qual se pode modificá-las, transformá-las. E é possível ver o trabalho da artista transitando entre esses dois polos. Ora a linha surge como instrumento de registro da percepção, de um pensamento efêmero, de uma imagem que é reconhecida e captada na ideia ou no mundo por meio do gesto, ora ela é o instrumento que modifica e interfere o espaço-tempo no qual ela se projeta.

A linha e o desenho, aqui, são compreendidos na acepção de Mario de Andrade, segundo o qual “o verdadeiro limite do desenho não implica de forma alguma o limite do papel, nem mesmo pressupondo margens, sugerindo a qualidade expansiva que o desenho assume enquanto linguagem extensiva aos pensamentos, aos desejos e às atuações no mundo” (ANDRADE, 1975 apud DERDYK, 2007b, p. 21), tal como citado por Derdyk na introdução do livro por ela organizado, “Disegno. Desenho. Desígnio” (2007b).

Tal característica transitória entre o registro e o projeto foi observada pelo crítico de arte Agnaldo Farias, ao tratar do trabalho de Derdyk. Para ele,

Reter as coisas do mundo é parte fundante do processo pelo qual o homem se faz homem, o que naturalmente inclui o seu reverso, o desenvolvimento de seu processo de expressão. A ação de desenhar deve ser considerada em dois caminhos em grande medida entrelaçados: como forma de reter o visível e como forma de projetá-lo. (FARIAS, 1996).

Quanto à primeira concepção, relativa à ação que retém as coisas do mundo, o crítico observa que:

Nessa linha precisa de compreensão do que seja desenho [...], desenhar equivale a auscultar um determinado fragmento do visível e, nos casos mais extremados, abstraí-lo até seus aspectos mais essenciais, até o ponto estrito mediante o qual pode-se evocar o fragmento em toda sua inteireza. Desse modo desenhar é também, conforme já se indicou, exercício que parte do **presente**, mas que também confina com o **passado**, com a **memória**, com o **resíduo**, com aquilo que se deposita e sobra por decantação da visita continuada que o olhar faz ao mundo. (FARIAS, 1996, grifo nosso).

Já a segunda via de entendimento do desenho, voltada à transformação propriamente dita, ao projeto,

[...] não aponta para o passado, mas para o **futuro**. Por ela justifica-se com mais clareza o trinômio **desenho/desígnio/desejo**, dado que ela ocorre a partir de uma insatisfação que se tem diante do mundo, um desejo de nele intervir para modificar sua forma. Por sua dimensão a um só tempo **projetiva e operativa**, esse desenho reveste-se de uma qualidade simbólica outra, uma vez que ele nos fala da possibilidade de materialização de uma forma até então inexistente. Mais do que a sinalização de uma ideia até então embutida, ele acena com a iminência da sua realização no mundo. [...] A trajetória de Edith Derdyk é marcada pela passagem por essas duas trilhas. (FARIAS, 1996, grifo nosso).

Seja como linha que registra, seja como linha que projeta, o desenho tem, no trabalho de Derdyk, o caráter de uma ação, e carrega um potencial transformador, dinâmico, de criação. Basta olhar para as dezenas de cadernos de trabalho da artista, todos repletos de anotações em forma de desenhos rápidos, num esforço de captar pensamentos escorregadios, ideias fugazes ou projetos que são retidos em pleno movimento por meio de gestos ágeis, imprimindo no papel uma coreografia de linhas<sup>4</sup>. Ou para suas instalações, nas quais centenas de linhas se projetam tencionando o ambiente e transformando o espaço-tempo de quem se desloca. Segundo Derdyk, cada uma das linhas de suas instalações “é um corpo, que anda de uma parede para outra carregando uma linha, e não preenchendo o espaço, mas ativando aquele espaço.” (CCJ, 2009).

---

<sup>4</sup> Derdyk tem livros de artista que partem de suas anotações de trabalho, como “Desenhos” (2007a), publicado por sua própria editora, “A”.

Para ela, a própria natureza do desenho é dinâmica, e, podemos imaginar que, por isso, serve tão bem aos seus propósitos: “Em permanente mutação, a natureza do desenho é sempre a mesma e sempre outra!” (DERDYK, 2007b, p. 17); ou ainda, o “desenho possui uma natureza que enfatiza o transitório, o efêmero; acompanha a rapidez do pensamento, responde às urgências expressivas – possui natureza aberta e processual.” (DERDYK, 2008b, p. 42).

O caráter dinâmico de sua ação está presente de diversas formas na matéria do seu trabalho. Não é à toa que diversos críticos apontam para a natureza conflitante de muitas de suas instalações, nas quais elementos em oposição tendem a criar um ambiente de tensão, causando no espectador a sensação de algo vivo, prestes a se romper ou a escapar. Ou em certo inacabamento da obra, que sugere sua continuação ou um porvir, convidando o espectador a dela tomar parte.

O poeta e crítico de arte João Bandeira observa essas características na apreciação da exposição “Dia Um”:

As chapas de ferro colocadas em lados opostos associam-se pela posição e pela aparência comum e simultaneamente repelem-se [...] impõe-se uma mistura de concentração estática e impulso para fora. Como se a peça também falasse da existência de mais lugares além deste, que segue transformando com sua presença forte. [...] Nesses e nos demais trabalhos, nessas suas propriedades que se dinamizam internamente e são rebatidas no conjunto da exposição, algo se vê com clareza e algo está sempre por ser visto. Denunciando uma certa falta em sua inteireza objetual, anunciam-se como futuro de um espaço nascente ou convivência instável de espaços diversos. Estão, por assim dizer, presididos por uma indicação de continuidade, uma narrativa latente, ou, dependendo do caso, uma vontade de transformação. (BANDEIRA, 2010).

A tensão pode surgir também do emprego aparentemente paradoxal de determinados materiais, como quando Derdyk reverte a qualidade de elemento essencial e mínimo da linha fazendo-a chegar a tomar corpo: por meio da repetição de um gesto, a artista acumula centenas de traços no papel ou no espaço, e a linha, antes frágil e discreta, surge como uma massa de força chegando mesmo a suspender grandes placas de madeira. O mesmo acontece no acúmulo de folhas de papel, que adquirem a potência de ondas num mar revolto, prestes a irromper.

Esse caráter dinâmico está presente também nos seus procedimentos. Ao falar sobre sua obra e sobre seu processo de criação, Derdyk explica o modo como uma ação leva à outra,

e como as ideias vão surgindo por meio do embate das suas intenções com as resistências e limitações impostas pela matéria e também pela ação do acaso:

Eu fazia desenhos enormes com grafite em cima de papel, e nesse momento, o papel já não dava mais conta de segurar o depósito do gesto, da ação gráfica em cima do papel. [...] Comecei a desenhar em cima do pano, que é uma trama, no qual o espaço não é dado, eu escolhia o tamanho [...] Comecei a costurar um pano no outro. E a ação da costura fez com que eu começasse a perceber a presença da linha numa outra materialidade. E, nesse momento, a linha desenhada começou a conviver com a linha fisicamente presente, que é a linha de costura. E nesse momento, meu conceito de linha e de desenho começou a mudar completamente. Até que num determinado momento, a linha ela mesma começou a existir no espaço. E foi aí nesse momento que comecei a fazer as instalações de linhas no espaço. Então o desenho se deslocou para ser um acontecimento no espaço tridimensional. (CCJ, 2009).

A artista fala de seu trabalho como quem narra uma história, ou como quem puxa um fio, desenrolando-o numa sequência de fatos, de redes de associações. Temos a impressão que a obra acontece exatamente no espaço transitório da ação, como se o seu cerne residisse no “vão” que antecede ou sucede um acontecimento, uma transformação, mesma que ela esteja lá apenas potencialmente.

Para ela,

O espaço entre a intenção e a materialização é um espaço cheio de acontecimentos, é um vão, e muitas vezes pode ser um buraco sem fundo. Existe um desfoque, uma frustração, entre o que se idealizou e o que se realizou. [...] Então, quando você tem um projeto, não é simplesmente pegar e executar. A graça toda é você ir encontrando as surpresas, os desconhecidos, os acontecimentos que não acontecem, coisas que acontecem e de repente você não previa [...]. Então é você estar aberto aos erros e a esses acasos, é você colocar a arte nessa zona de experimentação. (CCJ, 2009).

A artista se coloca numa posição de abertura, para que o trabalho surja da confluência das diversas forças que atuam no instante no qual ela se torna disponível para a criação; uma encruzilhada movediça entre sua ação parcialmente intencionada, os desejos da matéria e a intervenção do acaso e do erro, num fluxo de acontecimentos. Precipitar-se em direção ao desconhecido, numa atitude de exploração, de experimentação, de descoberta.

Para Derdyk, essa abertura ao desconhecido é fundamental para a criação; desgarrar-se das certezas estabelecidas para poder experimentar novos caminhos, ser “entre um e mil”<sup>5</sup>:

Todas as pessoas são inatamente criadoras. O que nos impede de exercer nosso desejo? A concepção de nós mesmo, como um ser acabado e estável, agarrado a uma ideia de eu, tal como a tábua de salvação no meio do mar, é um empecilho para nos lançarmos. A vivência pode significar um caminho aberto para o desconhecido, ampliando a nossa consciência. (DERDYK, 2008b, p.11).

A própria trajetória da artista é reflexo de seu desejo de transitoriedade. Derdyk é reconhecida não apenas como artista plástica, mas também por seus trabalhos realizados em outras áreas, como na literatura, escrevendo e ilustrando livros infantis; na educação e na pedagogia, com livros que se tornaram referências importantes na área de educação para a arte (FARIAS, 1996); na música, compondo letras de canções; na fotografia, com prêmios na área, além da participação em montagens teatrais com o desenho de cenários (DERDYK, 2011). E a opção da artista em privilegiar o desenho como linguagem artística está relacionada ao seu caráter polivalente, já que serve a distintas áreas do conhecimento, tais como a arte, a ciência e a técnica; a própria escrita tem, nos seus primórdios, o registro de imagens desenhadas: “O desenho é uma linguagem que está presente em todas as áreas do conhecimento, tanto na ciência como na técnica, quanto na arte – é uma linguagem transitiva.” (CCJ, 2009). Encontramos nas falas e na poética da artista um desejo de colocar os objetos, os signos e as ideias em estado de dinamicidade, enxergando nesse fluxo a própria razão de ser da arte: em movimento, os objetos se recombinaem e se relacionam, gerando, assim, novos sentidos e significações inesperadas. Ao negar um estado de paralisação, de limitação e definição, nega a si mesma a visão de um ser individual e acabado, e vê nessa condição um pressuposto para a criação artística:

Não existe mais essa ideia hierárquica, transcendental de um eu romântico, que está acabado, uno. Pelo contrário, estamos aqui e ali, tudo é mais horizontal do que vertical. Especialmente trabalhando com desenho, que é a arte do efêmero, do inacabado, do mínimo, com essas condições de vida e a própria ideia de criação... Eu trabalho exatamente essa ideia para que os signos vivam em rotação, tal como disse Octavio Paz. Pois a busca de uma poética é isso, é fazer com que aquilo que designa o mundo de repente possa ser grávido de outros sentidos: se você usa a palavra só para legendar e designar, acabou; agora, se você usa a palavra com a possibilidade de gerar outras imagens dentro dela, ela é trânsito: a linguagem é fluxo, movimento.

---

<sup>5</sup> “Entre ser um e ser mil” é o título de alguns de seus cursos sobre o livro-objeto, ou livro de artista.

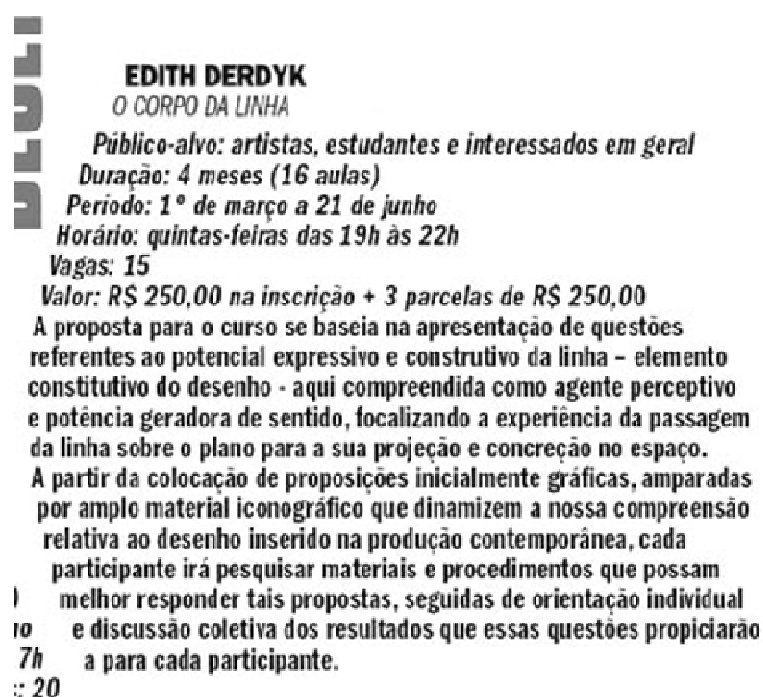


Como nós também. Borges fala, brinca com a ideia de Heráclito: nunca se pisa no mesmo rio duas vezes; pois não é só o rio que muda, somos nós, seres fluidos e diferentes.<sup>6</sup>

A construção de sua poética parece acontecer no espaço de transitoriedade, no qual um eu fluido, mutável, em movimento, busca reter e tomar para si aquilo que o atravessa, “o que fica do que escapa”<sup>7</sup>, mas sabendo que nunca poderá se apossar das coisas em sua inteireza, completamente. Poderá apenas recriá-las para si, refazendo seus sentidos, inventando correspondências, criando significados, colocando os “signos em rotação”, num gesto fundador que reinaugura o olhar, e quer ver a si e ao mundo novamente em seu começo, em seu “dia um”<sup>8</sup>.

## 2.2. O curso “O Corpo da Linha”

A seguir, será apresentada e analisada a proposta de cursos livres elaborados e ministrados pela artista, por meio, principalmente, da abordagem d’ “O corpo da linha”, focado no desenho, cujas informações e ementa são apresentadas na Figura 1.



**EDITH DERDYK**  
*O CORPO DA LINHA*

**Público-alvo:** artistas, estudantes e interessados em geral  
**Duração:** 4 meses (16 aulas)  
**Período:** 1º de março a 21 de junho  
**Horário:** quintas-feiras das 19h às 22h  
**Vagas:** 15  
**Valor:** R\$ 250,00 na inscrição + 3 parcelas de R\$ 250,00

A proposta para o curso se baseia na apresentação de questões referentes ao potencial expressivo e construtivo da linha - elemento constitutivo do desenho - aqui compreendida como agente perceptivo e potência geradora de sentido, focalizando a experiência da passagem da linha sobre o plano para a sua projeção e concreção no espaço. A partir da colocação de proposições inicialmente gráficas, amparadas por amplo material iconográfico que dinamizem a nossa compreensão relativa ao desenho inserido na produção contemporânea, cada participante irá pesquisar materiais e procedimentos que possam melhor responder tais propostas, seguidas de orientação individual e discussão coletiva dos resultados que essas questões propiciarão.

7h a para cada participante.  
: 20

**Figura 1** – Folheto de divulgação do curso “O corpo da linha”

**Fonte:** Instituto Tomie Ohtake – ITO (2011).

<sup>6</sup> Entrevista concedida por Derdyk à autora, em São Paulo, em 25 de agosto de 2010.

<sup>7</sup> A expressão refere-se ao título de exposição ocorrida no Centro Universitário Maria Antônia, em São Paulo, em 2001.

<sup>8</sup> Outro título de exposição da artista, realizada na Galeria Virgílio, em São Paulo, em 2010.

Para tanto, primeiramente serão identificados quais são os pressupostos gerais, as referências artísticas e teóricas, os conceitos e valores que orientaram Derdyk na elaboração da proposta desse curso; isso será feito por meio do estudo de depoimentos e escritos da autora e da análise de conceitos extraídos de seu próprio trabalho artístico. Em seguida, vamos nos dedicar a investigar de que modo esses princípios se concretizam em dinâmicas e proposições de atividades.

A oficina de criação “Entre ser um e ser mil”, que tem como tema a exploração teórica e prática de livros de artista, também foi acompanhada. Porém, iremos nos deter apenas n’ “O corpo da linha”, cujo tema é o desenho, visto que os outros cursos ministrados por Derdyk são desdobramentos deste, assim como o suporte livro-objeto é um desdobramento do trabalho da artista sobre o desenho (NEVES, 2009). Observações sobre as aulas acompanhadas em “Entre ser um e ser mil” serão trazidas à discussão quando estas nos auxiliarem no entendimento da proposta do curso “O corpo da linha”.

Os dois cursos foram acompanhados presencialmente, durante os quais foram feitos registros das exposições orais da artista e das atividades realizadas. “O corpo da linha” foi acompanhado em dois momentos: no primeiro semestre de 2008 e no segundo semestre de 2011; nas duas ocasiões, sediado no Instituto Tomie Ohtake, em São Paulo. “O corpo da linha”, com duração de quatro meses, ocorre uma vez por semana, num período de três horas. “Entre ser um e ser mil” foi acompanhado no primeiro semestre de 2009, no Centro Cultural B\_arco, da Galeria Virgílio, também em São Paulo, e teve dois meses de duração, com aulas uma vez por semana, durante três horas.

A artista ministra esses mesmos cursos diversas vezes, mas sempre incorporando mudanças, como se verá adiante. Para participar, basta fazer a inscrição e pagar as mensalidades, pois não há nenhum tipo de seleção prévia, de conhecimentos específicos exigidos ou idade. Em geral, as pessoas que procuram as aulas já possuem alguma experiência artística<sup>9</sup>, não necessariamente semelhante à proposta por Derdyk. Muitos dos alunos costumam se inscrever mais de uma vez, para poderem aprofundar seus trabalhos artísticos com o acompanhamento da artista, ou para experimentar mais de uma proposta de atividade.

---

<sup>9</sup> O perfil do público é bastante variado, e abrange tanto aqueles que têm ou já tiveram algum contato com o desenho (designers gráficos, artistas plásticos, arquitetos, amantes do desenho, quadrinistas) até interessados que nunca ou pouco o tiveram (profissionais das mais diversas áreas, engenheiros, advogados, comerciantes, donas de casa, estudantes etc.).

Além do acompanhamento presencial, foram feitas entrevistas com a proponente, e consultas a vídeos de entrevistas disponíveis em DVD e na internet.

Outras fontes fundamentais para a compreensão da proposta de Derdyk foram dois livros escritos pela artista: “Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil”<sup>10</sup> (DERDYK, 2008b, 2010), no qual a artista elabora uma reflexão sobre a teoria e a prática do desenho e seu ensino; e “O desenho da figura humana” (DERDYK, 2008a), também sobre o desenho, mas com enfoque particular sobre o tema do título. A leitura de “Linha do horizonte” (DERDYK, 2001), uma divagação poética sobre seu próprio processo de criação, também nos auxiliou a adentrar no universo criativo de Derdyk.

### 2.2.1. Finalidade e pressupostos: experiência com a linguagem

Quando questionada a respeito de qual seria o objetivo principal de seus cursos, Derdyk, num primeiro momento, nega que haja uma finalidade específica: “Não há uma finalidade, o que há é a vontade de promover no outro uma experiência com aquela linguagem. No caso do desenho, é confrontar o fazer individual com o fazer da história [...]”<sup>11</sup>. Assim, ao negar um fim, Derdyk aponta o sentido de suas aulas para a realização de uma experiência que se daria no encontro entre o participante e a linguagem do desenho.

Mais tarde, nessa mesma entrevista, a artista reformula sua resposta, tecendo as seguintes considerações: “Talvez seja esse o meu objetivo: auxiliar cada um a buscar a sua fala, a sua escuta, a sua singularidade. Perceber qual é a sua voz poética, o seu timbre, aquilo que realmente dá uma ideia de pertencimento. E, junto, um trabalho com a linguagem.”<sup>12</sup>.

Se olharmos atentamente, as duas afirmações da artista sobre a finalidade ou o objetivo de suas propostas não são de maneira nenhuma divergentes, mas, ao contrário, se complementam. Pois, no entender de Derdyk, como veremos ao longo deste texto, o caminho que propõe como forma de atingir o objetivo de seus cursos, qual seja, o de auxiliar cada um a encontrar sua **expressão poética singular**, isto é, que traga uma ideia de **pertencimento**, passa necessariamente pela **experiência com a linguagem** escolhida como meio de expressão.

Porém, quais são as especificidades dessa linguagem? Compreender a partir de qual perspectiva ela é vista; quais são seus modos de operação; como se dão suas possibilidades

---

<sup>10</sup> Foram consultadas a primeira e a quarta edições, sendo a última revista e ampliada.

<sup>11</sup> Entrevista concedida por Derdyk à autora, em São Paulo, em 25 de agosto de 2010.

<sup>12</sup> Idem.

expressivas e comunicativas, parece fundamental para compreendermos as propostas de Derdyk.

Pudemos perceber, durante o período no qual acompanhamos os cursos “Entre ser um e ser mil” e “O corpo da linha”, diferenças de expectativas entre o público que busca as duas oficinas. De modo geral, aqueles que procuram os encontros dedicados ao livro-objeto raramente chegam cercados de ideias prontas, e se mostram mais interessados em descobrir e explorar esse suporte artístico do que em realizar algo parecido com o que conheciam ou haviam imaginado. Talvez isso se deva ao fato desse suporte ter sido, até o momento presente, pouco divulgado e estudado na arte brasileira – se comparado a outros meios, como o desenho, por exemplo –, e, por isso, ainda cercado de indefinições conceituais e teóricas, inclusive a respeito do termo usado para designá-lo, chamado mais comumente de “livro de artista” (NEVES, 2009).

Já no curso “O corpo da linha”, a reação do público, muitas vezes, é diversa. Não é raro que interessados procurem as aulas como uma forma de aperfeiçoar ou de aprender um tipo específico de desenho: o desenho naturalista, baseado em convenções de representação, beleza e perfeição, que busca, grosso modo, reproduzir o visível ou o real por meio de certas técnicas e códigos, como a perspectiva, a linha empregada como contorno, o claro-escuro no modelado dos volumes. Essas noções têm origem em referências estéticas herdadas principalmente do naturalismo Neoclássico – o estilo como ficaram conhecidos os valores e convenções da arte consolidados e difundidos por meio das Academias de Belas-Artes do século XIX, principalmente francesas: noções que foram, ao longo do tempo, depuradas (mas também distorcidas e esvaziadas) e sedimentadas no senso comum, constituindo uma doxa<sup>13</sup>.

Vale lembrar que não cabe aqui fazermos uma discussão sobre o valor ou a validade de determinados estilos ou estéticas, apenas nos aproximarmos do modo como Derdyk

---

<sup>13</sup> A pesquisadora e filósofa da arte, Anne Cauquelin, em seu livro “Teorias da arte” (2005), discorre sobre a importância da doxa como pano de fundo sobre o qual se assentam as produções artísticas e também muitos dos discursos sobre a arte. A autora caracteriza a doxa como um “amontoado” de lugares-comuns (“proposições e crenças comuns que se instalam por repetição e forjam os hábitos de pensar, de sentir e de perceber” (CAUQUELIN, 2005, p. 162), ou seja, a trama que conecta diferentes grupos dentro de uma cultura), composta a partir de uma “montagem extremamente sólida” de ecos de diversos sistemas teóricos, ao mesmo tempo bastante maleável, pois adaptável às circunstâncias e sem doutrinas para fixar seus contornos (CAUQUELIN, 2005, p. 162-165). A partir de suas reflexões, poderíamos pensar que há também diversos recortes possíveis para a doxa, fruto da presença maior ou menor de determinados sistemas teóricos e adaptados a diferentes contextos, e tomar essa constatação como ponto de partida para discutir aquela que serve como ruído para o público em geral, consumidor (e produtor) ocasional de arte, e aquela que compõe o ambiente para os artistas e profissionais em geral ligados ao sistema das artes (críticos, historiadores, curadores, marchands etc.), cientes dos inúmeros pontos de encontro e conexões entre elas.

constrói seu entendimento da arte e do desenho, fundamental para apreendermos sua visão da prática artística e dos processos de criação.

Assim, como estudiosa das teorias e da história da arte, Derdyk assume uma postura crítica em relação às normas e convenções da linguagem. A artista segue o pensamento de pesquisadores da arte de diferentes vertentes, tais como Erwin Panofsky (2009) e Pierre Francastel (1993), que, com os estudos da iconologia e da sociologia da arte, respectivamente (ambos referências presentes nos livros de Derdyk (2008a; 2008b; 2010), demonstraram o caráter simbólico das imagens e dos códigos de representação, indissolavelmente ligados a culturas específicas, com suas crenças, seu universo de saberes científicos e técnicos, seus valores e visões de mundo.

Por isso, abordar e, especialmente, “ensinar” esse tipo de desenho, para a artista, seria um maneirismo, deslocado de sua época e lugar:

Os códigos culturais geralmente concordam com o campo perceptivo em vigor, com a visão de mundo oficial, com o conceito de tempo e espaço oriundos da ciência, da religião, da própria arte, enfim, com o significado do estabelecimento da relação do homem com o espaço que cada cultura conquistou e proporcionou. As alterações destes códigos acompanham justamente a quebra de uma determinada percepção, de um determinado valor, que passa a ter novos significados. (DERDYK, 2008a, p 36).

Não que a artista negue ou desvalorize especificamente determinadas convenções do desenho; porém, o que propõe é, antes de tudo, uma postura crítica em relação ao empréstimo dessas noções. Para Derdyk, todos os estilos, técnicas e formas de representação estão à disposição para quem quiser apropriar-se delas; contudo, essa apropriação deve ser parte de um percurso no qual se constrói uma linguagem poética, e não simplesmente se reproduz um estilo, um modo de fazer do qual se desconhece a origem e o sentido. Essa postura da artista ficará evidente mais adiante, quando nos aprofundarmos em sua compreensão sobre a linguagem do desenho.

No caso do curso “O corpo da linha”, o desenho é entendido “inserido na produção contemporânea” (ITO, 2011), como anunciado no texto que o apresenta ao público interessado. E qual é esse desenho contemporâneo, e de que forma será abordado? Ainda segundo o texto explicativo, sua proposta

[...] se baseia na apresentação de questões referentes ao potencial expressivo e construtivo da linha – elemento constitutivo do desenho –, aqui compreendida como agente perceptivo e potência geradora de sentido. Iremos focalizar a experiência da passagem da linha sobre o plano para a sua projeção e concreção no espaço. (ITO, 2011).

O desenho será abordado, de acordo com seu enunciado, a partir do elemento mínimo que o conforma: a linha – compreendida em seu “potencial expressivo” e “construtivo”, como “agente da percepção” e “geradora de sentidos”; e, portanto, esses são termos que remetem ou designam a execução de ações, acontecimentos. Estamos tratando, pois, da linha (e do desenho, por consequência) como ação, que pode estar tanto ligada à ideia de registro (em seu potencial expressivo e como agente perceptivo) quanto à ideia de projeção, transformação (em seu potencial construtivo e gerador de sentido), e também às duas atribuições ao mesmo tempo, visto que não são excludentes no pensamento de Derdyk, mas integradas, como veremos adiante.

No texto de apresentação do trabalho pessoal da artista, foi discutido o modo como o desenho é tomado por ela como instrumento da expressão, do pensamento e da ação, que transita entre a linha que registra uma ideia fugaz ou busca apreender a percepção, e a linha que projeta transformações no espaço-tempo no qual ela se insere. Mais do que o desenho como sistema de representação com seus códigos específicos, ele é o próprio meio da ação e, segundo a artista, não representa, mas é em si; ele cria uma realidade autônoma, não remete a uma realidade exterior a ele.

Daí compreendemos a decisão da artista em isolar do desenho seu elemento mínimo, a linha, visto que é ela a própria ferramenta e matéria do desenhar, seu elemento “construtivo e constitutivo”. O desenho seria, então, resultado da ação da linha. Mas isso não significa que deixe de constituir-se como um tipo de linguagem, carregado de sentidos e significados, como será discutido adiante.

Trata-se, antes de tudo, do desenho herdeiro da Arte Moderna, que se desvinculou do compromisso com a representação do visível para explorar o potencial expressivo e plástico dos elementos que constituem a matéria da arte: a linha, a cor, a forma e sua estrutura; que busca sua verdade e sua coerência em si mesma, nos universos que forja no interior da própria obra.

Segundo o historiador da arte Giulio Carlo Argan, com o Modernismo das vanguardas europeias, o quadro “deixa de ser um plano de projeção para a representação da realidade, e se torna objeto plástico e autônomo [...]”. Nesse momento, a arte, “não sendo representação da realidade, é ela mesma uma realidade autônoma.” (ARGAN, 2010, p. 464). Os historiadores Charles Harrison e Paul Wood também seguem essa definição para caracterizar o Modernismo em vigor até o início dos anos 1960, nos EUA: “Podemos considerar que a afirmação central do Modernismo [...] diz respeito à autonomia da arte e à sua ‘especificidade de meios’ – ou seja, restringir seus efeitos legítimos aos efeitos de seus meios.” (HARRISON; WOOD, 1993, p. 236-237).

A questão da autonomia da arte em relação à representação do visível é fundamental no trabalho de Derdyk. Segundo ela,

Os artistas que isolam a arte da noção de representação imitativa da realidade, para nos tornar sensíveis à existência autônoma do signo visual em sua manifestação integral – linha, cor, forma, matéria – prestam à sociedade contemporânea um serviço concreto tão importante quanto os cientistas prestaram ao desenvolver suas teorias, inaugurando novas dimensões conceituais e perceptivas. (DERDYK, 2008b, p. 80).

Mas não é só a partir das referências da arte moderna que Derdyk pensa o desenho. Como vimos, ela diz também, no texto do folheto, que sua proposta será “focalizar a experiência da passagem da linha sobre o plano para a sua projeção e concreção no espaço” (ITO, 2011).

Do contemporâneo, a artista traz a expansão das fronteiras da arte, ao incluir na obra o espaço e o tempo da ação, rompendo os limites dos lugares antes reservados às manifestações artísticas (as molduras dos quadros, os pedestais das esculturas e os espaços dos museus e galerias) para tornar-se também acontecimento. E, junto com essa nova noção de espaço-tempo, novos entendimentos a respeito do sujeito e do corpo na obra.

Para Derdyk, se o Cubismo abriu passagem para a afirmação de nossa percepção contemporânea, levando para a arte “a velocidade, o cinético, a quantidade de informações coexistindo num mesmo tempo e num mesmo espaço” (DERDYK, 2008a, p. 48), hoje assistimos a gestos que mais se assemelham a índices da presença humana do que propriamente o interesse em representá-la. Para ela, atualmente, “os signos são mais atuantes do que o próprio enunciado.” (DERDYK, 2008a, p. 48).

A artista considera que houve uma mudança em seu modo de fazer e pensar a arte, na virada dos anos 1980 para os anos 1990, quando ela acredita ter sido o momento da passagem, no Brasil, da Arte Moderna para a arte contemporânea:

Acho que a grande mudança foi a passagem do moderno para o contemporâneo, da década de 1980 para 1990. Mudança de repertório, de atuação e de entendimento da arte, e obviamente do modo de ensinar arte, que transformou muito o panorama no Brasil. Até com a entrada de livros. Então poderia dizer que a essência do meu pensamento não mudou, mas o entendimento de como a arte acontece sim. A passagem de um repertório que nasceu no moderno, que na década de 1980 era muito ligado à Paul Klee, Van Gogh, Picasso, etc, para um entendimento do desenho como instalação, como espaço, com a inserção do corpo. O entendimento do espaço mais do que do tempo. Que são aquisições que vieram do contemporâneo, do século XXI, de vetores da arte contemporânea. [...] **No contemporâneo a forma está ligada a uma ideia de tempo transitivo, milhares de formas possíveis, maneiras possíveis. Os cânones caíram abaixo. Hoje não interessa se é bom ou ruim, bonito, feio, mas a pergunta que se coloca é: isso é arte? E está relacionada à ideia de contexto e descontexto. A arte vira acontecimento. Como desencadear processos de criação a partir disso?**<sup>14</sup> (grifos nossos).

As afirmações da artista são emblemáticas, visto que expõem as mudanças pelas quais passou o entendimento da arte ocidental nessa segunda metade do século XX, e que reverberaram na arte brasileira afetando seu trabalho: a queda de cânones, e, com eles, a quebra de paradigmas e valores que antes definiam o estatuto das obras como belo ou feio, bom ou ruim, para dar lugar a “milhares de formas possíveis”; formas que muitas vezes quase não podem ser reconhecidas, cujos valores passam a ser relacionados a contextos e “descontextos”. Há, aqui, uma perspectiva de mudança na forma de valoração da arte, que se desloca de um referencial estético baseado nas características extrínsecas do objeto, para parâmetros atrelados aos processos e aos diferentes contextos de produção das obras – deslocamento ocorrido, como foi discutido no primeiro capítulo, quando a Arte Conceitual “ênfatiza o processo e as propostas artísticas em lugar dos ‘produtos’” (CANTON, 2009, p. 33).

Sobre os primeiros trabalhos de Arte Conceitual norte-americanos do final dos anos 1960, Harrison e Wood comentam: “Em defesa de trabalhos como esse, pode-se dizer que sua aparência não é o que mais importa [...]. Sua identidade particular reside, antes, nos processos pelos quais foram compostos e nos materiais de que são feitos.” Segundo os autores, os

---

<sup>14</sup> Entrevista concedida à autora, em São Paulo, em primeiro de fevereiro de 2012.



artistas pareciam propor “uma troca de prioridades, uma mudança no modo como identificamos um objeto como um objeto de arte. Na verdade, o que cada vez mais parecia estar em questão nos debates de crítica de arte do final dos anos 1960 era se a ‘arte’ precisava de fato de ‘objetos’.” (HARRISON; WOOD, 1993, p. 190).

Contudo, a relativização dos parâmetros estéticos na História da Arte ocidental é um processo que se inicia na virada do século XIX para o XX, quando artistas modernistas como Cézanne, Picasso, Van Gogh e Paul Klee recusam os cânones e as convenções normativas das Belas-Artes. Para esses artistas, era necessário se desvincular de toda forma de autoridade para “expressar os sentimentos, os gostos, as aspirações, as nostalgias das pessoas de seu tempo” (ARGAN, 2010, p. 450). Segundo Argan, a Arte Moderna (que não significa “dos nossos dias”, mas reflete um período específico da história), criou para a arte o imperativo de “refletir os caracteres e as exigências de uma cultura conscientemente preocupada com seu próprio progresso, desejosa de se distanciar de todas as tradições, voltada à superação contínua de seus resultados. A arte desse período foi chamada também de ‘modernista’” (ARGAN, 2010, p. 426). As convenções que estavam a serviço do poder religioso ou político e visavam demonstrar sua certeza e estabilidade, deveriam dar lugar a novas formas expressivas que refletissem um novo modo de existência, “transitório, efêmero e contingente”, no dizer de Baudelaire (2011, p. 26). Surge, assim, o ideal de artista livre de preconceitos e pronto para a **experiência direta com o real**. A arte passaria a ser, com os modernistas, um “modo de vida”, que distingue e rejeita as *idées reçues*<sup>15</sup> e celebra o “entusiasmo, a ousadia, o anseio de novas experiências” (ARGAN, 2010, p. 450):

[...] a arte não apenas deixa de depender de uma **estética pré-constituída**, como também, ao se realizar, **realiza ou constitui uma estética**; por isso um dos caracteres salientes da arte moderna é a formação contínua de grupos ou tendências, cada um enunciando e desenvolvendo um programa, visando impor sua própria estética ou, mais precisamente [...] sua própria poética. Pode-se dizer, então, que a sucessão das poéticas, ou daqueles que às vezes são chamados depreciativamente de *ismos*, representa a vontade de **definir a relação entre a arte e a vida contemporânea, em movimento acelerado e contínuo**: já não tendo como finalidade a representação dos eternos valores religiosos e morais, a arte não pode ser senão **um modo de vida** e, como tal, interferir em todos os aspectos da vida contemporânea. (ARGAN, 2010, p. 427, grifos nossos).

---

<sup>15</sup> Expressão da língua francesa empregada por Argan para designar “ideias recebidas”, “ideias prontas”.

Ainda de acordo com Argan, é essa ruptura com o passado que permite aos artistas a apropriação e o diálogo com as formas de outras épocas:

A primeira condição pela qual a arte do fim do século passado é, por princípio, moderna, é a ruptura de todo laço com a tradição, da qual se contesta a autoridade. Isso não significa ignorância da arte do passado: ao contrário [...]. Amiúde os artistas se inspiram livremente na arte de épocas ou regiões distantes: no período bizantino, românico, gótico, na arte oriental ou na dos povos primitivos; mas não se sentem obrigados a seguir ou a desenvolver um processo de retorno (*revival*) [...]. **Para os historiadores, a arte do passado é um documento; para os artistas é a expressão de uma criatividade ou espiritualidade que, não sendo submetida às leis do tempo, é perenemente presente, atual e moderna.** (ARGAN, 2010, p. 450, grifos nossos).

A arte contemporânea conserva e potencializa algumas dessas posturas: não por acaso, também se adota um adjetivo de tempo que sinaliza uma eterna atualização: tanto moderno quanto contemporâneo indicam, de modo sutilmente diverso, aquilo que está na ordem do dia.

Porém, no contemporâneo – ou no “pós-moderno” –, no entender de Teixeira Coelho Neto, “uma teoria, uma visão de mundo não supera a outra, convive com ela” (COELHO NETO, 1986, p. 23), tendo, como consequência, uma cada vez maior relativização dos critérios de julgamento e valoração.

Derdyk situa-se, assim, entre esses dois momentos da arte: segundo ela, na “passagem do moderno para o contemporâneo”. Isso se torna evidente na reedição do já citado livro da artista “Formas de pensar o desenho” (2010), no qual ela inclui, ao lado de Paul Klee, Van Gogh, Picasso e Steinberg como referências emblemáticas, Regina Silveira, Iberê Camargo, Arthur Barrio e Amilcar de Castro, artistas brasileiros que ampliaram os limites do entendimento da arte e do desenho herdados do modernismo, incorporando, cada vez mais, o espaço, o corpo, a noção de acontecimento, de fugacidade e multiplicidade.

Não é à toa que a artista diz que, ao lado de Vilanova Artigas, Mario de Andrade e Flávio Motta, referências fundamentais para pensar o desenho que trazem uma visão mais ligada ao ideário moderno, como veremos adiante, a artista tenha incorporado, em sua passagem para o contemporâneo, filósofos e teóricos tais como Peter Pál Pelbart, Maurice

Blanchot e Gilles Deleuze<sup>16</sup>, trazendo para seu trabalho discussões relacionadas ao tempo, ao espaço e ao sujeito no mundo atual.

Para ela, nós, homens e mulheres do século XXI, vivemos no “reinado da dissociação, da fragmentação, da multiplicação, da simultaneidade. Nosso sistema nervoso está sintonizado com o canal do fugaz, do transitório, onde o eterno presente se consubstancia no aqui e no agora. A todo instante tudo se refaz.” (DERDYK, 2008a, p. 48).

Por outro lado, interrogada se algo se manteve durante esses anos, na sua visão do desenho e no seu ensino, a artista responde: “[...] tem alguma coisa que se mantém: a linha como resultado da ação mão/gesto/instrumento”<sup>17</sup>.

Delineia-se, assim, uma primeira visão ampla de seus pressupostos conceituais: da herança modernista, Derdyk traz a compreensão do desenho como instrumento da ação e do pensamento do artista, que dá forma a uma expressão poética própria na experiência direta com o real, explorando ao máximo as potencialidades da linha – matéria-prima do desenho –, na conjugação da ação da mão, do gesto e do instrumento; e, do contemporâneo, a potencialização do espaço e do corpo na arte, que perde, cada vez mais, suas referências formais e normativas para se transmutar em acontecimento, em “milhares de formas possíveis”.

E, se há, no trabalho da artista, a afirmação de uma singularidade, já que o desenho é instrumento da ação e do pensamento, inevitavelmente ligado a um sujeito, nunca deixou de haver, para Derdyk, a relação desse sujeito com o “fazer da história” – uma história que se atualiza sempre que a retomamos (assim como indicada por Argan, como foi visto):

[...] A construção desta visa, mais do que nunca, à interpretação e atualização dos tempos, não se limitando simplesmente à reordenação do fio dos acontecimentos. Nosso olhar moderno, **moderno porque sempre presente, resgata as formas históricas, rerepresentando-as em novas articulações**. Comentários, paródias, teatralização dos estilos. A nossa ficção contemporânea se contenta em dar novo significado, buscando novos paradigmas que nos justifiquem. A História, esta lenda lentamente tecida pelo tempo terrestre, nela, o homem se reconhece. (DERDYK, 2008b, p. 96, grifo nosso).

---

<sup>16</sup> Entrevista concedida à autora, em São Paulo, em primeiro de fevereiro de 2012.

<sup>17</sup> Idem.

A busca por uma inserção na coletividade, por meio do diálogo com a história e com a cultura, sempre esteve presente para Derdyk, reforçada pela herança do modernismo brasileiro na visão de Vilanova Artigas, Mario de Andrade e Flávio Motta, como será abordado na próxima parte deste capítulo.

Diante da complexidade desse panorama, no qual “os cânones caíram abaixo” junto dos valores que definem o estatuto do artístico; as referências do passado e do contemporâneo se fazem presentes simultaneamente; o tempo e o espaço assumem novas dimensões de transitividade assim como o próprio sujeito; e outras fraturas do contemporâneo que dificultam o entendimento das referências da arte, como é possível pensar em uma forma de transmitir o fenômeno da criação artística?

Retornamos a ela, então, a sua pergunta: “como desengatar processos de criação a partir disso?”, e voltamos ao início do texto para entender a afirmação na qual a artista diz não haver, em seus cursos, uma finalidade, no sentido de um **fim** a ser alcançado depois de percorrido um caminho. O que a artista propõe é um percurso no território transitório da arte contemporânea, pois concentra-se na ação e no movimento, e não nas coisas em si, já codificadas e estabelecidas. Nesse processo, a artista propõe ao outro a experiência com a linguagem no confronto com o tempo presente. O fim da experiência deverá ser o próprio percurso.

#### **2.2.1.1. Desenho: projeto e percepção**

A compreensão das premissas conceituais que fundamentam as propostas de Derdyk passa necessariamente pelo aprofundamento das noções que envolvem o desenho no pensamento da artista, visto que ele é o centro de onde irradiam as diversas dimensões do seu trabalho. Para isso, vamos retomar as duas vertentes apontadas por Farias entre as quais transita o desenho de Derdyk, já apresentadas no texto sobre sua obra.

Primeiramente, o desenho que aponta para o futuro, dotado de dimensão projetiva e operativa e que se reveste de qualidade simbólica, ou seja, aquele que, ao se projetar, conforma a paisagem cultural humana e revela em seus traços o “estar no mundo” e os desejos de uma sociedade. Nesse ponto, será necessário retomar algumas de suas referências fundamentais na formulação de tais noções: o artista plástico e teórico Flávio Motta, o arquiteto Vilanova Artigas e o intelectual Mario de Andrade.

Num segundo momento, será abordada a noção de desenho como instrumento de registro, que retém a fugacidade do pensamento e da expressão e, ao mesmo tempo, permite o reconhecimento do visível, partindo do presente, mas confinando “com o passado, com a memória, com o resíduo” (FARIAS, 1996). Nesse ponto, serão investigados os modos específicos de conhecimento do desenho, assim como suas especificidades como linguagem, ambos atributos que dependem da observação, da memória e da percepção, compreendidos em sua dimensão espacial e corpórea.

#### **2.2.1.1.1. Projeto: desejo do traço, desejo do mundo**

Uma ocasião perguntamos a um caipira na cidade de Jambuí (Estado de São Paulo), com quem ele aprendera fazer “figurinhas” de barro para presépios, quem lhe dera os modelos, quem lhe ensinara. Respondeu, diante de uma pequena escultura: “O desenho é meu mesmo”. Naquela oportunidade, os estudantes que nos acompanhavam, ficaram surpresos com o sentido de termo. Para a maioria dos jovens, desenho era, apenas, registro gráfico, expressão em linhas, manifestação de formas em duas dimensões, esboço, traçado. Em verdade, os estudantes estavam mais próximos às lições do Neoclassicismo que tanto influíram no ensino artístico brasileiro. Herdeiros dos mestres franceses que chegaram em 1816, eles estavam perplexos com o sentido mais amplo de um desenho que se identificava à concreção do pequeno objeto elaborado por um caipira. Ali estava uma situação paradoxal. O caipira se nos afigurava um herdeiro do sentido da palavra “desenho”, de proveniência anterior à Missão Francesa. Ele que como indivíduo vivia dentro das maiores carências e mais parecia a imagem melancólica do Jeca Tatu, ele que parecia viver em “tempo parado”, era também um profundo conservador, e restituía uma significação mais rica e mais humana. O que se perdeu da palavra em boa parte se perdeu do homem. (GFAU, 1975, p. 31).

A partir desse relato, presente no texto “Desenho e emancipação”, Motta busca compreender a origem do significado da palavra “desenho” na história brasileira, a partir da investigação de mudanças ocorridas nas acepções a ela atribuídas nas línguas anglo-saxônicas e latinas, em especial o inglês e o francês, e suas influências na cristalização de seu sentido no Brasil.

Para ele, conforme é possível compreender do relato, o sentido da palavra que prevaleceu no país foi aquele trazido pela Missão Francesa em 1816, que, explica, estava a serviço da expansão da influência francesa em novos territórios, por meio da difusão de sua cultura oficial. Sendo assim, a noção trazida para o Brasil era a das instituições ligadas ao Estado, ou seja, a noção do desenho das Academias de Belas-Artes:

Sabemos que os companheiros de Le Breton trouxeram para cá principalmente as lições de Jacques Louis David. Sabemos ainda que David conheceu Laymarie por volta de 1777, a noção de que “o verdadeiro desenho é a linha”. Entendida como contorno, a linha era elemento configurador – o limite, o fato de austeridade que na época se opunha à galanteria rococó. Estava impregnada de uma nova comoção, produzida por um conjunto de “projeto social restrito”. (GFAU, 1975, p. 31).

Motta relaciona a noção de desenho apenas como contorno, limite, “coisa de lápis e papel”, a um “projeto social restrito”, fruto da ascensão de uma burguesia pré-revolucionária na França; burguesia essa que opunha o desenho das obras de Belas-Artes, destinadas ao deleite e “à esfera do prazer”, ao desenho a serviço da fabricação de manufaturados, que pertenceriam a outra esfera, a do saber, separando o sensível do racional, bem ao gosto do positivismo do século XIX (GFAU, 1975, p. 31).

Essas limitações teriam afastado o sentido proveniente da língua inglesa: “design” guardaria relação com “desígnio”, o que tornaria o termo próximo à noção de projeto, de um desejo que se projeta e que tem a ver com a elaboração de respostas a necessidades concretas. Esse entendimento estaria também presente no Brasil antes da influência do Neoclássico, como defende Motta no trecho reproduzido ao apontar o sentido mais amplo da palavra para o caipira, associada também à ideação, formulação no pensamento.

E, se as formas do design não se destinassem apenas ao “prazer supérfluo”, ou a funções puramente pragmáticas, mas dissessem respeito às necessidades de uma sociedade como um todo, sem separação entre as duas esferas, elas se tornariam sociais:

“Design” é mais amplo e pode conter os interesses concretos, pluridimensionais, de uma parte da sociedade, dentro das mais complexas formas de produção, notadamente de bens de consumo. “Design” foi enfim que deu até agora, ao fazer, uma direção, um significado. [...] Sem “design”, o desenho era considerado uma atividade pessoal, puro deleite, ou momento de registro para fins “utilitários”. Sem “design”, não haveria desígnio.<sup>18</sup> (GFAU, 1975, p. 30).

O que Motta pretende, nesse texto, é afirmar a necessidade de uma postura crítica em relação aos sentidos do desenho que adotamos, e, como tal, que participam da nossa constituição como sujeitos e sociedade: se tomarmos acriticamente noções que nos foram

---

<sup>18</sup> No final desse texto, Motta aponta a infiltração dessa visão da arte e do desenho no sistema educacional brasileiro. Ana Mae Barbosa, outra referência na área também citada por Derdyk no livro “Formas de pensar o desenho” (2008b), discorre sobre a influência da herança neoclássica trazida pela Missão Francesa, na composição dos currículos do sistema educacional brasileiro, em “Arte-educação no Brasil” (BARBOSA, 2008).

impostas, sem conhecer suas origens e a quais ideais estão vinculadas, estamos reproduzindo modos de ser, fazer e pensar que talvez não estejam a serviço de nossos verdadeiros interesses. Daí o título do texto, “Desenho e emancipação”: “Vale dizer que através do desenho podemos identificar o projeto social. E com ele encontraremos a linguagem adequada para conduzir a emancipação humana.” (GFAU, 1975, p. 29).

No livro “Formas de pensar o desenho” (2008b), Derdyk reproduz o trecho de Motta citado no início deste texto, a fim de explicitar e ilustrar sua visão do desenho. Como foi dito na apresentação do trabalho da artista, Motta é, ao lado de Vilanova Artigas e Mario de Andrade, uma de suas referências principais na fundamentação de sua obra e de seu pensamento. “Desenho e Emancipação” foi publicado no volume “Sobre Desenho” (GFAU, 1975), que reúne textos desses três autores. Essa obra foi fundamental na constituição das noções de arte e de desenho de Derdyk, como ela própria afirma<sup>19</sup>.

Em comum, esses escritos defendem:

1. A ideia do desenho como linguagem, e, por isso, meio de expressão e comunicação no qual estão contidos a visão de mundo e os desejos de uma sociedade, devendo ser acessível a todos:

Segundo Artigas, “[...] linguagens são formas de comunicação ligadas estreitamente ao que exprimem.” (GFAU, 1975, p. 15), e ainda, “Para desenhar é preciso ter talento, ter imaginação, ter vocação. Nada mais falso. Desenho é linguagem também e enquanto linguagem é acessível a todos” (GFAU, 1975, p.12).

Para Motta, “[...] vale dizer que através do desenho podemos identificar o projeto social” (GFAU, 1975, p. 29).

2. Uma visão integradora que não separasse técnica e arte, sensível e racional:

Nas palavras de Artigas:

O conflito entre a técnica e a arte prevalece ainda hoje. Ele desaparecerá na medida em que a arte for reconhecida como linguagem dos desígnios do homem. A consciência humana, com seu lado sensível e seu lado racional, não tem sido convenientemente interpretada como um inteiro, mas como a

---

<sup>19</sup> Entrevista concedida à autora, em São Paulo, em primeiro de fevereiro de 2012.

soma de duas metades. Aos artistas, principalmente, compete conhecer esta dicotomia para ultrapassá-la. (GFAU, 1975, p.15).

3. E, enfim, uma visão do desenho que ultrapassasse aquela trazida pelo Neoclássico francês, de desenho como limite, contorno, e se estendesse ao entendimento tanto das formas projetadas pelo homem (do desenho de um lápis ao desenho de uma cidade), quanto como forma de manifestação expressiva.

Sobre noções de desenho mais amplas do que apenas contorno, Artigas retoma a visão do Renascimento: “No Renascimento, o desenho ganha cidadania. E se de um lado é risco, traçado, mediação para expressão de um plano a realizar, linguagem de uma técnica construtiva, de outro lado é desígnio, intenção, propósito, projeto humano no sentido de proposta do espírito.” (GFAU, 1975, p. 9).

Nas palavras de Mario de Andrade “O verdadeiro limite do desenho não implica de forma alguma o limite do papel, nem mesmo pressupondo margens.” (GFAU, 1975, p. 23).

Em suma, uma visão do desenho num sentido amplificado, como forma de agir e pensar, uma linguagem vinculada à ação do homem no mundo e à realização de seus desejos, conforme encontramos nas proposições de Derdyk. Para a artista, tudo o que vemos e vivemos em nossa paisagem cultural um dia foi projetado por alguém, os objetos, as cidades, os traçados das vias, imprimindo à noção de desenho uma dimensão coletiva (DERDYK, 2008b).

Sem dúvida, essas são referências fundamentais para compreender sua visão. Porém, é preciso lembrar que esses teóricos estavam engajados na modernização pela qual passava o país na primeira metade do século XX, preocupados em promover mudanças econômicas e estéticas no cenário nacional. Daí a vontade de superar certas heranças europeias, como o Neoclássico, e introduzir outras mais ajustadas ao projeto de modernização que surgia, como a noção do design, mais vinculada a uma dimensão social. Fato que levou, algumas vezes, alguns desses intelectuais a tomarem partido contrário à Arte Moderna, como o fez Artigas, vendo em sua autonomia um sintoma de decadência e alienação do capitalismo (PAIVA, 2001).

Mas não nos interessa aprofundar essa questão, apenas compreender que Derdyk toma desses teóricos apenas algumas noções, e as atualiza em diálogo com outros fios de pensamento que busca para tecer o seu trabalho, como as próprias referências da arte



moderna, trazidas por artistas como Paul Klee, Picasso e Van Gogh, e outras contemporâneas, relacionadas a novas visões do espaço, do tempo e do sujeito.

Para ela, também é de fundamental importância a superação de códigos de representação herdados do Neoclássico, que ainda hoje resistem como modelo estético, enraizados em território nacional devido à presença no sistema educacional durante anos (conforme denuncia Ana Mae Barbosa (2008), outra referência de Derdyk, também citada por Motta), restituindo uma dimensão ao mesmo tempo particular e social ao desenho, à medida que se conecta às necessidades reais, aos valores reais e presentes, às subjetividades, ao espaço e ao tempo de nossas vidas.

O diálogo com referências trazidas da história, uma história viva e em movimento, não restrita aos modelos canonizados da arte, e a atualização da percepção, da imaginação e da memória são propostos pela artista como meio de transformar o desenho em instrumento de ação, conhecimento e expressão.

#### **2.2.1.1.2. *Percepção: ver, conhecer, exprimir***

Se, para Derdyk, o compromisso com a representação foi abolido e o desenho é antes instrumento de ação do que sistema de códigos; e se, ainda assim, ele requer para si uma dimensão social, comunicativa, que corresponda ao mesmo tempo a anseios individuais e coletivos, e, além disso, almeje superar dicotomias entre o sensível e o racional, a emoção e o intelecto, quais serão as especificidades da comunicação, da linguagem e do conhecimento que se afiguram para esse entendimento do desenho? E de que modo ele acontece?

Em primeiro lugar, para a artista, “desenhar não é copiar formas” (DERDYK, 2008b, p. 24). Ou seja, não equivale a reproduzir o que se vê apenas com o olhar, lançando mão de convenções de representação que se ofereçam como um abecedário de formas, de modo a transpor para a superfície do papel ou da tela uma imagem qualquer. Mas, ao contrário, “desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias, são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, apropriar-se.” (DERDYK, 2008b, p. 24).

A linha, como uma convenção, uma abstração, é sempre interpretativa, e carrega consigo o modo de ver de quem desenha, revelando, assim, não só o objeto do desenho, mas também o desenhista, como indivíduo e sujeito que participa de uma cultura. Além disso, a

total compatibilidade entre o objeto e sua apresentação é algo impossível – e, nesse caso, tampouco desejável –, pois já a matéria do objeto frente à do desenho é completamente outra.

Diante desses princípios, o que se busca é estabelecer **correspondências**, novos **sentidos** e **significações** ao que se vê e reconhece. De modo que, quem desenha, traga para si o objeto desenhado, tome posse, aproprie-se dele, decodifique-o ao codificá-lo. Desenha-se para ver, e não ao contrário, seguindo a máxima de Paul Klee: “A arte não imita o visível, torna visível” (KLEE apud DERDYK, 2008b, p. 38).

Para que esse projeto se realize, segundo propõe Derdyk, é necessário convocar a totalidade de nossas faculdades: a sensibilidade e o intelecto, o imaginar e o analisar, o projetar e o recordar: “o desenho enquanto linguagem requisita uma postura global” (DERDYK, 2008b, p. 24).

O desenho, “fábrica de imagens”, conjuga elementos oriundos do domínio da observação sensível do real e da capacidade de imaginar e projetar [...]. O desenho configura um campo minado de possibilidades, confrontando o real, o percebido e o imaginário. A observação, a memória e a imaginação são as personagens que flagram esta zona de incerteza: o território entre o visível e o invisível. (DERDYK, 2008b, p. 115).

Para ela, não se vê e não se desenha só com os olhos, mas com o corpo inteiro: o corpo tem memória, e imprime sua marca por meio do gesto. Carrega consigo a visão individual e a visão da história; assim, quem desenha, nunca desenha sozinho. Restitui-se, por meio da cultura e da história, o caráter social da atividade artística: “A gente vê, como já disse, com o corpo inteiro, porém, muito mais ainda, com a visão de muitos outros”, afirma a artista, ao tomar emprestada formulação de Motta (apud DERDYK, 2008b, p. 112).

Assim, se, por um lado, há um caráter singular, de apropriação, por outro, há os “[...] gestos adquiridos, acumulados e imitativos. E mais ainda, são gestos reelaborados, construídos e inventados.” (DERDYK, 2008b, p. 124).

O desenho se daria nesse diálogo intenso entre a mão, o olhar e o sentir do corpo e as operações mentais: no momento do desenho, aceita-se (ou não) a sugestão que o próprio traço fornece, num embate entre o que se vê, o que se deseja e o que de fato acontece no papel, pois o gesto da arte não é a simples concreção de uma ideia preexistente.

Para explicar esse modo particular de ação do desenho e da arte, Derdyk se apropria<sup>20</sup> da formulação contida na Teoria da Formatividade do filósofo italiano Luigi Pareyson, segundo a qual a arte é “[...] concebida como **fazer, conhecer e exprimir**, sem uma ordem cronológica ou hierárquica entre os termos, mas numa ação simultânea, denominada formatividade” (PAREYSON, 2001, p. 26).

De acordo com Pareyson, a arte foi concebida ora como um fazer, ora como um conhecer, ora como um exprimir. Na Antiguidade, prevaleceu a primeira noção: a arte teve seu aspecto executivo, fabril ou manual acentuado. Com o Romantismo do século XIX, prevaleceu a terceira, “[...] que fez com que a beleza da arte consistisse não na adequação a um modelo ou a um cânone externo de beleza, mas na beleza da expressão” (PAREYSON, 2001, p. 21). A partir de então, essa concepção prevaleceu e se encontra na base das teorias da linguagem e semânticas da arte. Porém, é também recorrente no pensamento ocidental a segunda concepção, que interpreta a arte como conhecimento, visão da realidade, na qual o aspecto executivo e exterior é supérfluo. Para Pareyson, “[...] se a arte é conhecimento, ela o é no modo próprio e inconfundível que lhe deriva do seu ser arte” (PAREYSON, 2001, p. 24); a arte não se resume ao executar, produzir, realizar: é também invenção. Não é execução de algo já projetado, resolvido a priori:

é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer [...], atividade na qual execução e invenção procedem *pari passu*, simultâneas e inseparáveis, na qual o incremento de realidade é constituição de um valor original. Nela concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando, já que a obra existe só quando é acabada. (PAREYSON, 2001, p. 25-26).

A partir dessas considerações, a pergunta que se coloca é: qual será a modalidade da linguagem, ou seja, da comunicação possível nessa prática, se o traço é, antes de tudo, ação; e se, para ela, o desenho não obedece a um sistema de códigos, mas seu sentido se faz no momento de sua execução, inseparável da invenção? O desejo da artista é que esse gesto seja, de alguma forma, inaugural, e revele um sentido novo, um significado, uma direção inesperada. Mas como fazer isso, como escapar do automatismo do gesto, das convenções herdadas, e, ainda assim, manter o diálogo com a história?

O caminho que Derdyk propõe parece vir do embate entre a percepção e o que ela chama de “história dos estilos” – o conjunto dos códigos de representação e das formas

---

<sup>20</sup> Entrevista concedida à autora, em São Paulo, em primeiro de fevereiro de 2012.

expressivas da arte que se cristalizam ao longo dos anos, compreendidos em uma perspectiva histórica (DERDYK, 2008a, p. 60-63).

Pois, se “por trás das manifestações expressivas de cada cultura esconde-se um projeto cosmológico que aponta para a consciência perceptiva que tais homens possuíram do Universo” (DERDYK, 2008a, p. 82), é justo que, no mundo contemporâneo, onde a “todo instante tudo se refaz” (DERDYK, 2008a, p. 48), as manifestações expressivas acompanhem essas transformações, informem sobre nossa sensibilidade, nossa forma de ver e se relacionar com as coisas do mundo, com o tempo e o espaço. E essas transformações, que ocorrem na forma e na própria natureza das expressões artísticas, se assumem um caráter simbólico, de representação ou acontecimento, são deflagradas por meio da atualização da percepção: “A arte, como toda e qualquer linguagem, organiza e descreve o campo perceptivo que a humanidade incorpora para ser e estar no mundo. Se a linguagem enrijece, a sociedade cristaliza certos valores, imobilizando até relações afetivas, sociais, cognitivas [...]” (DERDYK, 2008a, p. 64).

Para ela, a percepção pode ser revolucionária: é a brecha por onde se escapa da convenção, da fórmula dada; é a possibilidade de criar e descobrir novos lugares:

A percepção, filtrada pelas normas e pelos códigos culturais, se debate no ímpeto de reencontrar sua natureza subversiva e caótica. Subversiva porque inusitada: a percepção, entendida como fato dinâmico, está sempre criando armadilhas e labirintos espertos. Caótica porque aberta: apreende do visível a exibição múltipla da natureza. Nesse sentido, o ato perceptivo funciona como um instrumento transgressor, revelador e inusitado. A percepção vê além, vê o que não se pode ver. A percepção detém em si um potencial visionário. (DERDYK, 2008a, p. 56).

No entendimento da artista, a percepção é dinâmica, viva; a “percepção é sempre criativa.” (DERDYK, 2008b, p. 112). É ela que permite explorar as possibilidades expressivas da linha:

A linha pode ser uniforme, precisa e instrumentalizada, mas também ágil, densa, trepidante, redonda, firme, reta, espessa, fina, permitindo infindáveis possibilidades expressivas. **A linha revela a nossa percepção gráfica. Quanto maior for o nosso campo perceptivo, mais revelações gráficas iremos obter.** A agilidade e a transitoriedade natural do desenho acompanham a flexibilidade e a rapidez mental, numa integração entre os sentidos, a percepção e o pensamento. (DERDYK, 2008b, p. 24-25, grifo nosso).

Entende-se, assim, que a linha será resultado dessas interações, tanto mais variada e expressiva quanto mais viva for a percepção.

O filósofo Maurice Merleau-Ponty, citado diversas vezes por Derdyk em seus livros (DERDYK, 2008a; 2008b), pode auxiliar a compreensão do funcionamento da percepção e da especificidade da linguagem da arte presentes no pensamento da artista.

Merleau-Ponty introduziu a importância da percepção e da corporeidade na fenomenologia fundada por Edmund Husserl, direcionada ao estudo da experiência e dos conteúdos da consciência. Propôs uma nova base de interpretação do mundo livre dos dualismos como interioridade e exterioridade, matéria e espírito. Para tanto, o corpo passou a ser pensado como elemento central na compreensão do homem e sua relação com o mundo, não como um objeto exterior à consciência, mas como parte indissociável desta, numa unidade originária além da dicotomia entre alma e corpo. O filósofo empenhou-se na análise das estruturas que estariam na base da expressividade, mas não se debruçou sobre questões como o belo ou critérios normativos da arte (DORTIER, 2010; SAES, 2010; SCHÖPKE, 2010).

Merleau-Ponty nega que os significados apreendidos a partir da percepção possam estar sujeitos a qualquer conjunto de regras, que associem diretamente signos e conceitos numa relação causal (MERLEAU-PONTY, 1980). Para ele, tanto a significação da linguagem literária quanto a da arte são sempre alusivas ou indiretas, pois surgem no interior de um horizonte de sentido, no qual os dados nada significam isoladamente, mas a partir das relações que um signo imprime ao outro, nas quais a matéria ausente também desempenha um papel, tal qual apontado por Annie Simões Furlan e Reinaldo Furlan:

Aquilo que é significação não deriva dos signos apenas, mas de uma significação indireta expressa pelo que entre os signos se lê. Como o trabalho do pintor que cria, na tela, signos através de seus gestos e não deixa de criá-los também através do que na tela continua em branco, pois aquilo que resta entre os signos é também significação. (FURLAN; FURLAN 2005, p. 33).

Nas palavras de Merleau-Ponty: “[...] veremos que a ideia de uma expressão completa é um contra-senso, que toda a linguagem é indireta ou alusiva e, se quisermos, silêncio” (MERLEAU-PONTY, 1980, p.144).

É a partir da linguística de Saussure e dos estudos da Psicologia da Forma (Gestalt) que Merleau-Ponty define que a apreensão da língua se dá a partir do todo (1980). Porém, esse todo não corresponde ao conjunto dos vocábulos, mas a relações diacríticas, ou seja, da parte com o todo:

A cultura jamais nos dá, pois, significações absolutamente transparentes, a gênese do sentido jamais se conclui. O que bem chamamos nossa verdade, nunca o contemplamos a não ser num contexto de símbolos que datam nosso saber. Enfrentamos sempre arquiteturas de signos cujo sentido não pode ser considerado à parte, não sendo outra coisa senão a maneira pela qual se comportam um para com o outro, distinguem-se um do outro, sem que tenhamos sequer a triste consolação de um vago relativismo, visto que cada qual destas relações é inegavelmente uma verdade e será salva na verdade mais compreensiva do porvir [...]. (MERLEAU-PONTY, 1980, p.143).

Assim, esses sentidos não estão definidos a priori, pois eles se fazem simultaneamente ao movimento do gesto do artista ou do escritor, que buscam um signo para uma significação ainda não existente. Por isso, a palavra do escritor ou as linhas do artista não são linguagens tanto por partilharem um conjunto de significações instituídas, mas por instaurarem uma linguagem expressiva (FURLAN; FURLAN, 2005), que, mais tarde, é retomada pelo espectador:

A obra que se cumpre não é, logo, a que existe em si como coisa, mas a que atinge o espectador, convidando-o a retomar o gesto que a criou e, saltando mediações, sem outro guia que não o movimento da linha inventada, a alcançar o mundo silencioso do pintor, ora proferido e acessível. (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 150).

O conjunto dos gestos do artista, as maneiras de sua arte, é uma extensão do seu corpo, de sua forma de ver e investigar as coisas do mundo, carregado de suas particularidades e de sua inscrição na cultura. No momento da elaboração de sua arte, o gesto expressivo dá a ver o que antes não existia (MERLEAU-PONTY, 1980).

### **2.2.2. Dinâmica dos cursos: quase caminho, mapa e território**

Segundo Derdyk<sup>21</sup>, há um diálogo e, mais do que isso, há uma continuidade entre as pesquisas, as formas de ação, os procedimentos, as definições e os conceitos que fundamentam e movem seu trabalho pessoal e suas propostas de cursos e oficinas. Assim, é natural que estejam neles presentes o entendimento da artista sobre a natureza da arte e do

---

<sup>21</sup> Entrevista concedida à autora, em São Paulo, em primeiro de fevereiro de 2012.

desenho, e do modo como se dão os processos de criação. A partir de uma leitura da obra e do pensamento da artista, chegamos a alguns pontos principais, que são retomados a seguir:

1. Mais do que como códigos de representação, o desenho aparece como ação, em duas vertentes: como instrumento a serviço do desejo/desígnio de quem desenha, extensão de suas ideias e projetos, presente em todas as formas concebidas pelo homem; como instrumento de registro e conhecimento e reconhecimento do mundo, extensão de sua percepção corpórea, que cria correspondências e recria as coisas para si, resignificando-as, dotando-as de nova direção e sentido.
2. As manifestações expressivas da arte são compreendidas como formas simbólicas, carregadas de valores e significados relacionados a visões de mundo e que, portanto, devem ser compreendidas como linguagens a serem incorporadas criticamente. Por ser linguagem, o desenho (e a arte) transita entre o “fazer individual” (a apropriação por um sujeito) e o “fazer da história” (pois imerso numa cultura, em diálogo com a história).
3. O desenho, desde o modernismo, é uma linguagem cujos sentidos não existem a priori, e cujos signos não podem ser compreendidos isoladamente, mas imersos num horizonte de sentido, como explica Merleau-Ponty. Esses sentidos se fazem simultaneamente à ação do artista, por meio de seu gesto e de sua percepção, que mobilizam a totalidade do seu ser.
4. Um intenso dinamismo aparece em sua obra tanto na forma de tensões, inacabamentos e inversões, quanto em seus processos de criação, na forma de trânsito, continuidades, causalidades de ações que engendram outras e assim por diante.
5. A artista mantém uma postura de constante abertura e maleabilidade, para que o trabalho surja da confluência das diversas forças que atuam no instante em que ela se torna disponível para a criação; uma encruzilhada movediça entre sua ação parcialmente intencionada, os desejos da matéria e a intervenção do acaso e do erro,

num fluxo de acontecimentos. Há incerteza em relação aos resultados desse percurso, pois, como diz a artista, “nada garante o poético”<sup>22</sup>.

6. O criador é entendido não como um ser uno e acabado, mas instável e mutável, pois aberto ao desconhecido, à exploração e à experimentação, e afetado pelas noções transitivas do espaço e do tempo contemporâneos.
7. Há o desejo de superar dualidades e a fragmentação, numa visão que integra corpo e espírito, razão e emoção, sensibilidade e intelecto, teoria e prática, sujeito e objeto, observação e imaginação, imaginação e memória.
8. A forma específica de conhecimento da arte é dada pela interação entre o fazer, o conhecer e o exprimir, que acontecem simultaneamente e sem hierarquia entre essas três ações, conjugando execução e invenção, conforme descrito pela Teoria da Formatividade de Pareyson (2001).

Desse modo, a artista vê na ação do desenho, quando surge da totalidade das faculdades humanas em movimento (sensibilidade, intelecto, observação, memória, percepção, invenção etc.), o próprio processo criador da arte, visto que ele é capaz de inaugurar sentidos, criar significações, correspondências, gerar conhecimento, projetar desejos e necessidades, criar relações entre o sujeito e o mundo, e, assim, também construir subjetividades. Dessa forma, o caminho proposto por Derdyk para a construção de percursos poéticos é a realização de uma experiência aprofundada com a linguagem em questão, do desenho ou do livro-objeto, que desperte o sujeito, por meio da práxis (e a teoria virá junto) para as interações e as diversas possibilidades da arte.

E, como não poderia deixar de ser, a abertura e flexibilidade da artista, em seu processo de criação, são levadas para as oficinas, que também não se apresentam como propostas fechadas, estanques, prontas, mas se transformam à medida que ocorrem interações entre os participantes dessa dinâmica, como um tecido vivo, no qual cada célula interage e modifica as outras, modificando também o conjunto.

Segundo Derdyk, alguns aspectos se mantêm, estruturantes; outros, sempre mudam. Como se ela estivesse sempre percorrendo territórios por novos caminhos, sem saber onde irá chegar, e se irá:

---

<sup>22</sup> Anotação de aula do curso “O corpo da linha”, em agosto de 2011.



[...] o que me interessa é o desenvolvimento das ideias, que tem a ver com a minha experiência pessoal e com o público que está chegando, pois o repertório muda, o imaginário, os desejos, as expectativas. A cada semestre percebo como se tivesse um território que percorri e um mapa que eu tivesse que refazer. Aí quando dou outro curso é de novo um outro território.<sup>23</sup> Uma coisa é ter um programa a priori, outra é interagir. Você tem um alvo, e nada garante que você vai chegar ali. Por isso prefiro dar aula fora e não em faculdade ou escola. Porque em escola você precisa ter uma finalidade definida, um objetivo claro, e você precisa chegar neles de qualquer modo e, para isso, às vezes, vai ter que andar em linha reta. Eu já gosto de andar de formas randômicas, tortuosas, pegar atalhos, veredas, e nem sempre a gente chega ali, no alvo, mas então você descobre outras paisagens. Como acontece no meu próprio trabalho. Então eu poderia dizer que o meu modo de pensar o trabalho, pensar a vida e a maneira de dar aula acontecem nessa conversa entre mapa e território. Conforme você vai andando e as coisas vão acontecendo.<sup>24</sup>

Mas esse deixar as coisas acontecerem não significa que não tenha um sentido bem definido, fios que conduzam esse percurso. Apenas indica que a abertura e a flexibilidade fazem parte de sua proposta. Afinal, como ela mesma diz, o território por onde anda está estabelecido; o mapa com os caminhos, não.

Como fica claro em sua fala, Derdyk optou por dar cursos e oficinas livres, fora do ambiente das escolas e das universidades. Quando terminou a graduação na FAAP, a artista permaneceu como professora durante três anos, de 1981 a 1983. Porém, segundo ela, essa experiência a fez perceber que não queria integrar o ambiente acadêmico, exatamente por sua necessidade de flexibilidade, de caminhar conforme as surpresas do caminho, que a impede de “fixar conteúdos, cumprir programas.”<sup>25</sup> E, desde então, dá cursos livres, ateliês e oficinas de criação em instituições culturais, museus e em outros lugares independentes.

“Eis o diferencial do ateliê em relação às escolas de arte: considerar a **experiência** como ponto de partida para a compreensão da arte e aquisição desta como **linguagem poética**.” (DERDYK, 2008b, p. 11, grifo nosso).

A noção de experiência, como será visto ao longo do texto, ocupa um lugar fundamental no trabalho da artista, que a considera “ponto de partida” para aquisição do conhecimento e da construção de uma poética.

---

<sup>23</sup> Entrevista concedida por Derdyk à autora, em São Paulo, em 25 de agosto de 2010.

<sup>24</sup> Entrevista concedida à autora, em São Paulo, em primeiro de fevereiro de 2012.

<sup>25</sup> Entrevista concedida à autora, em São Paulo, em primeiro de fevereiro de 2012.

Para Derdyk, “a vivência é a fonte de crescimento [...]. Fornece um leque de repertório, amplia a possibilidade expressiva.” (DERDYK, 2008b, p. 11).

A experiência é, então, considerada o próprio conhecimento que é adquirido por meio dos sentidos, durante a vivência prática. Um conhecimento que surge, necessariamente, marcado pela subjetividade daquele que o adquire ou constrói, visto que passa pelos sentidos, ou seja, pela percepção singular, mas, ao mesmo tempo, imersa numa cultura.

Sendo assim, Derdyk tenta abolir de suas aulas tudo que possa servir como modelo a ser reproduzido, para dar lugar à promoção de experiências que trarão a aquisição de conhecimentos e a construção de poéticas de “dentro para fora”, não de “fora para dentro”: “a necessidade de copiar idêntico revela um distanciar-se de si mesmo. [...] O ato de copiar é vazio de conteúdo, mera reprodução impessoal.” (DERDYK, 2008b, p. 110).

O ensino baseado em modelos inibiria o risco, o projeto, a aventura da descoberta e do desconhecido, constituindo um puro exercitar-se impessoal: destreza técnica em detrimento do significado lúdico que poderia ter o desenho. Os exercícios de cópia, aliados ao julgamento valorativo dos resultados, impediriam o desenvolvimento e o desabrochar de um imaginário pessoal, que expressasse uma visão e uma leitura de mundo (DERDYK, 2008b).

Segundo a artista, quando o processo de aquisição do conhecimento por meio da vivência, cercado de incertezas, erros, acertos e descobertas, é substituído pela corrida para se chegar a uma fórmula, a um resultado que pareça com algo estabelecido como modelo, elimina-se o próprio sujeito desse processo, com sua imaginação, sua percepção e memórias: “O ensino inteligente e sensível depende de ensaio e erro, de pesquisa, investigação, experimentação na busca de solução de problemas que geram dúvidas, incertezas.” (DERDYK, 2008b, p. 107).

Para ela, quando o resultado tiver que corresponder **formalmente** ao modelo original, criam-se expectativas de **resultado** e, assim, angústias e frustrações (DERDYK, 2008b).

Pois, se para Derdyk, o desenho é instrumento de ação, conhecimento e expressão, reproduzir um modo de desenhar, adestrando o gesto, a memória corporal, é imprimir forçadamente uma maneira de ver e de se relacionar com as coisas. Tal visão “[...] exclui o entendimento do desenho como uma forma de construção do pensamento através de signos gráficos, maneira de apropriação da realidade e de si mesmo.” (DERDYK, 2008b, p. 108).

Por isso, a escola tradicional é vista como um agente de poder dominador e homogeneizador, que desconsidera a presença viva e criativa dos sujeitos, dotados de percepções e necessidades particulares, aprisionando a capacidade que carregam de compreender o mundo por si mesmos: “este lhe é dado pronto, apresentado e assinado.” (DERDYK, 2008b, p. 104).

Derdyk também toma o cuidado de não se colocar como modelo ou referência para os participantes:

Às vezes eu faço o acompanhamento do trabalho de artistas, e, isso já aconteceu umas duas, três vezes: chega um momento em que eu dispenso todo mundo. Quando vejo que estão começando a grudar demais em mim, eu digo: agora vocês vão buscar outras referências. Ficam três anos comigo, e quando vejo que já estão com asas prontas para voar, eu peço que sigam seus caminhos. As pessoas sofrem um pouco, mas é justamente para não virar um maneirismo, um “modus operandi”. Por isso prefiro não dar cursos livres no meu ateliê.<sup>26</sup>

Mas, segundo Derdyk, **copiar** é diferente de **imitar**: a imitação, a mimese, é uma forma fundamental pela qual adquirimos conhecimento. A imitação pressupõe a presença do sujeito, que escolhe e se apropria do objeto imitado, e a forma como fazê-lo: “Imitar é maneira de se apropriar – amplia o repertório através da repetição. Faz parte do processo de aquisição do conhecimento. Imitar não implica necessariamente ausência de originalidade e de criatividade.” (DERDYK, 2008b, p. 110). Quer dizer, o sentido da ação estaria no modo como ela é dirigida e intencionada.

A aquisição de teorias, assim como de técnicas, também seria inseparável da experiência:

As teorias, sem uma compreensão ao nível prático, sem uma vivência efetiva da linguagem, podem tornar-se palavras vazias, mera aplicação [...]. Por outro lado, evitar teorias e conceitos seria negar a natureza epistemológica do adulto e da criança, em suas manifestações expressivas. (DERDYK, 2008b, p. 49).

Para Derdyk, o ideal é que haja uma inter-relação entre a educação vivencial, “prática do sensível”, e a educação do intelecto, “prática do conceito”. O conhecimento adquirido sem a experiência, sem o tomar posse, torna-se vazio de conteúdo, perde o sentido de ser. Por isso, a aquisição do repertório gráfico deve ocorrer por meio da experiência, do exercício da percepção sensível (DERDYK, 2008b).

---

<sup>26</sup> Entrevista concedida à autora, em São Paulo, em primeiro de fevereiro de 2012.

Segundo a artista, a separação entre a teoria e a prática, entre o sensível e o racional, está relacionada a uma visão que fragmenta, dissocia, comum na sociedade ocidental moderna, fruto da extrema especialização e da divisão dos saberes:

Parece haver uma clara dissociação entre o pensar e o fazer. O homem urbano vive profundamente esta cisão: a especialização da mão, a especialização da cabeça. [...] A educação especializada, profissionalizante e técnica favorece a dissociação entre pensar e fazer, teoria e prática, conceito e ação. Esta visão gera a inserção, em nossa sociedade, de homens fragmentados. A massa de informações especializadas, sem inter-relação, dificulta a noção do todo, propiciando a estabilização do autoritarismo, a monopolização e a ilusão do conhecimento. Geram exercícios de poder. (DERDYK, 2008b, p. 14-15).

Do mesmo modo que o conhecimento não deve ser dissociado da prática, e a sensibilidade do intelecto, o sujeito não deve ser visto apartado de sua comunidade, de sua cultura, de sua história. Mas história, aqui, entendida como um conhecimento vivo, do qual o sujeito participa e também constrói; não um saber dele dissociado, do qual é apenas espectador:

Quando desenhamos, existe uma “conversa” implícita entre o fazer individual e o fazer da história. Geralmente, entendemos a história como algo estático e fático, como o que ficou para trás. Vamos resgatar o sentido etimológico do termo para despertar este outro significado: a história como fonte de investigação, experimentação, exploração. Sem dúvida, esta é uma visão mais dinâmica, orgânica e atualizadora. (DERDYK, 2008b, p. 194).

Por isso, Derdyk propõe, em seus cursos, “atualizar a história”: se o desenho é compreendido como forma simbólica relacionado a uma cultura, a artista propõe que os alunos, por meio da análise e do estudo de imagens da história da arte (mas uma história da arte ampliada, mais próxima de uma história das imagens), acessem conteúdos e significados nelas impressos, e apropriem-se deles de maneira criativa, como veremos em seguida:

Atualmente, a História da Arte é inspirada mais pela preocupação em compreender do que em reconhecer o passado. A construção desta visão, mais do que nunca, à interpretação e atualização dos tempos, não se limitando simplesmente à reordenação do fio dos acontecimentos. Nosso olhar moderno, moderno porque sempre presente, resgata as formas históricas, rerepresentando-as em novas articulações. Comentários, paródias, teatralização dos estilos. A nossa ficção contemporânea se contenta em dar novo significado, buscando novos paradigmas que nos justifiquem. A História, esta lenda lentamente tecida pelo tempo terrestre, nela, o homem se reconhece. (DERDYK, 2008b, p. 96).

### 2.2.2.1. Proposição de atividades

Vamos retomar, neste ponto, o segundo parágrafo do folheto de apresentação do curso “O corpo da linha”, para introduzir exemplos de atividades propostas por Derdyk:

A partir da colocação de proposições inicialmente gráficas, amparadas por amplo **material iconográfico** que dinamizem a nossa compreensão relativa ao desenho inserido na **produção contemporânea**, cada participante irá pesquisar **materiais e procedimentos** que possam melhor responder a tais propostas, seguidas de **orientação individual** e **discussão coletiva dos resultados que essas questões propiciarão para cada participante** (ITO, 2011, grifo nosso).

A apresentação e análise das propostas de atividades serão divididas em duas partes, seguindo a sugestão do folheto explicativo do curso e o modo aproximado como a artista estrutura suas aulas, visto que não há uma ordem rígida fixada – se ela julgar pertinente, algumas atividades são retomadas ao longo do percurso, e outras acontecem simultaneamente.

Inicialmente, serão abordadas as proposições relativas ao desenvolvimento gráfico, por meio de “amplo material iconográfico” e da exploração das propriedades da linha e suas possíveis correspondências com os objetos, as qualidades dos materiais, as sensações e as ideias (em “O olho tátil”); depois, as atividades que envolvem a pesquisa e a exploração de materiais e procedimentos com maior ênfase na “orientação individual e a discussão coletiva dos resultados” (em “Tempo à deriva”).

À medida que as proposições de atividades forem apresentadas, conceitos e princípios presentes no pensamento de Derdyk, desenvolvidos até aqui, serão retomados por meio da fala da própria artista. Ao mesmo tempo em que ela sugere as atividades, expõe suas ideias e orienta as atividades dos alunos, sempre atentando para não interferir no processo de cada um, mas evidenciando procedimentos e apontando caminhos possíveis que surjam dos próprios trabalhos. Os conceitos e teorias apresentados também surgirão sempre a partir de discussões baseadas nas atividades realizadas.

A artista prefere usar o termo “proposições” a “exercícios”, para, segundo ela<sup>27</sup>, reforçar o caráter de acontecimento do desenho, não de tentativa, ensaio: tudo o que é produzido tem valor e significado, pois não se pretende igualar a expressão a um referencial dado.

---

<sup>27</sup> Anotação de aula do curso “O corpo da linha”, em agosto de 2011.

### **2.2.2.1.1. O olho tátil**

De forma geral, os cursos são iniciados por proposições que visam ampliar o repertório gráfico dos participantes, trazendo-lhes novas dimensões de entendimento e uso da linha, e, conseqüentemente, do desenho. Para tanto, a artista elabora uma série de atividades nas quais os participantes irão experimentar as possibilidades do traço, por meio da exploração das propriedades físicas da linha, guiada pela percepção sensível. Percepção relacionada não só ao olhar, mas a todos os sentidos, em ações que mobilizem a observação, a imaginação e a memória. Ao lado de atividades práticas, Derdyk trará uma série de imagens da história da arte, não apenas ocidental, procurando explicitar sua carga simbólica relacionado-as a contextos variados, de modo a sugerir novos caminhos de entendimento do desenho.

Como já foi dito, muitas vezes os interessados chegam munidos de visões bastante fechadas sobre o desenho, frequentemente relacionadas à produção artística naturalista. Essas atividades iniciais pretendem desconstruir tais visões para que outras possam ser experimentadas e construídas, mais conectadas a um entendimento do desenho contemporâneo, conforme a visão da artista. Além disso, as proposições são dirigidas ao que Derdyk chama de “desautomatização do traço”<sup>28</sup>: desconstrução de gestos mecânicos, “presos”, o que seria comum em uma cultura cuja educação é baseada na palavra, e o processo de alfabetização acabaria sendo um inibidor do gesto ao estabelecer modelos rígidos de caligrafia, por exemplo (DERDYK, 2008b).

Derdyk pretende também explorar o entendimento de conceitos tais como observação, imaginação e memória, em ações que desconstruam visões estanques e fragmentárias dessas capacidades, de modo a apontar uma interdependência entre elas. Segundo a artista,

[...] é muito importante perceber que o imaginário (lembrando que imaginário nasce da palavra “imagem”) está totalmente conectado com a observação – do aqui e do agora – e que o estado de observação do mundo convoca também nossas memórias. Observação, memória e imaginação caminham juntas, são as matérias do nosso corpo que vive nesta paisagem contemporânea. (FI, 2011, p. 7).

Vejamos mais de perto algumas dessas propostas.

---

<sup>28</sup> Anotação de aula do curso “O corpo da linha”, em agosto de 2011.

Na apresentação dos slides de imagens da história da arte, que ocorre geralmente no início das aulas, Derdyk traz a noção já apresentada de uma história viva, “na qual nosso olhar moderno [...] resgata as formas históricas, representando-as em novas articulações” (DERDYK, 2008b, p. 96).

Para ela, “é interessante observar que uma mesma data reúne uma extrema diversidade de lugares e ações, sendo fundamental termos uma **visão ampla e sincrônica da História, para que esta não se encerre numa sucessão linear de acontecimentos. O objeto artístico é sempre atual**” (DERDYK, 2008a, p. 60, grifo nosso).

Assim, não se preocupa em reconstruir uma linha do tempo cronológica, de progresso dos estilos, mas apresenta diversas imagens sem julgamentos de valor relacionados a um referencial estético, apenas apontado para a ampla possibilidade de uso do desenho presentes na história que podem e devem ser experimentados e apropriados. Ela aproveita para indicar, por meio das imagens, o caráter simbólico do desenho, localizando sua inserção em contextos culturais específicos. São apresentadas imagens da história da arte ocidental (Renascimento, Classicismo, Impressionismo, Modernismo, pinturas rupestres etc.), mas também desenhos indianos, indígenas, orientais, de artistas contemporâneos etc. Como já comentados antes, os estilos e formas da História da Arte, não apenas ocidental, tornam-se fontes de referência para os artistas depois do Modernismo – desde que apropriados e reinterpretados pela percepção do criador, e não simplesmente reproduzidos ou copiados.

Em relação às proposições práticas, há diversas atividades que visam explorar as possibilidades expressivas e representativas da linha e, assim, do desenho. Para o início dos cursos, Derdyk pede que os alunos levem para a aula diversos materiais: lápis variados, carvão, pastel, pincéis, tintas, diversos tipos e tamanhos de papéis. A seguir serão apresentados alguns exemplos:

1. A artista pede que os alunos realizem uma pesquisa gráfica, de modo a observar as possíveis correspondências entre o movimento do corpo, que impulsiona o registro da linha, e qualidades relacionadas a diversas sensações imaginadas (doce, azedo, duro, mole, quente, frio, amargo, áspero); a atitudes (simpático, carinhoso, agressivo, autoritário, comunicativo); a espaços e tempos (amplo, pequeno, rápido, lento, alto e baixo) etc. Porém, pede que os desenhos não sejam simbólicos (por exemplo, desenhar o sol para a sensação de calor), mas que explorem as

possibilidades gráficas da linha por meio do gesto: espessura (forte ou fraca, grossa ou fina), intensidade (clara à escura), medidas e direções, ritmos e texturas etc., observando as relações entre intenção e execução, assim como sensações e gestos, gestos e resultados gráficos. Observar que, às vezes, os mesmos resultados gráficos são originados por sensações diferentes.

2. Pesquisar movimentos da linha no papel, ora contendo o gesto, ora sobrepondo ou justapondo, variando as dimensões, ritmos, texturas etc. Observar as relações espaciais, como dentro e fora, figura e fundo, parte e todo.
3. Criar escritas fictícias, nas quais o ritmo cadencie a velocidade e a intensidade do gesto determine texturas gráficas.
4. A partir da observação do lugar onde está, imaginar e desenhar uma linha que cruza o espaço, atravessando objetos, pessoas, ar etc., e, ao atravessá-los, ganha corpo, textura, peso, densidades, de modo a informar as matérias por onde passa: madeira, pele, cabelo, luz, plástico, concreto etc.
5. Levar para a aula diferentes objetos minerais, industriais e vegetais, observá-los com os sentidos (tocá-los, cheirá-los, sentir o gosto) e desenhá-los de modo a fazer um percurso com o olhar, um mapeamento gráfico de suas qualidades físicas. Em seguida, imaginar como são por dentro, ou alguma parte que não é visível no momento, e desenhá-los. Imaginar um percurso do olhar, atravessar o objeto na imaginação.
6. A artista pede que os alunos escolham um objeto e façam três desenhos a partir dele: um de observação (olhando para o objeto), um de imaginação, e outro de memória (estes dois últimos sem o objeto). A partir dos desenhos produzidos, discute com os alunos o entendimento dessas noções, de modo a apontar a inter-relação entre elas: a representação de um objeto observado não é uma convenção?; a imaginação e a memória não estão presentes na observação, e vice-versa? A partir daí, introduz as seguintes questões: como é possível representar? Como é possível levar um objeto, suas qualidades para o papel apenas com linhas ou manchas? O quanto há de pessoal nesse gesto?



Ao longo do desenvolvimento dessas atividades, Derdyk vai trazendo suas ideias e conceitos, por meio das atividades práticas e da exposição oral. Há um momento no qual a artista fala, elabora os enunciados, expõe as ideias, mas depois pede que se faça silêncio para que todos possam se concentrar, individualmente, em suas ações.

Vamos, agora, retomar e discutir as principais ideias presentes nesses primeiros exercícios.

Na primeira atividade, o desenho é apresentado como ação. Ela pede que a correspondência entre as sensações e as ideias imaginadas não surja por meio da representação de um símbolo, mas das propriedades gráficas da linha, que é o próprio **registro** do gesto, tornando o **instrumento** do desenho a extensão do movimento do **corpo**, ou um “sismógrafo”, como fala a artista. Nesse caso, surge na prática a ideia do desenho que é, ele mesmo, a sensação, o **acontecimento**, e não sua representação. Para ela, essas ações não são “estudos” ou “exercícios”, mas “o desenho é acontecimento, o que sai já está pronto.”<sup>29</sup>.

Daí a importância da **percepção** nessa concepção do desenho, que depende de sua agudeza para trazer para o registro gráfico diferentes sensações. E a percepção é convocada todo o tempo, na sugestão de novas formas de “olhar” que surgem da exploração do conjunto dos sentidos, assim como de conceitos que vão sendo introduzidos ao longo das aulas, de modo a ampliar suas possibilidades.

A artista pede que os participantes fiquem atentos não só para o objeto de seus desenhos, mas também para o que está surgindo como resultado gráfico no papel. Para as formas, as estruturas, texturas, espaços que estão sendo construídos, de modo a buscar uma interação entre a ação da mão, o desenho e o olhar, que pode ser o olhar “interno”, caso se busque o objeto do desenho somente na imaginação e na memória:

[...] o desenho sugere algumas soluções, exclui outras, indicando uma comunhão entre um pensar e um fazer, entre uma intenção e sua realização, entre o sujeito que desenha, o objeto desenhado e a interpretação que se faz e se refaz, incessantemente, do sujeito em relação ao objeto. O desenho é um fenômeno perceptivo, e quando já existe uma agilização entre uma intenção e um resultado, entre a mão e o instrumento, entre o impulso e o resultado gráfico, a percepção passa a ser um elemento atuante e presente no ato de desenhar. (DERDYK, 2008b, p. 225).

---

<sup>29</sup> Anotação de aula do curso “O corpo da linha”, em agosto de 2011.

Da exploração e interação com o instrumento do desenho surge, no entender da artista, a **técnica**, que seria uma consequência da apropriação do material pelo sujeito, que faz uso e toma posse de suas possibilidades, a serviço de uma intenção.

O tempo todo, a artista chama a atenção para a natureza abstrata da linha, do desenho: a linha, segundo ela, é um conceito, não existe no mundo, nos objetos, mas sim no nosso olhar. Assim, a linha não é só contorno e não deve ser copiada, mas inventada. Assim, a artista traz uma noção ampliada do desenho, como abstração das formas da paisagem natural, ou como extensão dos desejos humanos, ao conformar o que produz.

Ao introduzir a ideia da linha como entidade abstrata, a artista aborda também a questão da representação relacionada a culturas e visões de mundo específicas. Aponta para a relação cartesiana, frontal, que separa o sujeito do objeto na representação Neoclássica, como se sua visão independesse de quem olha e como olha. A partir disso, introduz questões contidas em nossa forma de desenhar, de representar: de que modo nos relacionamos com os objetos? E com o espaço e o tempo? Como construímos nossas narrativas? Discute noções contemporâneas de sujeito, corpo, de espaço e de tempo.

Essas ideias vão surgindo das atividades práticas e da fala da artista, que vai cercando os assuntos, retomando as ideias em tons e intensidades diferentes, repetindo muitas vezes e de modos diferentes, de modo a tentar adaptar sua fala para o entendimento de todos.

A partir desse conjunto de atividades, que são apenas alguns exemplos, cada participante vai construindo um repertório próprio, um “vocabulário de linhas” e procedimentos que vão sendo formados ao longo das experimentações. Aos poucos vão surgindo, da própria ação de desenhar, **princípios e critérios de organização internos ao desenho de cada um.**

A singularidade dos gestos, as marcas das memórias, dos olhares, das fantasias e desejos devem ir surgindo nos traços, ao mesmo tempo em que se despertam e se abrem sensibilidades.

#### **2.2.2.1.2. *Tempo à deriva***

Depois de intensa experimentação com as propriedades de registro e expressão da linha, por meio da qual cada participante vai construindo um vocabulário próprio, juntamente

com a aquisição de algumas noções relacionadas ao desenho, a proposta da artista caminha no sentido de criar possibilidades de desenvolvimento de um percurso poético, que surja intimamente relacionado às referências e escolhas trazidas pelo participante e outras que vão sendo incorporadas e construídas no caminho.

Chega o momento no qual as atividades anteriores crescem agregando novos materiais e referências, ampliando o espaço do desenho para além do papel, e estimulando a criação de novos percursos.

Para tanto, a artista propõe atividades que visem desencadear procedimentos de criação, por meio de jogos, redes de associações, montagens, justaposições etc., aliadas às noções já experimentadas no início das aulas, tal como os conceitos ampliados de desenho, de observação, imaginação, memória e percepção, deixando que o próprio fazer aponte caminhos inesperados. Para tanto, Derdyk irá orientar os participantes para que deixem o tempo do fazer ser o tempo de uma ação à deriva, sem pressa de chegar, atentando para a vivência do percurso.

A ideia é que os participantes explorem materiais e procedimentos e apropriem-se de referências na construção de narrativas; enfim, experimentem possibilidades de transformação da matéria, criando novos sentidos e significados por meio da ação sensível.

A seguir, serão apresentados alguns exemplos de proposições:

1. Derdyk pede que os alunos escolham e levem alguns objetos para a aula, assim como diversos materiais (lápis diversos, pincéis, papéis, tintas, cola, estilete, fita crepe, arame, algodão, estopa, bucha, prego, martelo, e o que mais desejarem) e máquina fotográfica. A partir daí, propõe que os participantes comecem a brincar com os objetos, a criar situações nas quais experimentem possibilidades de montagem: sobreposições, justaposições, colocar um objeto dentro do outro etc. A artista chama a atenção, nesse momento, para os desenhos que vão surgindo dos conjuntos de objetos arranjados no espaço: ao criar situações, formas novas surgem, e, assim, novos desenhos. Surgem, também, novas narrativas dos arranjos dos objetos.

Em seguida, sugere que façam desenhos, utilizando o repertório de linhas explorado em outras aulas, e que façam fotografias, dos objetos e dos desenhos, explorando

diversas formas de olhar: de perto, de longe, de cima, de baixo. Fotografar também é visto como um modo de desenhar, de formar: a máquina fotográfica é o lápis, um instrumento do olhar por meio do qual nos apropriamos e conhecemos os objetos, por meio do registro. Essas fotografias são guardadas para serem trabalhadas nas próximas aulas – as atividades vão se desdobrando em outras, durante vários dias. Os alunos começam a desenhar também com outros materiais, além do lápis, pincel e papel (e máquina fotográfica): com arames, algodão, cola, estilete etc., explorando os materiais, suas possibilidades físicas, descobrindo caminhos possíveis.

Nesse momento, a ideia do desenho no espaço já foi incorporada: desenha-se com objetos. As linhas, antes restritas ao papel, ganham corpo e desdobram-se em fios de arame, pedaços de madeira, recortes de papel e papelão, algodão, linhas de costura etc.

A própria folha desenhada vai parar na parede ou no chão, incorporando o espaço da sala e adquirindo novas dimensões e sentidos. A artista vai acompanhando os alunos e apontando possibilidades, a partir das sugestões dos próprios trabalhos.

Desse modo, os trabalhos vão se desdobrando em outros e tomando formas mais definidas, adquirindo qualidades singulares.

Durante esse processo, a artista pede que os participantes se concentrem no que estão fazendo, e trabalhem em silêncio. Pede também que brinquem com os objetos, com os materiais, explorem suas possibilidades, sem se preocuparem aonde vão chegar, deixando que o gesto e as respostas dos materiais também guiem seus caminhos, como um barco à deriva.

2. Em outra proposta, Derdyk dá, a cada um dos participantes, um pãozinho. E pede que observem atentamente o pão, um alimento conhecido de todos, com uma história antiga, cujas características se conservaram durante séculos. E que o descrevam, a partir de tudo o que veem e sentem: vale cortar o pão ao meio, beliscar, comer, lamber, cheirar. Daí, que escrevam exaustivamente sobre o pão, sobre a experiência de comê-lo, de observá-lo. Conhecer e reconhecer o pão, algo que estamos habituados a ver todos os dias. Quando o participante cansar e achar que não há mais nada a explorar, deve continuar olhando e buscando novas

associações. A artista orienta para que se perceba o modo como esse processo de surgir novas ideias acontece.

Depois de descreverem exaustivamente o pão, pede que os participantes leiam as anotações e se concentrem em imaginar a quais memórias elas podem remeter. A partir das palavras escritas, pede que mentalizem imagens, situações, trazendo à tona memórias afetivas e pessoais, particulares e únicas. Orienta para que anotem tudo o que lhes ocorrer.

Nessa brincadeira, vale também imaginar hipóteses, projeções futuras, sonhos. Talvez os participantes lembrem-se de coisas que nada têm a ver com o pão, pelo menos diretamente. Por exemplo, uma foto que tirou ou gostaria de ter tirado. Então, tentar fazer essa foto, naquele momento. Ou um poema que leu, ou situações passadas e futuras, textos literários, poéticos, de ciências, notícias de jornal etc.

A ideia é abrir ao máximo a rede de associações, que surjam da memória, do imaginário, das sensações. Desencadear imagens pelas palavras e palavras pelas imagens. Experimentar o tempo do olhar. A artista observa que não há mais o tempo do olhar, do olhar que investiga, que penetra profundamente nas coisas, que as conhece e reconhece, pois isso exige tempo. Assim como o tempo da criação: cada um tem o seu, e é preciso dar tempo ao tempo. Por isso, para Derdyk, uma das coisas mais difíceis das aulas é administrar os diferentes tempos de cada um, nos processos de criação.

A partir das anotações, os participantes devem escolher materiais que julguem apropriados para trabalhar. Então, relacionando materiais e anotações, se concentrem em produzir imagens, desenhando, fotografando, modelando. Derdyk dá várias sugestões: podem usar carimbos (inclusive fabricá-los), tipos variados de papéis, furador, grampeador, letreset, prego, martelo, régua, linhas, agulhas etc. Depois, sugere que ampliem, copiem ou reduzam as imagens em xerox; recortem as imagens, manipulem-nas no computador ou colem etc.

A orientação é para que trabalhem, mais uma vez, sem a preocupação de chegar a um resultado. Não pensar em logo terminar ou desejar que o trabalho se pareça rapidamente com alguma coisa, que esteja bom ou bonito. Mas a proposta é de

explorar, abrir as possibilidades, descobrir fazendo, deixar emergir procedimentos, sentidos, estruturas, modos de ação.

3. Outro exemplo de proposição de atividade é o do autorretrato. A artista pede que o participante leve diversas coisas de que gosta, ou pelas quais se interessa: fotos pessoais ou de outros, livros de poemas ou prosa, livros de arte, de arquitetura, objetos pessoais etc. Tudo o que quiser e que tenha a ver consigo. Pede que escolham pelo menos três imagens da história da arte (desenho, fotografia, escultura, instalação etc.). Na aula, ela orienta os alunos para que estabeleçam relações entre os diversos materiais levados, de modo a se apropriarem de certas características. Por exemplo, desenhar, à maneira de um artista de que gosta (Degas, por exemplo), um objeto pessoal seu, ou uma foto. Ou fazer esculturas à maneira de Calder, a partir de um conto ou poema. Depois, sugere que os participantes manipulem esses objetos e imagens e continuem trabalhando com eles, desdobrando-os em outros. Desenhando a partir do desenho, fotografando, recortando, colando, fazendo os objetos se transformarem em outros, por caminhos que a própria ação sugerir.

Nessa atividade, a artista aponta para as diversas possibilidades do autorretrato: este não tem que ser, necessariamente, um desenho realista do rosto; e então pergunta: o quanto há de pessoal no trabalho artístico? É interessante observar, nesse exercício, como cada trabalho vai tomando rumos diferentes uns dos outros, em formas que traduzem e se assemelham a seus criadores, sem representá-los. Ao final, cada um vai descobrindo caminhos possíveis para uma produção artística, e também reconhecendo formas particulares de combinar, manipular, transformar a matéria, os objetos.

Em todas essas proposições, Derdyk chama a atenção para o tempo de ação que, segundo ela, é muito importante: o tempo deve deixar de correr rápido e tomar corpo, densidade, largura, à medida que a sensibilidade se aguça, que a concentração feche seu foco na ação do gesto, no olhar que o acompanha, na conversa com a matéria que vai aos poucos revelando suas resistências, suas aberturas. E, para isso, é preciso entregar-se à ação, navegar à deriva: deixar que os caminhos surjam, para frente ou para trás. Nesse navegar solto, a artista acompanha o percurso de cada um, sugerindo caminhos, apontando possibilidades, estimulando a imaginação e os sentidos.

Chega um momento do curso em que Derdyk discute sobre os trabalhos com os participantes. Pede que cada um observe o que fez e como fez. Quais foram seus modos de ação? Para onde está tendendo seu gesto? Quais os procedimentos que utilizou? O que surgiu daí? A partir do vocabulário usado pelos próprios alunos ao elaborarem sua fala sobre os trabalhos, Derdyk costura suas considerações: aponta recorrências, chama a atenção para características dos objetos produzidos, fazendo uma leitura do que vê, do que percebe, e discutindo com eles. Toma o cuidado de nunca perguntar: por que fez isso?, mas indica o sentido que enxerga nas formas, para onde apontam ou para onde poderiam apontar. Segundo ela, tenta “sempre extrair, não projetar”<sup>30</sup>. Relaciona com trabalhos de artistas, sugere que procurem conhecê-los. Quando Derdyk considera que o trabalho está obedecendo a gestos mecânicos, aos quais o aluno parece não ter percebido o sentido, chama a atenção para eles.

Nessa atividade de comentar os trabalhos dos participantes, a artista diz que deve ficar aberta ao inesperado, à experiência, aos rumos que os trabalhos vão tomando, para poder contribuir de alguma forma.<sup>31</sup>

Para ela, esse momento de parar e olhar para os trabalhos é importante, e ocorre em quase todas as aulas. Como se o processo todo acontecesse sempre em dois momentos, num vai e vem: em um primeiro lugar, a artista age no sentido de propiciar aos participantes uma vivência mais experimental com a linguagem do desenho e com a exploração de materiais e referências, em jogos que visam criar novas formas e assim, novos sentidos, significações; transformando a matéria e se apropriando de conceitos e procedimentos, que vão surgindo por meio da ação. Num segundo momento, há um processo de reconhecimento e afinação do que foi produzido, em diálogo com outros olhares e com outras referências, buscando dar direção aos trabalhos:

[...] há dois movimentos: o primeiro é assegurar a poética de uma experiência. Que você possa fazer com que a pessoa mergulhe numa experiência para justamente deixar os elementos saírem; depois que eles saem, é você se debruçar sobre eles para construir uma linguagem; daí você se debruça sobre a experiência de uma poética. Então há esses dois momentos. Uma coisa não vive sem a outra.<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> Anotação de aula do curso “O corpo da linha”, em agosto de 2011.

<sup>31</sup> Entrevista concedida à autora, em São Paulo, em 25 de agosto de 2011.

<sup>32</sup> Entrevista concedida à autora, em São Paulo, em 25 de agosto de 2011.

### 2.3. Considerações finais: o método desviante

*Como uma boa e velha professora de filosofia, prefiro cercear o assunto, amplo demais, por caminhos negativos, desvios e atalhos que não parecem levar a lugar algum. [...]*

***Primeira regra** para o reto ensino, em particular, o reto ensino da filosofia: não temer os desvios, não temer a errância. Os programas e “cronogramas” somente servem de esboços utópicos do percurso de uma problemática. Não esquecer que o tempo é múltiplo: não é somente “chronos” (uma concepção linear que induz, falsamente a uma aparência de causalidade), mas é também “aiôn” (esse tempo ligado ao eterno, que, confesso, ainda não consegui entender...) e, sobretudo, “kairos”, tempo oportuno, da ocasião que se pega ou se deixa, do não previsto e do decisivo. [...]*

***Segunda regra** para o reto ensino, já cheio de desvios: não ter medo de “perder tempo”, não querer ganhar tempo, mas reaprender a paciência.*

O método desviante, Jeanne Marie Gagnebin (2006)

Ao longo do texto, vimos que há uma continuidade entre as pesquisas, os procedimentos e os conceitos que fundamentam e movem o trabalho pessoal de Derdyk e suas propostas de oficinas de criação. Derdyk aproxima-se do desenho, desde o início de sua formação, como uma ferramenta do pensar, imaginar e inventar; como um instrumento do sentir, perceber e projetar. Não foi por acaso que encontrou nos mestres modernistas como Paul Klee, Picasso e Van Gogh o modelo ideal de uma arte que decreta sua autonomia de toda forma de convenção e autoridade externa, para construir, por meio da exploração das potencialidades da matéria da arte (linha, forma, cor, pigmento, tinta, papel...), uma realidade autônoma, que cria em si mesma seus próprios sentidos e significados.

Uma realidade que é forjada na experiência direta com o real, mas sem o compromisso de reproduzir códigos ou normas de representação, guiada pela percepção sensível e imaginativa do artista, inserido e em diálogo com seu contexto. Nas palavras de Argan, uma arte que “não apenas deixa de depender de uma estética pré-constituída, como também, ao se realizar, realiza ou constitui uma estética.” (ARGAN, 2010, p. 427).

Na constituição dessa estética própria, os sentidos da linguagem não estão definidos a priori, pois, explica Merleau-Ponty, eles se fazem simultaneamente ao gesto do artista, que busca um signo para uma significação ainda não existente. Por isso, as linhas do artista não são linguagem tanto por partilharem um conjunto de significações instituídas, mas por instaurarem uma linguagem expressiva, que, mais tarde, é retomada pelo espectador.



Assim, essa linguagem, surgida na confluência do gesto do artista frente às resistências da matéria, no encontro direto entre uma realidade interior e outra exterior que se confundem, mobiliza a totalidade do ser, seus sentidos e faculdades cognitivas, sem ordem cronológica ou hierárquica, mas numa ação simultânea. Uma ação que conjuga, segundo Pareyson, o fazer, conhecer e exprimir: “é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer [...], atividade na qual execução e invenção procedem *pari passu*, simultâneas e inseparáveis, na qual o incremento de realidade é constituição de um valor original.” (PAREYSON, 2001, p. 25). Assim, no movimento criador da arte, “concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando, já que a obra existe só quando é acabada.” (PAREYSON, 2001, p. 26).

Diante dessas noções a respeito do fazer artístico, e inserida num contexto no qual, cada vez mais, as convenções e valores que definem o estatuto da arte são desconstruídos; no qual as propostas estéticas e poéticas não mais se alternam, mas convivem, junto a referências do passado e de outras culturas; e o tempo e o espaço assumem novas dimensões de transitividade, assim como o próprio sujeito, Derdyk pergunta: “como desencadear processos de criação a partir disso?”. O que a artista propõe, sendo fiel aos conceitos e procedimentos da arte presentes em seu próprio trabalho, é promover uma experiência aprofundada com a linguagem do desenho, que desperte o outro, por meio da prática, para as interações e as diversas possibilidades do fazer artístico. Pois a experiência é considerada o próprio conhecimento que é adquirido por meio dos sentidos, durante a vivência prática. Um conhecimento que surge, necessariamente, marcado pela subjetividade daquele que o adquire ou constrói, visto que passa pela percepção necessariamente singular, mas, ao mesmo tempo, imersa numa cultura.

Por isso em seu método não há uma finalidade, um fim a ser alcançado. Assim como o gesto criador da arte, que inventa seus sentidos e significados no momento de sua execução, a finalidade de suas oficinas também se encontra nesse momento da experiência, que acontece no tempo presente. O que a artista oferece é a vivência de um percurso, de um encontro. Nessa experiência dirigida, o participante irá tomar contato com as possibilidades da matéria da arte; irá explorar as ferramentas para apropriar-se delas como instrumento – um instrumento moldado às necessidades expressivas e cognitivas de cada um; irá explorar os caminhos de apropriação e transformação da matéria, para criar novas formas e, assim, novos

sentidos e significados; enfim, irá adquirir alguns recursos e conhecimentos que lhe permitam construir um percurso poético próprio, a partir de seus interesses e necessidades.

A abertura e a flexibilidade da artista em seu processo de trabalho são levadas para as oficinas, que também não se apresentam como propostas fechadas ou rígidas: elas se transformam à medida que ocorrem interações entre os participantes dessa dinâmica, como um tecido vivo. Segundo Derdyk, alguns aspectos se mantêm, estruturantes; outros, sempre mudam. Como se ela estivesse sempre percorrendo um mesmo território por novos caminhos, sem saber exatamente onde irá chegar, e se irá: segundo a artista, não “uma fórmula matemática, nem um objetivo a ser atendido, mas é um território a ser deslumbrado”<sup>33</sup>.

Sendo assim, o percurso oferecido pela artista pressupõe o risco: aquele que se aventurar nesse caminho deve estar disposto a abrir mão de certezas estáveis para se deixar guiar pelo imprevisto, pelo inesperado; sem essa abertura para o acaso e para o erro, e sem a participação ativa do sujeito, o jogo da arte proposto por Derdyk não acontece. Por isso, a artista toma emprestada a formulação da filósofa Jeanne Marie Gagnebin, para explicar seu método de abordagem do ensino da arte. Nesse sentido, Derdyk entende que sua proposta é direcionada para

[...] abrir, massagear, ativar o imaginário de cada um. Não consigo ser tão objetiva, até porque não tem objetivo, é criar um clima. Tem um texto lindo, da Jeanne Marie Gagnebin, sobre o método desviante para poder ensinar. Você tem que criar um clima, um corpo disponível, criar uma cumplicidade, um território de confiança, de segurança, para que as pessoas possam se jogar. E usar uma coisa meio errática, meio desviante. É assim exatamente que eu penso a educação.<sup>34</sup>

Assim, o que a artista propõe é uma experiência que ocorra num limite tênue entre o que é sugerido e direcionado, e, ao mesmo tempo, aberto a mudanças e desvios: tanto no nível da ação individual, ou seja, na construção de um percurso de criação que seja guiado por intenções, mas aberto ao acaso, e, assim, à invenção própria do fazer artístico; quanto no nível da organização e estruturação da oficina, ao mesmo tempo orientado pela artista e flexível a constantes mudanças de rumo que ocorram na interação entre ela e os participantes.

Vamos, a partir do próximo capítulo, analisar a proposta da Escola Dinâmica de Escritores do México, idealizada pelo escritor Mario Bellatin, seguindo a mesma metodologia

---

<sup>33</sup> Entrevista concedida à autora, em São Paulo, em primeiro de fevereiro de 2012.

<sup>34</sup> Entrevista concedida à autora, em São Paulo, em primeiro de fevereiro de 2012.

empregada na análise da proposta de oficina de Edith Derdyk. Em seguida, no capítulo quatro, vamos retomar os principais conceitos discutidos nessas análises à luz da Crítica de Processos Criativos.

### **3. Mario Bellatin: a escrita em movimento**

#### **3.1. O escritor e sua obra: permeabilidade do literário**

O escritor Mario Bellatin nasceu no México, em 1960, e passou grande parte de sua vida no Peru. Neste país, estudou Teologia no Seminário Santo Toribio de Mogrovejo e Ciências da Comunicação na Universidade de Lima. Em 1987, ganhou uma bolsa para estudar cinema na Escola Internacional de Cinema e Televisão de San Antonio de los Baños, em Cuba. Regressou ao México em 1995, quando começou a dedicar-se inteiramente à literatura. Foi diretor da área de Literatura e Humanidades da Universidade do Claustro de Sor Juana (Cidade do México) e membro do Sistema Nacional de Criadores de Arte do México<sup>35</sup>, de 1999 a 2005.

Bellatin tem mais de vinte livros publicados, porém, no Brasil, apenas três de suas obras foram traduzidas: “Salão de Beleza”, lançada no México em 1994 e aqui em 2007, pela editora Leitura XXI de Porto Alegre (obra finalista do Prêmio Medicis de melhor romance estrangeiro publicado na França, no ano de 2000); “Flores”, publicada no ano de 2000, no México, e aqui em 2009, pela editora Cosac Naify (obteve, em 2001, o Prêmio Xavier Villaurrutia, do México) e “Cães heróis”, que saiu em 2003 no México, pela editora Alfaguara, e em 2012, no Brasil, pela mesma Cosac Naify.

Esses três volumes são bons exemplos do tipo de literatura desenvolvida por Bellatin, que, aliás, vê o conjunto de seus escritos como um só livro, como se cada um deles fosse uma parte de um único todo. Em cada uma dessas partes ou fragmentos seria possível apreender seu “sistema de escrita”, expressão empregada por ele de modo recorrente. Por isso, a repetição de temas e de um estilo narrativo não o incomodam, pelo contrário: a recorrência aparece como uma característica de sua obra.

Como muitos outros de seus livros, “Salão de Beleza” (BELLATIN, 2007), “Flores” (BELLATIN, 2009) e “Cães heróis” (BELLATIN, 2012) são construídos sobre uma prosa curta, enxuta, quase minimalista, centrada na descrição de cenas como se essas fossem acessíveis ao leitor, na maior parte do tempo, somente por meio da descrição de imagens,

---

<sup>35</sup> O Sistema Nacional de Criadores do México é um programa de assistência e apoio econômico destinado a destacados artistas mexicanos maiores de 35 anos, administrado pelo Fundo Nacional para a Cultura e as Artes do México (FONCA).

superficialmente. Essa escrita imagética, destinada a um observador que vê a cena de fora, ao lado das constantes elipses temporais e da fragmentação da narrativa, relaciona-se ao desejo do autor de incorporar elementos cinematográficos, presentes em suas referências desde a passagem pela escola de Los Baños. Para ele, há, de fato, a vontade de que a literatura “não fique encerrada em seus espaços habituais. Como parte de um imaginário cultural, não só deve ser permeável ao cinema – como esteve muito em moda reivindicar nos anos sessenta e inclusive antes – senão a todas às manifestações, tanto culturais como artísticas.” (VALLE, 2009, tradução nossa). A escrita fragmentada e enxuta é também interpretada por críticos como uma tendência do autor em dissecar o texto deixando apenas rastros e índices de uma narrativa, de modo a criar mais espaço de interpretação ao leitor, como veremos adiante (MACAYA, 2011; PAULS, 2005).

O contraste entre a narrativa próxima do relato imperturbável, distanciado, e o caráter sórdido das histórias, povoadas por sujeitos à margem da sociedade, deficientes, doentes, perturbados de toda ordem, beiram o absurdo, aproximando o texto de uma prosa fantástica ou surrealista.

Em “Salão de Beleza” (2007), por exemplo, um travesti transforma seu salão numa espécie de refúgio de moribundos, um lugar para onde vão doentes marginalizados que não têm, literalmente, onde caírem mortos. A cidade (sem qualquer pista para imaginar-se sua possível localização, como em muitos de seus livros, que pretendem criar universos totalmente fictícios) está tomada por uma misteriosa praga que se assemelha à AIDS, mas que nunca é verdadeiramente revelada. Apesar da generosidade e da compaixão demonstrada pelo dono do salão (que é o próprio narrador) em acolher os moribundos, causa estranheza sua serenidade e certa frieza diante do absurdo da situação. Sua imperturbabilidade torna-se evidente em sua fala, quando evoca memórias de aventuras sexuais passadas (nas quais revela-se travesti), e em reflexões sobre seu interesse por peixes exóticos, criados em um grande aquário no meio do salão.

Já “Flores” (2009), conjunto de narrativas curtas ordenadas de modo não linear, cujos títulos são homônimos a espécies de flores, trata de personagens com deformações físicas e de caráter, tais como um cientista que descobre uma droga que causa deficiências; seres mutantes que buscam se beneficiar das indenizações pelas anomalias causadas pela tal droga; um poeta que tem especial atração sexual por velhos. A deformidade é sempre apresentada como algo que difere de parâmetros que foram impostos por alguém, e, não por acaso, o nome de uma

das personagens é Thomas Kuhn, homônimo ao físico e historiador das ciências para quem as anomalias sempre surgem em relação a um fundo de contraste estabelecido como paradigma (KUHN, 2010). A ideia de fuga da norma aparece como uma constante na obra de Bellatin, tanto na caracterização de personagens quanto em relação à fuga de normas literárias, de gêneros da ficção e da não-ficção e de outras normatizações que definem a expressão literária. Vamos retomar essa discussão adiante.

Em “Flores” (2009), como em muitos outros livros de Bellatin, aparece o desejo de trazer para a escrita formas narrativas de outras linguagens artísticas, não apenas relacionadas ao cinema. A articulação da trama foi criada a partir de um tipo de composição pictórica, conforme explica o autor, no início do livro:

Existe uma antiga técnica suméria, para muitos a precursora das naturezas-mortas, que permite a construção de estruturas narrativas complexas a partir da soma de determinados objetos que, juntos, compõem um todo. Tratei de compor este relato desse modo, de alguma forma como o poema Gilgamesh está estruturado. A intenção inicial é que cada capítulo possa ser lido separadamente, como se da contemplação de uma flor se tratasse. (BELLATIN, 2009, p. 5).

Para Bellatin, reconhecido como autor avesso a classificações, cujo interesse na literatura reside em levar ao extremo algumas de suas possibilidades, a experiência de cruzar as fronteiras de gêneros e domínios artísticos tornou-se uma necessidade:

Chega um momento para um escritor em que as formas tradicionais de criar, a escritura, o papel, se tornam curtos, então se pode lançar mão de outros meios para encontrar respostas que alguém se coloca para a escritura. Eu o faço para sustentar algumas das perguntas que, em efeito, a literatura não responde hoje e que outros meios me permitem. Desta maneira, a literatura consegue escapar de sua retórica. Para mim, torna-se cada vez mais claro que faço objetos artísticos, trabalhos, que cada livro é e busca escapar da classificação de obra literária. Talvez por isso que logo os vejo rodeado de fotos e coisas. (SANCHEZ, 2005, tradução nossa).

Como se o modo tradicional de se compreender e fazer literatura não fosse suficiente para dar conta das inquietações e das necessidades expressivas do autor diante das transformações de seu tempo, e, por isso, o escritor fosse quase que impelido a testar, uma vez mais na história, a natureza e os limites do texto. Bellatin o faz ao incorporar à escrita outros tipos de registro, como a fotografia; ao realizar aparições públicas que questionam as crenças que sustentam a literatura e a imagem do escritor; ao perguntar-se não só sobre o lugar do

autor, mas também do leitor na recepção da obra, negando a este último a posição passiva de mero espectador; ao desconstruir gêneros literários e ao brincar com os limites que separam vida e obra, ou a ficção de uma suposta objetividade.

A sua própria figura excêntrica é explorada por ele em aparições públicas performáticas, quando, por exemplo, porta no lugar do braço próteses produzidas por artistas plásticos, tais como ganchos ou tubos transparentes – o escritor é uma das vítimas de deformações físicas causadas pelo uso de talidomida por gestantes nas décadas de 1950 e 1960, medicamento para controle dos enjoos na gravidez.

Críticos e pesquisadores de sua obra apontaram para a relação entre esse e outros fatos biográficos e seus escritos, convertidos em matéria literária por Bellatin de diversas formas, desde a presença constante de personagens que portam anomalias (físicas ou de caráter), até a “mutilação” dos textos, transformando-os em fragmentos<sup>36</sup>, restos ou ruínas de uma escrita.

Como observa Salles, não se trata de reduzir a obra às marcas de vida, mas observar o modo como esses traços biográficos são transfigurados pelo criador em obras de arte: “Não se pode negligenciar os vestígios deixados pelo mundo que envolve aquele artista específico, sem, no entanto, deixarmos de presenciar o processo de transformação que essas marcas sofrem ao penetrarem o mundo ficcional em criação.” (SALLES, 2011, p. 106).

Do ponto de vista da Crítica de Processos, no ato criador é impossível definir-se a origem da obra, onde tudo começou: “Como processo inferencial e contínuo, as conexões internas são múltiplas, impossibilitando a nítida determinação de pontos iniciais [...]” (SALLES, 2011, p. 107). Contudo, os vestígios e as marcas biográficas não deixam de estar presentes nas diferentes etapas do processo de criação: “[...] sob essa mesma perspectiva é inevitável a presença de marcas pessoais na percepção e no modo como as relações entre os elementos selecionados são estabelecidas e concretizadas.” (SALLES, 2011, p. 107).

Essa questão é especialmente relevante no caso de Bellatin, pois o jogo entre vida e obra é um dos temas de sua produção literária, que se coloca no limite entre a autobiografia e

---

<sup>36</sup> De acordo com Macaya, “As ficções de Bellatin relativizam as ideias de unidade, completude e coerência a partir do que parece ser o mais elementar: o corpo. O interessante é que as deformações, anomalias ou mutilações corporais aparecem no nível do enunciado das personagens: quer dizer, o corporal aparece diretamente relacionado à escritura. Assim, a mutilação corporal repercute, de uma ou outra maneira, na língua e na palavra dos narradores; a prosa de Bellatin se caracteriza por sua mutilação linguística.” (MACAYA, 2011, p. 105, tradução nossa).

a ficção, confundido gêneros narrativos e questionando a veracidade e a objetividade da produção artística.

Esta última questão, a da veracidade ou da objetividade da arte, apresenta-se como uma constante na arte contemporânea, e pode levar o crítico a perder-se na tentativa de definição desses limites. Porém, a própria criação artística e poética joga com essas fronteiras, e parece nos apontar para o caráter ao mesmo tempo fictício e verdadeiro de toda representação, “no sentido de que há uma verdade interna ao processo de construção destas representações.” (SALLES, 2010, p. 226).

Bellatin coloca em discussão essa questão não só por meio de livros, mas também de aparições públicas nas quais o autor expande o jogo literário para além do espaço do papel: como parte da obra de Bellatin, podemos incluir a realização de performances, happenings e a “pregação de peças”, nas quais o autor expõe, de maneira polêmica, crenças e hábitos fundados em rituais sociais que podem parecer absurdos e irrealis quando vistos por um olhar que se coloque na posição de observador.

Um bom exemplo desse tipo de polêmica ocorreu quando Bellatin foi convidado pelo governo francês para organizar um congresso de escritores mexicanos. Ao anunciar a presença de Margo Glantz, Sergio Pitol, José Agustín e Salvador Elizondo, foram introduzidos à plateia de intelectuais parisienses um grupo que nada se assemelhava a eles: uma velha senhora foi apresentada como Sergio Pitol, enquanto José Augustin, que já tinha mais de 60 anos, apareceu na figura de um jovem. Bellatin contratou e treinou atores durante seis meses, que conviveram com os verdadeiros escritores e estudaram seus projetos literários e suas ideias, a fim de apresentá-las no congresso.

Com isso, Bellatin buscava questionar o conceito de autoria em face da cada vez maior fetichização da figura do escritor, aumentada de valor, diante da própria obra, pelos eventos literários. O que é mais importante, o rosto do escritor ou sua obra?: “O que esperavam do congresso? Por acaso queriam ver como Sergio Pitol fala? Como Margo Glantz se veste? Se o que buscavam eram ideias, elas estavam ali, na fala dos dublês”, respondeu ele quando questionado (CHAVES, 2009).

Apagamento do autor, indefinição de fronteiras, mistura entre ficção e realidade e conceito de apropriação estão presentes em outras histórias que envolvem o nome de Bellatin, como quando, por encomenda do jornal argentino La Nación, escreveu uma “resenha” sobre o



livro “Kioto”, do japonês Yasunari Kawabata, a partir da cópia de trechos de resenhas elaboradas por críticos sobre seus próprios livros, apenas substituindo o nome “Mario Bellatin” por “Yasunari Kawabata”:

Creio que se trata de uma reapropriação... Assim como os críticos se sentiram com o direito de escrever sobre os meus livros, recuperei as palavras que meus livros geraram. A proposta perde a validade? Isso me faz recordar o asco que nos causa um pêlo solto e o prazer de uma cabeleira sedosa. (KRAPP, 2009).

Justificou o autor, alegando que uma nota de rodapé, excluída inexplicavelmente da resenha pelo jornal, explicava o uso da técnica do *copypaste*.

A crítica ao conceito de autoria está relacionada ao seu desejo de apagar o autor da obra para dar lugar ao leitor. Se fosse possível, uma escrita autoral na qual o autor não existisse. Uma ideia paradoxal, como outras, presentes em sua obra, de anulação, tal qual sua “busca constante de escrever sem escrever” (KRAPP, 2009), de construir o discurso literário por meio do vazio e de omissões, como se o autor falasse por meio das ausências, das palavras que deixaram de ser escritas, abrindo espaço à imaginação do leitor – ideias provenientes de sua admiração por manifestações artísticas e filosófico-religiosas orientais, tais como o teatro Nô e a dança Butô, e também pela psicanálise lacaniana.

Devido a tais características, sua escrita foi chamada de “estilística do silêncio” pelo escritor espanhol Claudio Guillén (MARQUINA, 2002).

Para o escritor argentino Alan Pauls, esses paradoxos perseguidos pelo escritor mexicano tomam forma de diversas maneiras em suas obras: a despeito da vontade de Bellatin em criar “mundos próprios, universos fechados que só tenham que dar conta da ficção que os sustenta” (PAULS, 2005, tradução nossa), sua narrativa, aparentemente hermética, abre-se ao leitor:

Mas o estranho em Bellatin [...] é que tão logo estabelece esses pontos de partida programáticos, verdadeiros manuais de instruções de mundos que virão, e logo essa operação, que deveria fazer o livro fechar-se sobre si mesmo, como as escotilhas dos submarinos [...], produz o efeito exatamente inverso. (PAULS, 2005, tradução nossa).

Para Pauls, são como existências mínimas que desejam dizer o máximo: ruínas, vestígios que sobraram depois de inúmeras operações de corte, elipses e desidratações. Bellatin escreveria com o que resta (PAULS, 2005). As observações têm razão de ser: é

notório entre aqueles que acompanham a obra do escritor mexicano o hábito de editar o texto até sobrar aquilo que julgue essencial: mil e quinhentas páginas que viram duzentas (HIND, 2004, p. 204).

É que, na verdade, os sistemas fechados são, ao mesmo tempo, somente estruturas essenciais que possam permitir a participação ativa da imaginação do leitor. Segundo o próprio autor, sua obra trabalha no sentido de criar um “jogo de vazio, de buscar apenas uma armadura, uma estrutura aberta, meio desnuda, onde cada leitor também faça o jogo inverso. Que o leitor se converta em autor para que vá preenchendo também seu próprio universo.” (TVC, 2008, tradução nossa).

Em “Cães heróis”, novela na qual Bellatin cria uma “alegoria do futuro da América Latina”, ao retratar a existência miserável de um treinador de cães paraplégico e seus “trinta pastores belgas malinois” (BELLATIN, 2012, p. 2), numa narrativa seca e destituída de ênfase, esse paradoxo aparece com força. De acordo com o escritor Nelson de Oliveira, o caráter esquemático da novela contrasta com sua potencial capacidade de suscitar a imaginação:

A simplicidade estilística e narrativa de Bellatin assemelha-se a um crime premeditado, a favor da lucidez. É um plano à prova de falhas, capaz de fazer o leitor se sentir mais inteligente. Os capítulos de “Cães heróis” são curtíssimos, separados por uma página sem texto. A narrativa tem a extensão de um conto. Vistos do exterior, os personagens sem nome são apenas esquemas simples. Como tanta simplicidade pode estimular a sagacidade do leitor? [...] Talvez somente a psicologia consiga explicar esse fenômeno: o esquematismo programado de Bellatin potencializa a livre associação de ideias. (OLIVEIRA, 2012).

As regras particulares que fundamentam seu “sistema de escritura” tornam-se, no conjunto dos livros, evidentes por meio de suas recorrências. Segundo Pauls, essas recorrências aparecem na forma de rituais, momentos que congregam uma tensão presentificada, aspectos caros ao autor:

O que importa aqui, sem dúvida, é a palavra “regularidade”: não somente o fato de que o que Bellatin descreve continua se repetindo, persevera na repetição, mas também, e sobretudo, que isso que descreve tem regras, padrões, modalidades mais ou menos fixas de aparição, e portanto, sempre é convocado a acontecer uma vez mais, a repetir-se. O grande objeto das ficções de Bellatin é o ritual, e os rituais acontecem e são descritos sempre no presente. Na realidade, mais do que a narração, o presente é o tempo da transmissão, no sentido o qual se falava, pelo menos até há algum tempo, de

“transmitir” um espetáculo esportivo, um jogo, uma profissão, uma competência. (PAULS, 2005, tradução nossa).

Segundo Bellatin, “A aparição de uma espécie de mundo mítico, de um espaço fundador presente em meus escritos pode ter a ver com minha prática espiritual, com minha recorrência aos livros sagrados, que são as únicas leituras que, na verdade, levo relativamente a sério.” (DEORSOLA, 2009). O autor declara-se praticante do sufismo, além de simpatizante de outras formas de práticas religiosas, como o misticismo judaico da Cabala – deve-se também ter em mente que sua primeira formação acadêmica foi em Teologia.

Sua obra é considerada como cercada por aspectos caros à pós-modernidade (ILDEFONSO, 2004), como a fragmentação, a mescla de gêneros literários, o questionamento do papel do autor, a repetição e o *copypaste*, ao que o autor, apesar de não simpatizar com o termo, considera ser natural, pois tais elementos estão “presentes no imaginário coletivo, e não há escritor que não seja receptor de seu próprio tempo” (DEORSOLA, 2009).

### **3.2. A Escola Dinâmica de Escritores**

A Escola Dinâmica de Escritores (EDDE) surge como mais uma das inquietações de Bellatin, preocupado constantemente em forçar os limites do literário e em colocar definições em dúvida e, assim, em movimento. Partindo justamente da pergunta: é possível ensinar alguém a escrever?, a escola aparece como possibilidade de reinvenção da forma de se conhecer e transmitir a escrita literária, cercada de mitos e de critérios de valor que, de acordo com Bellatin, devem ser questionados.

A EDDE foi criada por Bellatin na cidade do México, no ano de 2001, como uma associação civil sem fins lucrativos (SCCM, 2007). Funcionou até 2009, quando ele decidiu fechá-la para reabrir depois de uma renovação, na qual fosse incorporada uma editora e uma produtora de programas televisivos, basicamente voltados à transmissão dos conteúdos e experiências gerados dentro da escola, de modo que pudessem ser acessados por um maior número de pessoas (LEMUS, 2009). Essa reabertura, que estava prevista para o ano seguinte, ainda não ocorreu.

De acordo com um documento que firma convênio entre o Governo Federal Mexicano e a EDDE, em 2007 (no qual o Estado se comprometeu a financiar dez alunos por ano por meio de bolsas), o objetivo da escola é o de “promover e estimular o estudo, a investigação, a

prática e a difusão da escritura profissional em qualquer língua, a partir da literatura e sua relação com outras disciplinas artísticas, sem fins lucrativos.” (SCCM, 2007, p. 3, tradução nossa).

Ainda de acordo com esse registro,

A educação contemplada na EDDE se estrutura a partir de discussões de primeiro nível entre os jovens e uma série de criadores que são quem estão ativamente construindo nosso ambiente cultural, tanto no nível nacional quanto internacional. **Os jovens terão a maior quantidade possível de experiências com esses criadores, para dessa maneira, tratar de construir uma linguagem própria.** (SCCM, 2007, p. 1, tradução nossa, grifo nosso).

O documento estabelece que a escola se comprometeria a realizar as seguintes atividades:

- Fomentar a prática da composição narrativa através do trabalho com diversas literaturas e com a experimentação das formas de construção das demais artes;
- Impulsionar a criação de desafios, dúvidas e conquistas que frequentemente ocorrem ao escritor em seu gabinete de trabalho;
- Estabelecer Semanas Temáticas dadas por um autor de reconhecido prestígio, na qual se leia, estude e discuta um tema, um gênero ou um autor relacionado com a literatura e as demais artes;
- Editar livros, ensaios, publicações periódicas, estudos e investigações literárias e de tudo aquilo relacionado à literatura. (SCCM, 2007, p. 2, tradução nossa).

De um modo geral, a ideia é que os alunos convivam durante dois anos com cerca de sessenta profissionais das mais diversas áreas (músicos, psicanalistas, artistas plásticos, fotógrafos, arquitetos, poetas e escritores, entre outros), em cerca de cinquenta e quatro cursos, com duração de seis a oito horas. As aulas acontecem, em geral, três vezes por semana, no período da noite: às terças, quartas e quintas-feiras, durante duas horas. Cada dia da semana corresponde a um curso diferente, que acontece, então, durante três semanas.

Nesses cursos, cada um dos profissionais convidados aborda um tema relacionado ao seu campo de conhecimento específico, procurando tratar de questões que façam parte de seu próprio processo de criação ou questões fundamentais para a construção de sua visão pessoal dentro de sua área de atuação. A grade curricular é flexível e varia de acordo com a disponibilidade dos professores. A maior parte dos temas abordados é relacionada à literatura

(cerca de dois terços) e ministrada por escritores, críticos, pesquisadores e editores, e o restante distribui-se entre os outros profissionais.

São selecionados, por meio de entrevistas, trinta alunos por ano. O interessado deve ter entre dezoito e trinta e cinco anos, demonstrar compromisso com a escrita, dispor de tempo suficiente para assistir às aulas e realizar as atividades e leituras propostas (VALLE, 2009).

As aulas são organizadas de modo geral em: “Composição” (às terças-feiras), “Conteúdos ou Literaturas” (quartas-feiras) e “Formas de construção de outras artes” (quintas-feiras). O programa da escola será apresentado e discutido mais adiante, mas cabe salientar que a grade curricular serve como parâmetro geral de organização, mas os conteúdos abordados dependem da disponibilidade e da participação ativa do professor convidado.

Para analisarmos a proposta da Escola Dinâmica, recorreremos aos depoimentos do seu criador e organizador, o escritor Bellatin, registrados em vídeos de entrevistas, palestras e eventos; entrevistas para jornais e revistas impressas e on-line; entrevistas com ex-professores e com ex-alunos; e, principalmente, à documentação do resumo das atividades da escola até o ano de 2007, contidas no livro “El arte de enseñar a escribir” (2006). Nesse livro, estão publicados depoimentos da maior parte dos professores que passaram pela EDDE, assim como o programa das aulas e a organização geral do curso.

Porém, se, no capítulo um, no qual abordamos a oficina de desenho proposta por Edith Derdyk, nos detivemos em investigar os pressupostos e a forma de organização do curso por meio do diálogo com a obra da artista e com seus escritos e depoimentos, aqui, no caso da oficina de Bellatin, o problema da abordagem do objeto torna-se mais complexo.

Isso devido ao fato de não ter sido possível realizar o acompanhamento das aulas (a EDDE fechou suas portas em 2009 e não reabriu depois disso), e também à escala do empreendimento: estamos falando, nesse caso, de mais de cem profissionais que passaram pela Escola Dinâmica como professores. Sendo assim, não poderemos lançar mão de um método idêntico de investigação ao utilizado no caso de Derdyk, nesta proposta. Em vez de nos determos somente nos depoimentos orais e escritos de seu proponente, Bellatin, iremos também nos debruçar sobre os relatos de alguns professores e alunos que participaram desse empreendimento.

Desse modo, pretendemos trazer à tona os eixos direcionadores da oficina: por meio das recorrências encontradas nos discursos de Bellatin sobre as diretrizes da escola, e nos dos professores e alunos sobre suas experiências, encontrar aquilo que possivelmente imprimi coesão e alguma unidade à proposta da EDDE, de modo a identificar seus objetivos, pressupostos e formas de organização.

### **3.2.1. Objetivos e princípios gerais: individualidade e diálogos**

Além de fazer meus livros, dirijo uma escola de escritores. Um lugar onde só existe uma proibição: escrever. Quer dizer, que os alunos, talvez deva dizer os discípulos de um grande número de professores, não podem levar para esse espaço seus próprios trabalhos de criação. Eles devem, em vez de cotejar seus textos, ter a maior quantidade possível de experiências com criadores em plena produção. Não é possível ensinar a escrever, esta pode ser a premissa de uma escola desse tipo e, precisamente por isso, é imprescindível sua criação e manutenção. Trata-se de uma escola vazia na qual não existem programas de estudo. (BELLATIN, 2006, p. 9, tradução nossa).

Por meio dessas polêmicas considerações, Bellatin abre o livro “El arte de enseñar a escribir” (BELLATIN, 2006), que se propõe a compor um retrato “instantâneo” do que foi a Escola Dinâmica de Escritores do México. A publicação traz o esquema geral das aulas e reúne uma série de textos nos quais os professores discorrem sobre suas experiências e registram impressões que marcaram sua passagem pela escola. Os depoimentos, em geral, são bastante pessoais e vagos, e somente nas entrelinhas é possível captar o espírito que uniu mais de cem profissionais, de diferentes áreas, e sessenta alunos em um empreendimento aparentemente sem objetivos claros, no qual os participantes ingressavam sabendo pouco sobre o que os esperava pela frente, como veremos ao longo do texto.

A subjetividade e a pessoalidade presentes no único registro desse acontecimento singular, que marcou profundamente a vida de muitas pessoas que por ali passaram, conforme é possível extrair dos relatos dos ex-professores e alunos, talvez fosse mesmo a forma mais fiel de documentação de uma experiência coletiva, no âmbito da criação e do ensino, que se propôs a ser construída a partir do “vazio” e da negação em estabelecer programas de estudos pré-definidos: negação de uma hierarquia e de uma ordenação pré-concebida; negação de uma grade curricular e de conteúdos fixos; negação de cânones, modelos e referências literárias que pudessem orientar a produção de obras; negação da possibilidade de se ensinar a escrever e de escrever em uma “escola para escritores”.

E, no entanto, a escola existiu (pelo menos assim acreditamos, que essa não fosse mais uma das “peças” pregadas por Bellatin), e, pelo que pudemos observar, a partir do contato com ex-alunos e professores, obteve êxito em seus objetivos de “promover e estimular o estudo, a investigação, a prática e a difusão da escritura profissional”, conforme descrito no documento de convênio anteriormente citado: entrevistamos um grupo de ex-alunos<sup>37</sup> no qual todos continuaram escrevendo (alguns profissionalmente), e realizam reuniões semanais nos quais discutem seus textos, conversam sobre livros e trocam notícias do meio literário. Juntos, publicaram um livro de contos: “Proporción áurea”<sup>38</sup>.

Neste caso, o que nos intriga e nos interessa captar e investigar, é justamente que tipo de ordenação, paradigmas, pressupostos, conceitos gerais é possível extrair dessa experiência, pois, por trás dessa aparente desordem e desse aparente “vazio”, como descreve Bellatin, há uma profusão de vozes unidas em torno de crenças e objetivos comuns. Quais são essas crenças e objetivos? e de que modo pretende-se chegar a eles? serão as perguntas que nos guiarão na análise da Escola Dinâmica de Escritores do México.

### **3.2.1.1. Uma proposta do avesso: é proibido escrever**

Como foi já visto, de acordo com o que consta no documento que firma convênio entre a Escola Dinâmica e o Governo do México, os participantes “[...] terão a maior quantidade possível de experiências com [...] criadores, para dessa maneira, tratar de construir uma linguagem própria.” (SCCM, 2007, p. 1, tradução nossa).

No entanto, sabemos que esses criadores, que se tornarão “professores” ou “mestres”, não serão encarregados da tarefa de “ensinar” a escrever, dado que um dos princípios de seu criador, Bellatin, é o da impossibilidade de levar a cabo tal tarefa. Eles atuarão em outro sentido: o de propiciar experiências a esses aspirantes a escritores.

A impossibilidade de ensinar, para Bellatin, está relacionada à forma como esse conceito é compreendido no senso comum: como forma de transmitir um saber determinado e predefinido por um mestre que se coloca hierarquicamente acima do aprendiz, que irá apreender e reproduzir o conhecimento. E se o que se pretende com a escola é que ela propicie ao participante a “construção de uma linguagem própria”, ou seja, um caminho de

---

<sup>37</sup> Os ex-alunos entrevistados foram: Célia Teresa Gómez Ramos, Illalalí Hernández Rodríguez e Flor Aguilera.

<sup>38</sup> Cidade do México: Libros del Sargento, 2011. Os ex-alunos da EDDE que publicaram o livro são: Flor Aguilera, Daniel Escoto, Célia Teresa Gómez Ramos, Illalalí Hernández Rodríguez, Alejandra Ibarrola Castro, Suriel Martínez Aguilera, Gabriela Pérez, Benjamín Sandoval Zacarías y María Trinidad.

expressão artística individual dentro da linguagem em questão (a linguagem literária, tal como é concebida pelo autor e propositor das oficinas), o método de ensino tradicional seria inadequado a tais propósitos.

A partir da recusa em adotar esse método de ensino, a primeira condição que se impõe, segundo ele, como única regra da escola, é a proibição de escrever no ambiente das oficinas. A ideia principal em torno dessa proibição era afastar preventivamente a prática de cotejamento de textos, comuns em métodos de ensino avaliativos e prescritivos e em oficinas de criação literárias tradicionais, nas quais os participantes produzem contos, poemas, ensaios etc., e depois os submetem ao julgamento e apreciação dos integrantes da oficina ou somente do mestre. O temor de Bellatin é que esse tipo de prática resulte na criação de normas ou tendências para a escrita dos aspirantes que emanem da visão particular do escritor que se proponha a comentar os textos; ou então que os participantes concentrem seus esforços em produzir um texto que seja aceito em tal contexto e considerado bom, e deixem de explorar as possibilidades do processo criativo. Para Bellatin, essa abordagem representa um entrave para o desenvolvimento de uma escritura pessoal. Segundo ele,

A proibição de escrever significa que não podemos levar textos próprios, pessoais, ou seja, não se trata de um lugar de cotejo, comparação, de que haja alguém numa instância supostamente superior que dê sua opinião sobre um texto e diga: esse princípio é muito bom, o final está ruim... É a isso que me refiro, a que não haja um lugar de cotejo da escritura pessoal. (TVC, 2008, tradução nossa).

Em entrevista ao site da Livraria Saraiva, o escritor explica que o incômodo com a presença do mestre que pudesse agir como avaliador ou referência central da obra alheia em ateliês literários, surgiu quando ele fazia parte do Sistema Nacional de Criadores do México, programa do Governo Mexicano que financia criadores de reconhecida importância no cenário nacional e, em contrapartida, demanda a realização de oficinas de criação: “Eu tinha problemas quando tratava de fazer a oficina tradicional, porque vinha de mim, era eu que estava dando sozinho. E eu buscava uma retroalimentação.” (SARAIVACONTEÚDO, 2009, tradução nossa).

A recusa dos métodos tradicionais não diz respeito somente à vontade de se afastar de modelos de ensino centrados na figura de um único professor, com transmissão vertical do conhecimento. Trata-se também de se opor a certa visão tradicional da literatura, com seus cânones e modos de compreensão institucionalizados a respeito do fazer literário:



Não se pretende chegar ao espaço convencional da oficina literária, tampouco ao lugar do acadêmico. Em nenhum momento está em jogo o conhecimento tal como se costuma compreender. Trata-se de escapar dos cânones tradicionais do pensamento. Da ideia de que existe uma fórmula, uma verdade alcançável, a qual, uma vez que se esteja em posse do segredo, fará possível que alguém possa se dedicar a escrever. (BELLATIN, 2006, p. 9, tradução nossa).

Segundo Bellatin, há uma série de mitos infundados que rondam o ofício do escritor: mitos que “certamente foram criados pelo diabo!”, como afirma o autor à reportagem do jornal “Milenio”, do México (LEMUS, 2009, tradução nossa).

Sobre os mitos que rondam o fazer literário,

Um deles é sobre a famosa criatividade ilimitada do escritor, dos personagens que te ocorrem, e você não consegue deixar de pensar neles... Os fantasmas que te despertam à noite, os personagens que exigem vida própria, diante dos quais o autor nada pode fazer a não ser seguir esses impulsos. No meu caso, sinto que essa é a parte menos interessante, menos importante do meu trabalho como escritor. O mito da página em branco, tudo isso que para mim não tem pés nem cabeça. Sento e escrevo e o próprio texto vai gerando cinquenta mil personagens e cinquenta mil situações. É uma coisa que deriva disso que supostamente é o valor do literário: a criatividade, o uso da linguagem etc. (TVC, 2008, tradução nossa).

Por meio dessas declarações, Bellatin posiciona-se contra a ideia do escritor como um ser iluminado, atormentado por fantasmas que o acometem subitamente, fazendo com que surja dessa espécie de encarnação o texto literário: ao contrário disso, o autor fala da escrita gerada com base no trabalho do autor, debruçado sobre o texto e fazendo personagens e situações tomarem forma umas a partir das outras, como o desenrolar de um romance.

Além de seu posicionamento contrário à perpetuação desses mitos, Bellatin coloca-se contra a manutenção da produção literária dentro dos limites e cânones impostos pela tradição, de acordo com suas palavras. Segundo ele, hoje em dia há uma maior liberdade de criação na literatura hispano-americana, diferentemente de quando começou a escrever no início dos anos 1980: “Havia algo como linhas sumamente definidas de trabalho, com determinadas formas de escrever, e, se alguém não as respeitava, não era considerado dentro do cânone” (SARAIVACONTEÚDO, 2009, tradução nossa). Para ele, a situação mudou bastante, e hoje há muitos projetos pessoais dentro da criação literária. Todos esses caminhos seriam válidos, desde que “coerentes e lógicos em si mesmos” (SARAIVACONTEÚDO, 2009, tradução nossa).

A despeito disso, ele acredita que os jovens aspirantes a escritores parecem ainda buscar se igualar a esse cânone, e isso se torna evidente quando é convidado a participar de júris de concursos literários: “Como jurado de um concurso ou de uma bolsa de estudo, você se dá conta de que o que se apresenta são trabalhos bastante padronizados, que parecem acreditar que esse é o modo de fazer livros, quando é completamente o oposto” (LEMUS, 2009, tradução nossa).

Para Bellatin, “Há muitas ideias preconcebidas em relação à literatura que estão rigorosamente arraigadas nas pessoas.” (LEMUS, 2009, tradução nossa), às quais seria preciso combater para dar lugar a novas possibilidades.

A partir dessas afirmações, pode-se compreender que muito do que Bellatin considera o valor do literário está relacionado à criatividade individual, à capacidade do autor em criar caminhos próprios de expressão, desde que esses guardem “lógica e coerência internas” (SARAIVACONTEÚDO, 2009, tradução nossa). Vamos abordar, mais adiante, essas e outras noções do escritor em torno do fazer literário.

Diante dessas considerações iniciais, Bellatin parece estruturar sua proposta a partir de um conjunto de recusas e negações, daquilo que ele não deseja que a escola seja ou reproduza, adotando o princípio segundo o qual “só podemos saber o que pretendemos não ser, não o que somos”<sup>39</sup>, conforme sua declaração na Feria Internacional del Libro de Guayaquil, em 2010, referindo-se exatamente àquilo que não gostaria que fosse praticado na EDDE. Como se o projeto de sua escola se estruturasse pelo avesso, a partir das seguintes premissas:

1. Não é possível ensinar a escrever;
2. Recusa-se o método tradicional de ensino centrado na figura de um professor, que deteria o conhecimento e, assim, a chave que daria acesso à expressão literária;
3. É proibido escrever na escola e cotejar textos;
4. Recusam-se certos mitos e cânones literários.

Ao longo do estudo da EDDE, tornou-se evidente que a “proibição de escrever” funcionava mais como elemento simbólico, fator agregador e orientador, do que como uma diretriz estrita: em várias das atividades, os alunos eram convidados a desenvolver algum tipo de texto, e havia mesmo algumas oficinas nas quais era possível levar seus escritos pessoais

---

<sup>39</sup> Palestra de Mario Bellatin na Feria Internacional del Libro de Guayaquil, Equador, em outubro de 2010.

para a escola, conforme será visto no momento em que abordarmos algumas das proposições desenvolvidas pelos criadores junto aos participantes.

Essa regra geral deveria funcionar mais preventivamente, no sentido de afastar a ansiedade causada nos participantes quando sujeitos ao julgamento e à avaliação pública de sua produção por um mestre ou colegas, o que, segundo ele, pode conduzir o aluno a buscar rapidamente soluções formais que “funcionem” na construção de um texto considerado bom em determinado contexto – como quando cita os concorrentes de concursos literários que parecem se esforçar para se enquadrarem dentro de um cânone e assim garantir um bom desempenho.

E, como foi visto, isso é tudo que Bellatin não quer presente em sua proposta de ensino. Ao contrário, já mencionamos a conquista da individualidade da expressão literária como um dos objetivos da oficina e, conseqüentemente, pode-se supor esse aspecto como uma das vias possíveis de julgar a validade das obras dentro do universo de entendimento do escritor.

Diante da constatação que faz da impossibilidade de se ensinar a ser escritor, e da recusa em adotar qualquer padronização, normatização ou referencial fixo para a escrita, Bellatin tenta formular, então, o que definiria o trabalho de um escritor:

Pode ter a ver com a **consciência** que se tenha daquilo que escreve. Com a possibilidade de **ler a si mesmo**. Com perceber os distintos elementos que **conformam seu sistema de escritura**. Poder discernir quando se está sendo **fiel às regras que emanam do discurso**, ou se se está colocando em prática uma série de ideias que têm a ver mais com um “**dever ser**” do que com a **escritura pessoal**. (BELLATIN, 2006, p. 11, tradução nossa, grifo nosso).

Essa tentativa de definição do trabalho do escritor, presente no prólogo do livro “El arte de enseñar a escribir” (2006), fornece indicações importantes que permitem compreender qual é o conceito de fazer literário que está em jogo, na visão do autor, quando elabora a proposta da sua escola.

Assim, em meio àqueles (não) princípios, há um conceito bem definido a respeito do que caracterizaria a obra literária, e esse conceito parece estar relacionado à capacidade do autor em dar forma a uma expressão singular, individual, fora das normas, “cânone e mitos”.

Neste ponto, será preciso realizar uma investigação mais aprofundada do modo como Bellatin compreende o fazer literário, quais são esses cânones e mitos aos quais se refere, para, em seguida, investigar o que ele vai propor como alternativa para que os participantes das oficinas desenvolvam sua própria escrita, dentro dessa compreensão específica.

### **3.2.1.2. Do “nós” ao “eu” e verdade e ficção: algumas questões da literatura hispano-americana contemporânea**

Antes de nos aprofundarmos na organização da escola e nos conteúdos das aulas, é necessário definir, mais precisamente, as noções que envolvem o fazer literário na concepção de Bellatin, pois são essas noções que darão suporte e orientarão as atividades realizadas na EDDE.

Assim, vamos investigar, a partir de declarações do escritor e de aspectos de sua obra percebidos e analisados por pesquisadores e críticos literários, quais são as definições e as problemáticas principais presentes na concepção de literatura em Bellatin.

Para tanto, será útil situarmos sua obra no contexto da literatura hispano-americana mais recente, não com o objetivo de analisar e classificar sua produção literária, mas com o intuito de melhor compreender a singularidade de sua visão quando colocada em contraste ou em continuidade a determinadas tendências da produção regional com a qual o escritor dialoga e se relaciona, mais imediatamente.

O próprio Bellatin, quando interrogado em uma entrevista sobre como vê sua produção literária frente ao contexto local, afirma:

Quando comecei a escrever era assustador ter de suportar toda uma tradição da literatura latino-americana, pois era obrigado a escolher entre opções binárias com as quais eu não me sentia identificado. Constatei com pavor que no início eu escrevia como tinha que escrever. No momento de ler o que eu havia escrito, encontrava textos falsos que haviam se encaixado naquilo que se supunha o ideal que, nessa época, o início dos anos 1980, era muito forte. Para mim, escrever é nomear novamente as coisas. Os mitos que a literatura carrega são insuportáveis. Com a Escola Dinâmica de Escritores espero que esses mitos românticos sejam derrubados. (FRIERA, 2005, tradução nossa).

Bellatin não foi o único escritor contemporâneo a iniciar sua carreira sob o peso de uma tradição que tomou corpo na América Hispânica, ao longo das décadas de 1960 e 1970,

período no qual ocorreu o chamado boom literário. Boom é o nome atribuído à massiva difusão de autores hispano-americanos<sup>40</sup> na Europa e, posteriormente, em outros continentes, motivada pelo aquecimento e abertura do mercado editorial em diversos países, somado ao interesse de leitores estrangeiros em conhecer a produção literária até então inacessível devido à barreira da língua ou à distância física, no caso da Espanha.

O boom, por um lado, teve importância significativa na divulgação de obras de grandes nomes da literatura hispano-americana, fomentando, incentivando e organizando essa produção, e, por outro, criou uma imagem dessa produção, tanto para os estrangeiros quanto para os próprios conterrâneos, canonizando autores e tendências. Foi quando escritores como Julio Cortázar, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa, Ernesto Sábato, Alejo Carpentier, Carlos Fuentes e outros tornaram-se mundialmente reconhecidos e escreveram seus nomes na história da literatura ocidental, sendo oficialmente reconhecidos com premiações internacionais como o Prêmio Nobel<sup>41</sup>.

Apesar da grande variedade de tendências no interior dessa geração, incluindo a variedade de caminhos muitas vezes assumidos por um mesmo escritor ao longo de sua carreira, é possível reconhecer algumas características gerais as quais se tornaram, de certa forma, as marcas desse conjunto de autores.

Tais marcas são úteis, como todas as generalizações de grupo e tendências artísticas, para facilitar o reconhecimento, o estudo e a difusão das obras e da vida dos autores, mas também, frequentemente, acabam por reduzir sua rica variedade e dificultar possíveis transformações e inovações artísticas, quando são inevitavelmente cristalizadas na forma de cânones – tal qual foi denunciado por diversos autores contemporâneos no contexto hispano-americano, como Bellatin.

O historiador e crítico literário Donald L. Shaw (2008) localiza o fenômeno do boom na literatura hispano-americana situando-o em contraposição a uma corrente que denomina de realista: de um lado, estariam os autores herdeiros dos romances de observação e costumes do século XIX, que buscaram na literatura a reconstrução dos espaços, tempos e acontecimentos da vida real, na forma tradicional do romance realista; de outro, os escritores que

---

<sup>40</sup> É possível encontrar algumas variações de definição sobre o que foi e quais foram os autores do boom literário. Alguns o consideram um fenômeno latino-americano, incluindo, por exemplo, o escritor brasileiro Jorge Amado. Vamos seguir a definição de Shaw (2008), que inclui apenas autores hispano-americanos.

<sup>41</sup> Entre os autores considerados pertencentes ao boom, Miguel Ángel Asturias, Gabriel García Márquez e Mario Vargas Llosa, receberam o Nobel de Literatura em 1967, 1982 e 2010, respectivamente.

incorporaram a herança da vanguarda modernista europeia, da qual Flaubert seria um antecessor de expressão, quando o romance assume um caráter “conscientemente artístico”, no sentido de explorar as técnicas narrativas e as possibilidades da linguagem adequadas às transformações dos temas e conteúdos ao longo do tempo, questionando a literatura como uma forma de representação direta e fiel da realidade (SHAW, 2008, p. 12, tradução nossa). Nesta última tendência são localizados os escritores do boom.

Na corrente realista estariam autores como o uruguaio Mario Benedetti, o argentino David Viñas e o peruano Mario Vargas Llosa (apesar de Llosa ser reconhecido por Shaw como um autor do boom, que renovou as formas narrativas tradicionais, fica, em sua análise, mais próximo do romance realista).

De acordo com Shaw, se escritores como Llosa e Viñas basearam suas obras na ideia tradicional da *mimesis*, quer dizer, aceitaram, “grosso modo, a ideia de um paralelismo entre a observação e o observado, entre a realidade e a imitação ou cópia da realidade por parte do escritor” (SHAW, 2008, p. 238, tradução nossa), muitas vezes com o intuito de denunciar formas de opressão e exploração econômica e humana, outro grupo, que tem em seus primeiros expoentes autores como o argentino Macedônio Fernandez e o guatemalteco Rafael Arévalo Martínez, foram aos poucos abandonando o que Miguel de Unamuno “chamava de ‘o enganoso realismo da aparência’” (apud SHAW, 2008, p. 239, tradução nossa), ou seja, desautorizando o escritor a criar uma representação fiel e verdadeira do mundo diante da impossibilidade ou da incapacidade da literatura realizar tal tarefa.

Ainda segundo Shaw, para a consolidação dessa tendência foram determinantes, por um lado, a forte influência de escritores e artistas surrealistas nos meios intelectuais da América Latina, questionando as representações da realidade e apontando seu inevitável vínculo com as subjetividades e a fantasia, e, por outro, a obra monumental do argentino Jorge Luis Borges, segundo o qual qualquer classificação do universo é arbitrária e conjectural, devido à nossa impossibilidade de conhecê-lo em sua completude (SHAW, 2008, p. 37-38).

No interior dessa tendência, Shaw distingue duas correntes principais que se tornaram amplamente conhecidas por intermédio do boom (cabe lembrar que essa divisão não é unânime entre autores e críticos): o realismo mágico e o realismo fantástico.

O realismo mágico seria mais “intrinsecamente americano” (SHAW, 2008, p. 240, tradução nossa), caracterizado por alterações insólitas da realidade quando perpassada por uma visão mítica oriunda das culturas ameríndias e afro-americanas. Tem entre seus expoentes emblemáticos o cubano Alejo Carpentier e o colombiano Gabriel García Márquez, e seu romance mais representativo em “Cem anos de solidão”, deste último. Há, entre esses autores, a preocupação constante na construção e representação de identidades regionais por meio da incorporação da mitologia local e autóctone.

Já o realismo fantástico, na visão de Shaw, caracterizar-se-ia pelo “esforço individual da imaginação que busca na invenção deliberada o melhor meio para explicar e revelar a realidade que os sentidos não percebem: se relaciona com as ciências, a gnose e a eterna inquietude metafísica”, citando definição do historiador Jaime Valdivieso (apud SHAW, 2008, p. 240, tradução nossa). Entre os autores dessa corrente estariam Borges, Cortázar e Fuentes.

Porém, essa divisão aparentemente clara de formas expressivas e eleição de temas e posturas políticas bem definidas no universo literário é, na verdade, muito mais pantanosa e complexa. Aliás, como é possível apreender a partir da análise de Shaw, a divisão em correntes funciona mais didaticamente como esquema geral de interpretação e como bandeira para aqueles escritores que se aferraram a determinados princípios e colocaram-se publicamente uns contra os outros em extremos opostos. Isso porque muitos deles transitaram entre as várias tendências como o próprio Llosa e Márquez, que ora inclinaram-se para a forma narrativa do romance tradicional, ora se aventuraram nas experimentações técnicas e linguísticas, fundindo as duas possibilidades em obras singulares.

À parte as irredutíveis singularidades das obras desses diversos autores, Shaw localiza algumas características gerais partilhadas por esse conjunto de escritores que pertenceu à geração do boom. Para ele, a negação de uma relação direta entre realidade e literatura é o grande propulsor das inovações empreendidas por esses escritores, tanto que o historiador agrupa os autores do boom a partir de sua oposição ao romance realista tradicional – inclusive muitas vezes tomando partido ao lado dos autores mais experimentais. Essa negação seria consequência de uma crise espiritual e de valores que deslocou a antiga imagem do mundo como um lugar familiar e reconhecível, deixando em troca a sensação do “irracional mistério da existência” (SHAW, 2008, p. 242-243).

Essa nova condição de instabilidade estaria associada a descobertas filosóficas que demonstraram “que as categorias dentro das quais percebemos os objetos ou a realidade são eminentemente verbais e que a palavra é muitas vezes parte da própria experiência” (SHAW, 2008, p. 243, tradução nossa). A linguagem não apareceria mais como elemento estilístico ou mero veículo de expressão, mas como parte de nossa percepção e relação com o real; por isso deveria também ser investigada, para compreender seu papel na construção do pensamento e do conhecimento. O romance passa a ser, antes de tudo, uma estrutura verbal.

Diante dessas mudanças de paradigma, de acordo com Shaw, os autores passam: a explorar a condição humana e a angústia do homem contemporâneo; “a enfatizar aspectos ambíguos, irracionais e misteriosos da realidade e da personalidade, desembocando, às vezes, no absurdo como metáfora da existência humana”; a “desconfiar do conceito de amor como suporte existencial e a enfatizar, em troca, a incomunicabilidade e a solidão do indivíduo”; a rebelar-se contra toda forma de tabus morais, sobretudo aqueles relacionados com a religião e a sexualidade, lançando mão de humor e do erotismo; a explorar os estados demenciais (SHAW, 2008, p. 244-245, tradução nossa).

Ainda segundo Shaw, a partir dos anos 1970, quando as experimentações estilísticas do boom começaram a apresentar desgastes, duas correntes narrativas emergem: uma marca o retorno à referencialidade e pretende facilitar o acesso do leitor ao texto; é carregada de maior nível de dramatismo e de maior preocupação social, e seus temas principais são o amor, a juventude urbana e a cultura pop (SHAW, 2008, p. 275-276). A outra corrente prolongaria “as inovações do boom na direção do pós-estruturalismo e do pós-modernismo até quase alcançar o que Enrico Santí chamou de ‘o nihilismo da ficcionalidade total’” (SHAW, 2008, p. 276, tradução nossa). Por isso, para ele, “a melhor tática com relação aos escritores novíssimos seria tentar situá-los individualmente em uma linha que vai desde a narrativa de testemunho em um extremo até o quase desaparecimento da referencialidade ao outro.” (SHAW, 2008, p. 246, tradução nossa).

Se tomarmos como válida a interpretação de Shaw, não hesitaríamos em situar Bellatin no limite do “quase desaparecimento da referencialidade”, pois muitas das características dos autores do boom por ele observadas estão presentes na obra do autor mexicano – inclusive de modo extremado –, tal qual o absurdo como metáfora da existência, a solidão e a incomunicabilidade, a sexualidade latente, os estados anormais e a perda de referencialidade.



De qualquer modo, o que nos interessa reter da análise de Shaw, é o conflito de tendências e gerações entre autores hispano-americanos, e algumas das problemáticas principais que irão ecoar em autores contemporâneos como Bellatin.

Não é à toa que o estudo de Shaw centraliza-se e parte da visão dos autores do boom, inclusive muitas vezes defendendo o ponto de vista dos mesmos e chegando a criticar a narrativa realista: os romances do realismo mágico e do realismo fantástico foram responsáveis por tornar a literatura hispano-americana mundialmente conhecida, e, assim, criaram um imaginário particular sobre uma possível identidade da América Hispânica e sua produção artístico-literária.

Já comentamos que essas generalizações, em grupos e tendências, acabam por reduzir a riqueza e a variedade das obras e, ao mesmo tempo, tornam-se, durante certo período, obstáculos para a eclosão de outras formas artísticas – situação frequentemente revertida, pois as obras canonizadas acabam por converter-se em motivo de superação para novas gerações, estimulando novas expressões.

Pois, para autores que começaram a produzir a partir de meados dos anos 1970, tanto as obras quanto o imaginário criado em torno dos expoentes do boom, mais especificamente aqueles conhecidos como integrantes do realismo mágico, parecem ter se tornado um pesado fardo e uma sombra dos quais seria necessário desvencilhar-se para poderem dar forma às suas expressões literárias.

Isso se torna evidente no artigo do pesquisador Jorge Fonet, que, em “Nuevos paradigmas en la narrativa latinoamericana” (2005), no qual procura identificar as propostas narrativas de autores nascidos em torno e a partir de 1959, enumera vários deles cuja primeira atitude em suas carreiras foi colocarem-se em oposição ao fantasma dos escritores do boom, mais especificamente àqueles enquadrados no interior do realismo mágico, emblematizados pelo romance “Cem anos de solidão”, de García Márquez.

Essas novas gerações, segundo Fonet, seguiam os passos do chileno Antonio Skármeta, que, em um artigo escrito no ano de 1979 intitulado “Al fin y al cabo, es su propia vida la cosa más cercana que cada escritor tiene para echar mano” (1981), decreta o afastamento dos autores do boom, anunciando a superação dos temas e das formas narrativas daquela geração e reivindicando a necessidade dos novos autores em conectarem-se às questões de seu tempo e espaço, pois estes já teriam nascido submersos nos meios de

comunicação de massas e em ambientes altamente urbanizados: “Aqui está o ponto de início de nossa literatura: a urbe latino-americana – e não a aldeia, os pampas, a selva, a província – caótica, turbulenta, contraditória [...]” (SKÁRMETA apud FORNET, 2005, p. 9, tradução nossa).

Para Skármeta,

Nunca faria sentido para nós, por exemplo, tornar imperativo um sistema alegórico onde o grotesco degrada a realidade, como em Donoso, nem a iluminação da história na hipérbole mítica de García Márquez, nem a refundação literária da América Latina como no “realismo mágico” de Carpentier. Ao contrário, onde eles se distanciam abarcadores, nós nos aproximamos do cotidiano com a obsessão de um míope. (SKÁRMETA apud FORNET, 2005, p. 9, tradução nossa).

Talvez o mais raivoso opositor dos autores do boom das novas gerações seja o chileno Alberto Fuguet. Discípulo de Skármeta no final dos anos 1980 (FORNET, 2005, p. 9), Fuguet organizou, junto com Sergio Gómez, no ano de 1996, uma coletânea de contos de jovens autores denominada, ironicamente, “McOndo”, numa clara referência, às avessas, à Macondo do romance “Cem anos de solidão”, aludindo, ao contrário da mítica cidade, ao ambiente urbano dominado por MacDonal’d’s, Macintosh e os condomínios fechados. Segundo Fuguet,

Os mais ortodoxos acreditam que o latino-americano é o indígena, o folclórico, o esquerdista. Nossos criadores culturais seriam pessoas que usam poncho e sandálias. Mercedes Sosa seria latino-americana, mas Pimpinela, não. E o bastardo, o híbrido? Para nós, o Chapolim Colorado, Ricky Martin, Selena, Julio Iglesias e as telenovelas [...] são tão latino-americanos quanto o candomblé ou o vallenato. (FUGUET; GÓMEZ, 1996, p. 15, tradução nossa).

Ainda segundo Fornet (2005), a razão para essa ruptura, explicada por Fuguet, teria sido a extrema polarização do meio literário em torno de Gabriel García Márquez, de um lado, representando o progressismo e o combate à ditadura de Pinochet, e, de outro, a figura do peruano Mario Vargas Llosa associada ao imperialismo, e as escolhas estéticas que os alinhamentos ideológicos levavam a reboque (ou se era realista mágico ou imperialista).

Além disso, no prólogo de McOndo, Fuguet narra um episódio vivido por alunos latinos, bolsistas de uma oficina literária em Iowa (Fuguet passou a adolescência nos EUA, e tem intenso trânsito nos meios jornalísticos e literários desse país), quando um editor de uma prestigiosa revista, ligada à universidade, pediu aos estudantes textos de ficção para serem

publicados em uma coletânea. Sua indignação foi ter visto alguns dos contos rejeitados por “carecerem de realismo mágico”, e que “poderiam ter sido escritos em qualquer país do Primeiro Mundo”, o que os tornava, aos olhos do editor, sem valor literário (FUGUET; GÓMEZ, 1996, p. 12, tradução nossa). Fonet localiza ainda um grupo de jovens autores mexicanos que, na mesma época do lançamento de “McOndo”, organizam um grupo intitulado “Crack”, cujo nome faria referência ao fim de um ciclo – o próprio boom –, já profetizado numa fala de Viñas, que, anos antes, teria chamado a atenção para “o fechamento desse itinerário: do búm ao crash” (VIÑAS apud FORNET, 2005, p. 10, tradução nossa). Nas palavras de Fonet,

Se Fuguet e Gómez dizem escrever como qualquer autor do Primeiro Mundo, e para isso privilegiam fundamentalmente os espaços e preocupações da cultura pop norte-americana, o Crack aspira, nas palavras de Ignacio Padilla, “a construir histórias cujo cronotopos, em termos bakhtinianos, seja zero: o não-lugar e o não-tempo, todos os tempos e todos os lugares e nenhum”. (FORNET, 2005, p. 10, tradução nossa).

A partir dessa afirmação, Fonet compara, não sem razão, esses jovens autores a Bellatin, observando que alguns romances do Crack não estariam mais que sistematizando “uma tendência que tem antecedentes ilustres na narrativa latino-americana e que se potencializou nos anos recentes”, como os “romances ‘japoneses’ do mexicano Bellatin, e aqueles nas quais a ausência de referências reconhecíveis chega a alcançar autênticos cronotopos zero” (FORNET, 2005, p. 11, tradução nossa).

De modo semelhante às narrativas de Bellatin, “as novelas totalizadoras do Crack geram seu próprio universo, maior ou menor, de acordo com o caso, mas íntegro, fechado e preciso” (CASTAÑEDA apud FORNET, 2005, p. 13, tradução nossa), nas palavras do escritor Ricardo Chávez Castañeda, reproduzidas por Fonet.

As principais características que Fonet observa nas narrativas desses jovens autores hispano-americanos parecem estar relacionadas a mudanças na sensibilidade dos habitantes das grandes metrópoles, diante da invasão das novas tecnologias de comunicação, das mudanças estruturais na economia e nas formas de produção; às novas organizações territoriais e aos deslocamentos de fronteiras; enfim, às transformações nas formas de organização social e espacial contemporâneas e às consequências nem sempre positivas desse novo cenário.

Para Fornet, nos últimos anos vem ocorrendo, no ambiente literário hispano-americano, um processo de fragmentação e dispersão que difere dos esforços de integração presentes nas gerações anteriores, desde as vanguardas modernistas até os escritores do boom. Ao contrário, os autores contemporâneos têm demonstrado um “espírito de pós” e “um notável desencanto” (FORNET, 2005, p. 1, tradução nossa) diante das instituições e das organizações sociais: “o grande tema da identidade latino-americana (quem somos?) pareceu dar lugar **ao tema da identidade pessoal (quem sou?)**. Os contos de McOndo se concentram **nas realidades individuais e privadas**”, afirma Fornet, ao retomar Fuguet (FORNET, 2005, p. 6, tradução nossa, grifo nosso).

De acordo com sua leitura, parece haver um processo de universalização e globalização dos assuntos, ao mesmo tempo em que os indivíduos, fecham-se sobre si mesmos, desencantados com as instituições e governos. Muitos autores deixam de fazer referência a seus países, ou mesmo a quaisquer lugares reais, o que provocaria, na opinião de Fornet, uma abstração e alienação dos problemas concretos:

Em certo sentido, o fato de sentirem-se cidadãos do mundo – aptos, por conseguinte, para escrever a partir de qualquer canto dele – inibe nestes autores o questionamento de suas próprias realidades. Paradoxalmente, falar em nome de todos é falar em nome de ninguém. A cidade, essa espécie de arquicidade pós-moderna, se constrói não tanto como um espaço do exótico, mas como o lugar que legitima essa sorte de cidadania universal. (FORNET, 2005, p. 11, tradução nossa).

Fornet relaciona esse processo de desinteresse pelo espaço social ao neoliberalismo contemporâneo: “Não deixa de ser interessante a percepção do trânsito do público ao privado, do coletivo ao individual, de nós ao eu e sua possível relação com a ‘febre privatizadora mundial’.” (FORNET, 2005, p. 6, tradução nossa).

Porém, como aponta Fornet, é preciso ter cuidado ao interpretar essas mudanças como um processo inevitável de alienação dos jovens autores, vítimas de mudanças estruturais dos sistemas econômicos e do poder. É preciso pensar que tampouco as antigas formas de protesto e reivindicação política são aplicáveis nos dias de hoje.

A própria mudança dos temas e dos ambientes nos quais se desenrolam as narrativas apontam a problematização de questões contemporâneas de interesse social: a violência, a corrupção, o narcotráfico, a imigração, a AIDS (como em “Salão de beleza” (2007), de

Bellatin), são temas recorrentes entre os jovens escritores. As novas gerações não deixam de manifestar-se em busca de um sentido para a história.

Para ele,

Embora os narradores de hoje não pretendam escrever uma literatura incendiária, não se abstêm, em boa parte dos casos, de fazer uma literatura “crítica”, o que significa desmontar ou desafiar o discurso de poder, as narrações do Estado. O complô, a paranoia, a traição, o desencanto, a falsificação e a impostura são obsessões que permeiam os relatos desses narradores. Ainda em meio à diversidade que os caracteriza, nenhum deles renuncia a exercer sua função de leitor, a perseguir, no emaranhado do estranho tempo no qual vivemos, o sentido de uma história que nossos pais literários não souberam profetizar. (FORNET, 2005, p. 27, tradução nossa).

As recorrências e características extraídas por Fonet de sua leitura das novas narrativas hispano-americanas vão ao encontro da obra de Bellatin e nos auxiliam a apontar o sentido de sua produção no contexto da literatura contemporânea. É até mesmo curioso que Bellatin entre no artigo de Fonet apenas como uma referência literária estabelecida, já que seu estudo é sobre autores nascidos por volta de 1959 e que tenham começado a publicar nos anos 1980, classificação na qual Bellatin se encaixa perfeitamente.

Como outros autores citados por Fonet, Bellatin também enfrenta, no início de sua carreira, a sombra dos expoentes do boom que pairava sobre os novos escritores hispano-americanos na forma de um maneirismo, de uma caricatura da literatura produzida nos anos 1960 e 1970 que, além de reduzida a fórmulas literárias identificadas a um olhar carregado de nacionalismos e fortemente associada a posicionamentos políticos e estéticos polarizados, mostrava-se ultrapassada em relação às novas condições de vida no continente.

Assim, como aponta Fonet, se é possível rastrear algum tipo de traço característico que una esses autores nascidos em torno a 1959 (e nós incluímos, entre eles, Bellatin), esse traço diz respeito à posição de desacordo na qual se colocam frente às marcas que identificavam a geração do boom, e a reivindicação pela expressão de uma nova época, entre as quais, podemos destacar:

1. Em oposição à busca por uma identidade autenticamente latino-americana, manifesta na incorporação de mitos e lendas locais ao universo dos romances, a reivindicação de expressar uma cultura globalizada e desterritorializada;

2. No lugar de ambientar os romances em vilas e povoados assombrados por espectros ancestrais ou cidades espreitadas por acontecimentos fantásticos, a cultura pop, as tecnologias e culturas de comunicação de massas, os problemas urbanos (violência, narcotráfico, males e doenças contemporâneas) e as cidades de cronotopos zero;
3. Influência da televisão, cinema, música e outras artes às vezes mais presentes do que referências literárias;
4. A substituição do “nós” pelo “eu”;
5. O desencantamento com as instituições e o deslocamento das questões abordadas do público ao privado, acompanhado por um espírito de “pós”;
6. Essas mudanças ocorrem sem necessariamente deixar de lado uma postura crítica em relação ao contexto histórico e político.

Dessa maneira, entendemos que, quando Bellatin fala de sua relação conflituosa com a tradição da literatura latino-americana que era obrigado a “suportar” no início de sua carreira, tendo que escolher entre opções binárias com as quais não se sentia identificado, o escritor alinha-se a outros autores de sua geração na recusa por posicionar-se no interior das polarizações das questões literárias herdadas dos anos 1960-1970, emblematizadas nas figuras de Gabriel García Márquez e Mario Vargas Llosa, ou na querela realismo mágico versus romance realista, ou boom versus pós-boom. Quaisquer que fossem os termos nos quais essas disputas se concentrassem, Bellatin desejava estar fora de todos eles, imbuído do desejo de fundar seu lugar particular na história da literatura.

### **3.2.1.3. Universos instáveis: “sistema de escrita” em Mario Bellatin**

A partir das considerações anteriores, nas quais traçamos uma breve contextualização de algumas das problemáticas e tendência presentes na literatura hispano-americana contemporânea, vamos nos aprofundar na particularidade do projeto literário de Bellatin, a fim de expor as bases da Escola Dinâmica de Escritores.

Quando Bellatin nega a tradição da literatura hispano-americana, recusa um conjunto de noções relacionadas ao fazer literário, que ele próprio nomeia, muitas vezes, como mitos românticos que seria preciso combater. Vamos tentar compreender um pouco melhor como o autor se coloca frente a essas referências que nos auxiliam, por contraste ou continuidade, a chegar à singularidade de seu projeto literário.

Se fôssemos incluir Bellatin no interior das correntes identificadas por Shaw e Fornet, certamente o escritor mexicano poderia ser visto, pela ótica de Shaw, como um herdeiro da literatura proposta pelos autores do boom: sua produção é claramente não-realista e recusa a possibilidade de criar representações da vida, mesmo porque, para ele, a realidade tanto quanto o sujeito aparecem como provisórios, instáveis e fragmentados. Assim como autores do boom, suas obras absorvem e dão continuidade às experimentações e inovações estilísticas em relação ao emprego da linguagem e às estruturas narrativas: Bellatin fala inúmeras vezes que, para ele, o mais relevante na literatura não é “o quê”, mas o “como”. Seus romances são, antes de tudo, uma estrutura verbal. Quanto aos assuntos abordados, exploram a condição humana e as angústias do homem contemporâneo e enfatizam aspectos irracionais e absurdos da existência, a incomunicabilidade e a solidão, lançando mão do humor (negro) e da sexualidade.

Ao mesmo tempo, como identificado por Fornet nas tendências da literatura hispano-americana contemporânea, suas obras acentuam o caráter de universalidade e desterritorialização (já presentes em autores até anteriores ao boom, como Borges); incorporam outras referências fora do universo literário, como as artes plásticas, a música e o cinema; deslocam as questões e temas abordados da esfera pública para a privada, não necessariamente significando a ausência de postura crítica e política. Contudo, evidentemente, esses traços comuns e gerais aparecem em sua obra literária de um modo muito particular. Vejamos alguns exemplos.

Para Bellatin, a literatura nunca é objetiva, mesmo quando o autor adota um estilo descritivo, como se fosse um observador ausente:

Costumo pensar que, como escritor, vejo o mundo através de um visor, de uma câmera antiga, muda e aparentemente objetiva, situada sempre em um mesmo ângulo. Então, através desta lente, supostamente se captam apenas ações, objetos, cenografias. Mas todos sabemos que a aparente objetividade dessa câmera é falsa, **e é ela quem vai falando desde sua própria mudez.** (DEORSOLA, 2009, grifo nosso).

Ou seja, para Bellatin, essa “câmera”, por meio da qual o escritor capta os acontecimentos do mundo, situada sempre em um mesmo ângulo, fala, na verdade, sobre si mesma e sobre sua própria impossibilidade de narrar: para ele, não há objetividade possível.

Diz ainda que seu “ponto de vista central é sempre a partir da ficção, não tanto da realidade, desde os pré-socráticos até os contemporâneos.” (HIND, 2004, p. 198, tradução nossa). Bellatin repete inúmeras vezes que seu compromisso é o de criar mundos com leis próprias, universos fechados que só tenham que dar conta da ficção que os sustenta (HIND, 2004, p. 198). Segundo ele, a narrativa “tem que ser verossímil dentro do texto, mas não cotejável com a realidade.” (FRIERA, 2005, tradução nossa).

Não se trata, tampouco, de narrativas que fujam das marcas identificáveis da vida ou do contexto de atuação do artista. O que o escritor propõe criar são relações complexas entre a ficção e a realidade, nas quais estas parecem frequentemente inverter seus lugares, movimentado-se sobre fronteiras desestabilizadas.

A criação de universos próprios, íntegros, fechados e precisos – outra característica apontada por Fornet nas novas gerações – toma corpo em Bellatin na ambientação das histórias em lugares longínquos ou na já citada abolição de referências espaciais e temporais que possam situar a narrativa em espaços e tempos identificáveis, aproximando seus ambientes do “cronotopos zero”: o não-lugar e o não-tempo, todos os tempos e lugares e nenhum, como explica Fornet (FORNET, 2005, p. 10).

Esse recurso funciona, para Bellatin, em dois sentidos: permite ao autor a criação desses tempos e espaços próprios, com leis e sistemas de organização particulares e, como outros recursos dos quais lança mão, construir em suas obras estruturas mínimas que criem “espaços vazios” que possam ser constantemente preenchidos e refeitos pelos leitores em diálogo com o escritor: “Sei que é utópico, absurdo e falso, mas faço como se pudesse ser real que o escritor e o leitor, juntos, vão criando o livro. Interessa-me que o escrito sirva de pretexto para que alguém transcorra por um espaço paralelo à realidade.” (FRIERA, 2005, tradução nossa).

Dai surge o que parece ser uma preferência pela estrutura do texto em detrimento do conteúdo, ao menos como uma tendência em seu processo de criação: “Meu interesse não é cuidar do conteúdo, mas ao contrário, criar um espaço vazio para que cada leitor vá construindo o próprio texto.” (HIND, 2004, p. 200, tradução nossa).



Ao ser indagado sobre a constância de temas japoneses<sup>42</sup> presentes em sua obra, o escritor responde:

Isto dos livros japoneses, para chamá-los de alguma maneira, é somente um pretexto. Não é um ponto de chegada. Não é que eu tenha um interesse pessoal ou especial pela literatura japonesa ou oriental [...]. É um caminho de trânsito desses não-tempos e não-espacos. [...] Agora vou romper fazendo esse texto que é de tradição judaica, que fala da Cabala e de mil coisas e que no final não está falando de nada. Somente me permite criar um tempo e espacos próprios. (HIND, 2004, p. 198, tradução nossa).

Assim, quando situa suas novelas e romances em lugares distantes e totalmente abstratos para a grande maioria dos latino-americanos, como o Japão, o autor o faz como possibilidade de fugir das identificações e das comparações, e abrir espaco para a imaginação criadora do leitor. Mesmo nessas narrativas, em nenhum momento o autor declara que a história se passa no Japão. Somente cria pistas para que o leitor acredite nisso, mas ele pode dar-se conta de que tudo pode ser apenas uma farsa da própria ficção, outra de suas estratégias para fugir de fixações e questionar a veracidade no interior mesmo da narrativa (contrariando até o princípio da coerência e da verossimilhança anunciado por ele).

Há, sob essas estratégias narrativas, um movimento em direção à universalização e à desterritorialização, contrário à busca por uma identidade autóctone ou pelo interesse no local, como havia nos escritores do boom, de acordo com Shaw (2008). O próprio tema do Japão, como o autor afirma em entrevista concedida a Hind (2004), lhe permite abordar a questão do local e do global, da tradição e da modernização, assim como da função da literatura, que estavam na ordem do dia quando começou a escrever:

Essa foi minha luta. Até muito pouco tempo, quando eu comecei a escrever era impossível aceitarem livros sobre o Japão. Havia um cânone muito estabelecido. [...] Um dos elementos que estavam em juízo era o da modernidade e o tradicional. Nesses anos eu estava vivendo no Peru. As coisas no Peru eram muito mais rigorosas e rígidas do que no México. Há um leitor no Peru ainda muito apegado ao tradicional, ao pedagógico, que chega aos livros para encontrar algo, uma resposta que ultrapasse a literatura. Então essa é minha luta pessoal. (HIND, 2004, p. 199, tradução nossa).

Então, como ele mesmo afirma, a predileção por temas orientais não são apenas meros pretextos, escolhidos ao acaso apenas como ponto de partida para a criação de estruturas

---

<sup>42</sup> As obras japonesas aqui referidas são: “El jardín de la señora Murakami” (Barcelona: Tusquets, 2000) e “Shiki Nagaoka: una nariz de ficción” (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2001).

narrativas: “Mas não é gratuito que de repente seja Japão, amanhã China. É criar tudo isso, mas para dizer **coisas que dizem respeito a todos.**” (HIND, 2004, p. 199, tradução nossa, grifo nosso). Desse modo, o autor demonstra em sua fala o desejo de abordar questões de caráter universal.

Um dos temas orientais que aparece constantemente como uma de suas mais importantes referências é o do teatro Nô, citado inúmeras vezes por Bellatin como modelo para a Escola Dinâmica (esse assunto será abordado adiante) e para sua escrita. Há uma certa obsessão, em todos os seus trabalhos, por criar espaços vazios que sejam tão ou mais significativos do que aquilo que é explicitado; pelo conflito entre o que permanece na forma da tradição e o que é superado e transformado pela dinâmica da vida; pela precisão e economia de meios que encontram um máximo de expressão; pela valorização do instante presente e do percurso mais do que do fim em si; pelo caráter ritualístico e transcendental que podem adquirir certos hábitos, práticas e experiências a princípio banais: todos atributos reconhecidamente característicos do teatro Nô (KUSANO, 1984), que ecoam em sua obra na forma de princípios de construção, temas e caminhos de criação.

Retomemos neste ponto o belo ensaio do escritor Pauls (2005) sobre o livro “La escuela del dolor humano de Sechuan” (2001), no qual afirma que o grande objeto das ficções de Bellatin é o ritual, por conta de duas características principais por ele observadas: por um lado, devido à preferência do autor em situar suas narrativas no tempo presente e, por outro, por conta da regularidade sobre a qual são construídas suas obras. Essa regularidade não seria decorrente apenas da repetição de assuntos, temas e personagens, mas, sobretudo, “por que isso que descreve tem regras, padrões e modalidade mais ou menos fixos de aparição, e por isso está sempre chamado a acontecer uma vez mais, a repetir-se” (PAULS, 2005). Para Pauls, Bellatin narra esses acontecimentos como se ele se limitasse “a dar fé, a testemunhar” ao vivo, no momento exato em que a ação se sucede: o autor transmite as cenas “como se elas estivessem ali, acontecendo diante de seus olhos, ou como se ocorressem uma e outra vez no tempo e no espaço do ritual, onde não poderiam deixar de ocorrer ainda que não quisessem.” (PAULS, 2005).

Não por acaso, Bellatin aborda o tema da filosofia judaica no livro “Jacobó el mutante” (2004): essa parece ser outra via de acesso a assuntos de caráter universal, que ultrapassam a ordem dos acontecimentos cotidianos fixados em tempos e espaços específicos e imprimem no texto certa dimensão atemporal e mesmo mística.

Como já foi visto no início do capítulo, Bellatin relaciona esse aspecto de suas obras ao seu interesse pelas religiões: “A aparição de uma espécie de mundo mítico, de um espaço fundador presente em meus escritos pode ter a ver com minha prática espiritual, com minha recorrência aos livros sagrados, que são as únicas leituras que, na verdade, levo relativamente a sério.” (DEORSOLA, 2009).

Já vimos também que Bellatin afirma ser um praticante do sufismo, uma doutrina mística, de origem árabe, baseada em rituais que incluem danças e récitas de poemas sagrados. O sufismo prega a presença divina na vida terrena (não o encontro com Deus após a morte), a junção com o sagrado superando a fragmentação e a unidade perdida do homem em direção ao todo, o caminho do amor indulgente e do autoconhecimento. É uma doutrina de difícil definição, pois, segundo o poeta Robert Graves, seus membros “não acatam nenhum dogma religioso, por mais insignificante que seja, nem se utilizam de nenhum local regular de culto. Não têm nenhuma cidade sagrada, nenhuma organização monástica, nenhum instrumento religioso. Não gostam sequer que lhes atribuam alguma designação genérica que possa constrangê-los à conformidade doutrinária.” (GRAVES, 2008, p. 9-10, tradução nossa). Uma atividade religiosa sem regras ou hierarquias, apenas baseada na crença no amor humano e divino e no percurso de um caminho espiritual de autoconhecimento: não parece ser coincidência a predileção de Bellatin por essa doutrina mística, vinda de um escritor que não aceita nenhum tipo de classificação ou definição, que cria uma escola sem hierarquias ou conteúdos pré-definidos e parece concentrar seus esforços em acontecimentos cujo imperativo de tempo seja sempre o do presente.

Os temas religiosos e filosóficos não aparecem apenas como assunto, mas também como princípios de composição: como vimos, a economia de meios e o vazio significativo do teatro *Nô* surgem, nos livros de Bellatin, como inspiração para a construção das estruturas narrativas; do mesmo modo, seus livros têm a intenção de permitir inúmeras leituras, pedem para ser decifrados, decodificados, assim como a Cabala daria acesso a infinitas leituras da Torá (a esta altura é interessante lembrar que a primeira formação acadêmica de Bellatin é em Teologia).

O apreço pelos temas de caráter universal, o interesse pela Cabala, a escrita como pura ficção e a impostura no pacto com o leitor levam diversos críticos a vê-lo como um descendente de Borges, não sem razão. Bellatin rechaça, alegando que ele, ao contrário de Borges, abre portas para que o leitor entre e saia da ficção:

É o jogo de Borges, mas ao contrário, mais que uma influência ele é um problema para mim. Há autores que são um problema porque são muito fáceis de converter-se em coringas, em cartas com as quais se pode criar respostas muito rapidamente. [...] Mas acredito que Borges tinha seu caminho, seu trabalho. Talvez Borges haveria construído um Shiki Nagaoka, como se fosse verdadeiro e que você como leitor ficaria fora do jogo por sua ignorância. Ele te daria um universo totalmente verossímil. Porém eu te dou um universo já totalmente inverossímil. Quem vai acreditar que é verdade? E dou os elementos para dizer que tudo é uma grande mentira. [...] Essa é a diferença entre Borges e eu: faço evidente o jogo do absurdo. (HIND, 2004, p. 201, tradução nossa).

De qualquer forma, é inegável certa proximidade com Borges. Bellatin não deixa de nutrir, pelo menos em relação à sua imagem pessoal, o mito do autor autossuficiente, alegando não ter influências literárias (além dos livros sagrados). Porém, é compreensível tal atitude, vinda de um escritor em plena produção que ainda trabalha para ter sua obra reconhecida como parte da história da literatura, fugindo das classificações e rotulações que possam ofuscar a singularidade de seu percurso ou achatar a complexidade que pretende atingir. Como veremos adiante, essa parece ser uma estratégia adotada na construção de sua persona de escritor diante do público leitor e da imprensa, mas tal visão do artista não é cultivada no interior da Escola Dinâmica.

Diante deste cenário, o pesquisador deve seguir com cautela as declarações do autor, especialmente se este estiver interessado em confundir o público e a crítica, até como uma forma de atrair a atenção para si. Ao mesmo tempo, é preciso estar atento para compreender o que busca sustentar por meio de sua fala, se se quiser estar mais próximo de suas ideias.

Por esse caminho, entendemos que, em seu projeto de repensar as formas e os limites do literário, Bellatin é impelido a negar essas filiações como um modo de desvencilhar-se de seus predecessores e poder gerar novos conceitos.

Além disso, essa recusa tem outros propósitos: o autor esforça-se para apontar outras fontes da escrita que ultrapassem os limites da história da literatura e seus cânones, indo ao encontro da própria vida e da experiência subjetiva do escritor. Para ele, a ideia segundo a qual seria preciso dominar um conjunto de saberes e referências para se poder desenvolver uma escrita literária pessoal é uma falácia, um mito:

Na literatura não existe algo externo, não há nada para aprender fora como na medicina: se estuda e é um aluno aplicado, saberá operar o coração. Todo

o tempo vê-se a avidez pelo conhecimento como meio para poder escrever, e deste mito resulta outro: que há uma linguagem literária para se dizer as coisas, que há temas que se deva adotar ou correntes que se deva seguir. E para mim é fundamental que quanto mais distante de tudo isso esteja uma obra, quanto mais pessoal ela seja, mais importante será a proposta. (FRIERA, 2005, tradução nossa).

E completa sua fala, referindo-se à EDDE: “A Escola Dinâmica de Escritores é uma espécie de clínica de reabilitação para os que têm necessidade de escrever.” (FRIERA, 2005, tradução nossa). Cabe perguntar, então, de que maneira pode ser realizado esse aprendizado. Vamos abordar essa questão mais adiante.

Para escapar às classificações e interpretações que considera errôneas, Bellatin costuma brincar com as referências que usa em seus livros, deixando falsas pistas ao público leitor, como quando cita Melville no livro “La escuela del dolor humano de Sechuán” (2001):

Por exemplo, isso da influência de Melville em Sechuán que menciono na obra, pois quero ver quem o demonstra. Quero ver, quem me demonstra que isso é verdade? Aliás, porque as pessoas têm que acreditar que Melville influenciou o livro? Porque o que coloco ali já é uma verdade? Para mim é um jogo. [...] Fico surpreso porque a referência é agora uma verdade que não se pode desmentir nunca. [...] Agora mesmo podemos fazer um colóquio sobre a influência de Melville e vamos encontrá-la. Ou vice-versa também. Um colóquio sobre a não-influência de Melville e também vamos encontrar. Não importa. **Na busca dos caminhos de uma obra literária somente se diz: isso vem disso que vem disso. Tende ao caminho literário, enquanto eu acredito que exerce mais influência o cinema ou o teatro ou a dança ou meu vizinho. É ampliar o panorama [...].** (HIND, 2004, p. 200, tradução nossa, grifo nosso).

Essa ideia, segundo a qual a literatura teria outras fontes, não apenas do universo literário – ou menos ainda dele –, desdobra-se em duas vertentes inter-relacionadas no pensamento de Bellatin: de um lado reforça sua luta contra os “mitos” que rondam o escritor, segundo o qual seria necessário dominar e abordar todo um conjunto de conhecimentos específicos e estabelecidos para se ter acesso à escrita; ao mesmo tempo, quer criar um diálogo mais ampliado entre a literatura e a vida, a literatura e outras manifestações artísticas, apontado as inegáveis relações entre a obra e o contexto de atuação do escritor, seja ele pessoal (seu entorno imediato, sua história de vida), ou das manifestações artísticas de seu tempo, ou às quais tem acesso.

Já comentamos que o escritor considera urgente a necessidade da literatura abrir-se a outras formas de expressões artísticas, entendendo como inevitável o aumento da sua permeabilidade a outras artes, no contexto contemporâneo. Ele próprio constrói sua obra textual permeada por imagens e por performances, que ajudam a sustentar e a criar uma obra literária fora dos limites tradicionais, além das declaradas apropriações que faz de outras formas narrativas, como do cinema, das artes plásticas (da linguagem suméria em “Flores” (2009), por exemplo), do universo místico e religioso (da Cabala, em “Jacob el mutante” (2004)).

Bellatin fala da necessidade de considerar a literatura dentro de um conjunto de práticas artísticas inter-relacionadas, que compartilhariam princípios de criação comuns; e que, no contexto contemporâneo, esses princípios estariam passando por mudanças estruturais, que incluiriam um novo papel do espectador, mais ativo e partícipe.

Talvez por conta de seu pensamento místico, há em Bellatin certa tendência a enxergar os fenômenos humanos como um todo unificado. Para ele, todas as manifestações artísticas fariam parte de um conjunto maior: “[...] o exercício da escritura é uma arte entre outras, e que está sujeito aos movimentos e regras que se manejam ao considerar a experimentação artística como parte de um todo que não se fragmenta em cada uma das partes particulares.” (BELLATIN, 2006, p. 9, tradução nossa). O autor também vê o conjunto de seus livros como um contínuo: “Meu jogo é o mesmo desde o meu primeiro livro até o último. Acontece que, como quero trabalhar um sistema de escrita, tenho que ir evoluindo.” (HIND, 2004, p. 198, tradução nossa).

O diálogo entre vida e obra, que Bellatin considera imprescindível na construção de uma escrita pessoal, ecoa em seus livros na forma da dissolução dos limites entre realidade e ficção, na qual o escritor brinca com as definições de gêneros literários como a autobiografia, e mesmo com o lugar e os limites que separam e definem autor, narrador e personagem.

A pesquisadora Ana Cecilia Olmos, ao analisar três obras do escritor que se deslocam entre a autobiografia e a ficção<sup>43</sup>, ressalta o caráter experimental dessas narrativas, que, segundo ela, desestabilizam tanto “o estatuto imaginário do romance quanto a veracidade da experiência vivida” (OLMOS, 2011, p. 14).

---

<sup>43</sup> As três narrativas referidas são: “Lecciones para una liebre muerta” (Barcelona: Anagrama, 2005); “Underwood portátil modelo 1915” (In: Obra reunida. México: Alfaguara, 2005) e “El gran vidrio: tres autobiografías” (Barcelona: Anagrama, 2007).

Para Olmos, “esse projeto artístico visa destituir a ideia de *autor* como instância positiva e exterior ao texto, duplicando, no interior da narração, o questionamento das relações entre escritura e vida [...]” (OLMOS, 2011, p. 15, grifo do autor). E ainda, “a narrativa de Bellatin explora os limites de uma escritura autobiográfica que, ao invés de buscar um lugar central e inalienável para a expressão do sujeito, assume seu descentramento constitutivo e, portanto, a impossibilidade de sentidos últimos e estáveis” (OLMOS, 2011, p. 15).

Segundo a pesquisadora, essa subjetividade inacabada e provisória, que seria própria de qualquer relato de vida, é inscrita no texto por meio de uma escrita sem ênfase, na repetição quase obsessiva dos temas ligados ao raro e ao deforme e nas estruturas segmentadas (OLMOS, 2011, p. 16).

A pesquisadora Ángeles Donoso Macaya, ao analisar o livro “El gran vidrio: tres autobiografías”, também aponta para a tensão constante na relação entre vida, representação e relato, gerada pelo autor por meio de recursos e estratégias retóricas tais como a mentira, a negação, a fragmentação do discurso e a instabilidade de gêneros, tanto narrativos quanto relativos ao sexo dos narradores e personagens. Para Macaya, a inscrição autobiográfica é realizada quando as personagens anunciam que mentem, ocultam informações sobre suas vidas e negam experiências traumáticas do passado: desse modo, o autor parece assinalar a existência da autobiografia por meio de sua própria impossibilidade, no lugar vazio do discurso: “O ‘eu’ não é mais do que o vazio que sobra entre uma identificação e outra, entre marionetes e escritor.” (MACAYA, 2011, p. 101, tradução nossa).

Segundo a pesquisadora,

A instabilidade genérica do(a) narrador(a) é uma das maiores subversões da norma. O modo como se descreve resulta contraditório e incoerente, mesmo dentro da ficção. Ora como mulher, ora como homem, ora moço, ora velho. Essa ambivalência não somente rompe com o presumido “pacto autobiográfico”, mas também questiona a ideia de uma sexualidade e identidade unívoca e coerente. Além disso, a narradora (Mario Bellatin) desafia constantemente em seu enunciado sua própria honestidade e destrói a visão do escritor como uma pessoa confiável. (MACAYA, 2011, p. 100, tradução nossa).

Na análise de Macaya, o uso que Bellatin faz de diferentes registros (textuais e fotográficos), a alternância entre distintas vozes durante os relatos e a fragmentação da

cronologia tornam manifesto o fato de que “todo projeto é sempre autobiográfico, sem deixar por isso de ser (ao mesmo tempo) de ficção.” (MACAYA, 2011, p. 99, tradução nossa). Seguindo a visão proposta pelo filósofo Jacques Derrida, segundo o qual não se pode separar radicalmente vida e obra, mas tampouco explicar uma por meio da outra, Macaya propõe analisar essa relação como delimitada por um limite paradoxal, que une e separa corpus e corpo, vida e obra (MACAYA, 2011, p. 97, tradução nossa).

Ainda segundo a pesquisadora, a inscrição autobiográfica no discurso por meio de sua própria impossibilidade sugere que o real, nesse caso, aproxima-se do real lacaniano: “o real para Lacan é aquilo que não pode ser inscrito senão como impossibilidade.” (MACAYA, 2011, p. 102, tradução nossa). Na construção de sua narrativa, Bellatin questionaria a verdade de todo gesto autobiográfico – revelando, no entender da pesquisadora, que toda tentativa nesse sentido seria sempre enganosa, e o inconsciente se revelaria na enunciação do discurso apesar do sujeito:

Mais relevante do que o fato deles mentirem ou não, é eles anunciarem que mentem. Lacan afirma que o problema reside no nível da enunciação, não do enunciado. [...] A tarefa do analista (ou nossa como leitores) consiste em interpretar a verdade que se desprende do mesmo ato enunciativo. (MACAYA, 2011, p. 102, tradução nossa).

Por meio dessas estratégias nas quais o autor parece querer revelar os mecanismos internos da narrativa, acaba por evidenciar que todo gênero é uma normatização: norma editorial, de mercado, de leitura ou legibilidade.

Essas duas últimas análises às quais recorreremos (Olmos e Macaya) lançam luz sobre uma questão fundamental da obra de Bellatin, que parece ser o ponto de partida para muitas faces de seu projeto literário: a relação entre a obra e a vida ou a subjetividade do autor. Para nós, parece ainda mais relevante pelo fato de não só abrir vias de interpretação para suas narrativas, mas como possibilidade de nos aproximarmos do entendimento de Bellatin sobre os caminhos da criação literária, que parece surgir, para ele, da organização e sistematização das recorrências do discurso do narrador, sobre o limite paradoxal entre vida e obra.

Como já discutimos anteriormente, as relações entre a vida, o contexto de atuação e a obra de um criador são inevitáveis, e sua subjetividade estará presente em todas as suas criações, de uma forma ou de outra. Porém, neste caso em particular, Bellatin transforma essa questão num princípio de seu projeto literário: faz da relação obra e vida, obra e subjetividade uma tendência de seu processo de criação. Em contraposição, basta imaginar escritores que,



ou não consideravam essa questão relevante, ou encararam-na de modo diverso, tal como o poeta T. S. Elliot, que creditava a qualidade de um poema ao apagamento do autor em meio à tradição literária. A especificidade e qualidade da relação que propõe é que torna sua obra singular.

Sobre essa questão, Bellatin declara em uma conferência: “Se quero ser fiel aos meus impulsos, o único discurso que gostaria de lançar sobre literatura comparada é o que se refere a lançar um olhar compassado entre vida e literatura. Estabelecer um paralelo, examinar, ou deixar a obra em diálogo com minha própria vida.” (UG, 2008).

Olmos assinala, recorrendo à Foucault, que ultrapassar limites é colocá-los em evidência: ao caminhar pelas margens, Bellatin não parece pretender destruí-las, mas mostrar que estão lá e podem ser incorporadas, ultrapassadas e manipuladas pelo escritor (OLMOS, 2011, p. 12).

Tendo se voltado contra a fixação de modelos ou referências literárias incontestáveis, Bellatin parece querer buscar a base da escrita no que haveria de mais particular no discurso do sujeito. A nosso ver, Macaya tem razão em recorrer à Lacan para compreender o sentido do real em sua narrativa, localizando no ato da enunciação e não no enunciado o inconsciente que se revela, apesar do sujeito.

Macaya afirma que é tarefa do leitor “interpretar a verdade que se desprende do mesmo ato enunciativo” na leitura de obras de Bellatin. Nós completariamos sua afirmação observando que, para Bellatin, também é tarefa do escritor, em seu processo de criação, perceber as recorrências de seu próprio discurso, as regras que dele emanam e que imprimem certa coerência e unidade ao seu universo, revelando seu “sistema de escrita”.

Questionado, em entrevista à Hind, se o desejo de criar “universos próprios” viria de sua relação com o cinema, o autor responde: “Meu interesse fundamental é criar mundos com leis próprias. Mas não sei se seja necessariamente do cinema que venha esse caminho. Provavelmente, sim, do inconsciente.” (HIND, 2004, p. 198, tradução nossa).

Já mencionamos o modo como Bellatin se posiciona contra o trabalho do escritor como uma espécie de encarnação, e prefere referir-se a ele como um processo no qual a obra iria surgindo a partir de sua própria produção, num desenrolar contínuo. Sobre seu processo

de trabalho, ele afirma, em entrevista a Hind (2004), escrever muitas vezes sem um fim determinado, em fragmentos, e dessas diversas escrituras surge uma lógica própria:

Dentro de meu próprio trabalho, combino todo o tempo e **não sei o que vai acontecer. Deixo-me ir pela lógica que o texto vai gerando.** Para mim, gerar a história não é muito difícil. Colocar a história dentro de uma sistematização e fazer com que seja lógico é onde está o verdadeiro trabalho, não a criação dessas histórias. (HIND, 2004, p. 202-203, tradução nossa).

Para ele, o trabalho do autor estaria em perceber essas recorrências, essa “lógica que o próprio texto vai gerando” e dar consistência a ela. Desse modo, o escritor encontraria seu “sistema de escrita”, nas regras que regem seu universo interior, sua percepção e sua relação com o mundo, arriscaríamos dizer: “O que faço com esses blocos é voltar-me sobre eles para fazer muito mais lógicas as leis que esses fragmentos estão criando e também para encontrar os vínculos possíveis que conservem um todo. Procuo entender a mim mesmo e saber onde está situada minha escritura.” (FRIERA, 2005, tradução nossa).

E, ainda: “O que me interessa é um **sistema de escritura que está por baixo dos livros.** Quero desenvolver esse sistema. Os livros são os pontos físicos, reais, visíveis para saber em que parte do sistema vai.” (HIND, 2004, p. 201, tradução nossa, grifo nosso).

Porém, assim como o sujeito de suas obras, que se apresenta instável, móvel, para ele, esse sistema de escrita não se mantém totalmente estático: “O sistema vai se movendo e se fazendo dinâmico. Se fosse estático seria uma receita.” (HIND, 2004, p. 201-202, tradução nossa).

### **3.2.2. Proposta metodológica e estrutura do curso**

#### **3.2.2.1. A estrutura vazia: porosidade, abertura e diálogo**

Dedicamo-nos, até este momento, em introduzir a proposta da Escola Dinâmica de Escritores e em apresentar e analisar as principais questões e tendências que envolvem o fazer literário para Bellatin, a partir da interpretação de declarações do autor e do estudo de críticos e pesquisadores que se debruçaram sobre sua obra ou sobre assuntos correlatos.

Deste ponto em diante, vamos retomar esses conceitos e princípios, de modo a analisar, mais a fundo, a proposta e o modo de funcionamento da EDDE, pois é a partir da

visão de Bellatin sobre a criação literária que se estruturará o programa e as atividades da escola.

Identificamos quatro tendências principais inter-relacionadas, que parecem sustentar e dar sentido ao projeto literário de Bellatin e, por extensão, à EDDE:

1. A relativização das normatizações e a aversão a modelos predefinidos para a escrita;
2. A valorização de características que se apresentem como individuais, estranhas, diferentes ou “anormais”, no sentido de não se submeterem a normas exteriores, mas intimamente relacionadas a uma “verdade” interior (mesmo que provisória), que emane do discurso do sujeito;
3. O desejo de porosidade, abertura e diálogo, que toma forma na proposta de Bellatin de diversas maneiras: na abertura das fontes da escrita para além da literatura, buscando um diálogo com a vida do autor e com outras expressões artísticas; no diálogo que propõe entre leitor e escritor no momento da leitura; na porosidade dos gêneros e normas literárias. Essa abertura estaria relacionada à crença na unidade entre todos os fenômenos humanos e, arriscaríamos dizer, à crença em uma unidade universal, cosmológica.
4. A construção de estruturas que permitam essa permeabilidade desejada, que tomam corpo em suas narrativas na forma de sistemas abertos e incompletos.

Em consequência à negação em definir qualquer parâmetro literário predeterminado para a escrita, Bellatin estabelece como princípio da EDDE a impossibilidade de se ensinar a escrever, recusa o método de ensino tradicional e proíbe o cotejamento de textos na escola.

Como já comentamos, o princípio de ultrapassar qualquer normatização não significa que seu projeto não se sustente em regras bem definidas; trata-se, de qualquer modo, de substituir antigos limites por novas configurações. A particularidade dessas regras e como tomam forma na EDDE é um dos focos desta pesquisa.

Pode-se considerar que Bellatin está interessado em opor-se a um modo canonizado de pensar e fazer literatura e pretende criar outro em substituição. Desse ponto de vista, ele nada mais quer do que os muitos artistas e escritores que se opuseram às gerações anteriores às suas em busca de novas expressões artísticas e poéticas, de modo que as formas estéticas

concebidas fossem resultado do embate do criador com as questões e necessidades de seus tempos e espaços particulares. Como bem definiu Skármeta, no artigo já citado, “Al fin y al cabo, es su propia vida la cosa más cercana que cada escritor tiene para echar mano” (1981).

Concordamos com a afirmação de Skármeta, observando que, dentro desse entendimento, há infinitos caminhos possíveis de serem percorridos pelo criador entre si, o mundo que o rodeia e a obra que pretende produzir, em interações bastante complexas, que conjugam inúmeros aspectos; ou seja, tanto para o criador quanto para o pesquisador, ter seu olhar voltado para as relações entre o artista criador e seu entorno, sua vida, seu ambiente próximo e longínquo, não significa estabelecer uma relação de determinismo, como já salientamos, mas abrir-se às infinitas possibilidades de combinações que surgem na relação entre o universo particular do indivíduo e os mosaicos mais ou menos complexos que conformam seu contexto de atuação. Bellatin parece ter total consciência desse fato, tanto que diz a uma das professoras convidadas na EDDE que “a criação é uma álgebra que se impõe de onde/quando se escreve.” (BELLATIN, 2006, p. 19, tradução nossa).

Para Bellatin, as formas literárias da geração imediatamente anterior, que compunham o horizonte de referências no qual estava imerso no início de sua carreira, pareciam representar um enorme peso (assim como para outros escritores hispano-americanos, como foi visto), a ponto de serem chamados de mitos opressores. Em sua revolta contra tais “mitos”, Bellatin é radical e pretende abandonar qualquer herança literária, indo buscar as fontes de uma nova escrita em outras expressões artísticas, em outros campos de conhecimento e no universo interior do criador; como se, diante de uma condição desfavorável, o escritor se lançasse na busca por outros caminhos que o reconectassem a si e ao seu tempo presente, escapando da armadilha de viver e interpretar o mundo com filtros alheios. Retomemos aqui uma citação de Bellatin, já reproduzida, na qual relata essa sua descoberta: “Consta, com pavor, que no início eu escrevia como tinha que escrever. [...] Para mim, escrever é **nomear novamente as coisas**. Os mitos que a literatura carrega são insuportáveis.” (FRIERA, 2005, tradução nossa, grifo nosso). Além de ter encontrado esse caminho para si, Bellatin deseja levar sua visão sobre a criação literária para outras pessoas: “Com a Escola Dinâmica de Escritores espero que esses mitos românticos sejam derrubados.” (FRIERA, 2005, tradução nossa).

Assim, essa reconexão consigo e com seu tempo presente passaria, antes de tudo, por um percurso de autoconhecimento que não implicaria um fechamento sobre si mesmo, mas,

ao contrário, demandaria o diálogo e a abertura para outras formas de expressão e campos do saber. Essa visão se refletirá na estruturação da Escola Dinâmica.

Porém, essas outras formas de conhecimento e expressão também não foram predefinidas ou fixadas. Na visão da criação literária de Bellatin, cada um seria responsável por construir seu conjunto de referências, em meio a esse percurso no qual, ao mesmo tempo, cultiva-se um olhar interior. A dificuldade que se impõe, desde o início, e acaba por se transformar num dos princípios direcionadores da escola é que, no mundo contemporâneo, o tempo presente tem a capacidade de congrega, como nunca antes, o tempo passado e o futuro, e trazer para o aqui e agora o espectro dos acontecimentos que já foram ou que ainda virão. De modo semelhante, as distâncias tornaram-se mais curtas e lugares antes longínquos e inacessíveis passaram a conviver. O resultado é a sobreposição de camadas temporais e espaciais, onde se acumula uma profusão de referências, e as visões de mundo e as certezas tornam-se mais relativas. Adaptar-se a essa condição e nela construir um percurso torna-se uma tarefa difícil e complexa.

Na elaboração da proposta da EDDE, Bellatin não evita esses impasses, mas parece transformá-los a seu favor. Ele incorpora o acúmulo de referências como forma de evitar a imposição de verdades absolutas, cânones ou modelos: por meio do excesso, da profusão de assuntos, visões e abordagens, pretende gerar um “vazio” que abra espaço para que cada um possa construir seu próprio caminho de criação no interior da escola. Daí a grande quantidade de professores convidados e assuntos tratados na EDDE. Esses professores são profissionais oriundos de diversos campos do conhecimento e artistas de diversas linguagens, e a todos Bellatin chama de criadores. Diferentemente do que poderíamos imaginar, a partir das declarações de Bellatin sobre a ausência de referências literárias na construção de sua obra (mesmo que coloquemos essa informação em dúvida), na Escola Dinâmica diversos temas relativos ao universo literário são abordados, desde aspectos das obras e da vida de diferentes escritores até assuntos relacionados à publicação e ao mercado editorial: “Outro interesse da escola é servir de nexos entre os alunos e as distintas instâncias literárias. Por esse motivo, entre os professores, além de importantes criadores, encontram-se também editores, críticos literários e funcionários de cultura.” (BELLATIN, 2006, p. 11, tradução nossa).

Na prática, cada aluno terá encontros com cerca de sessenta professores, que são convidados a abordar proposições de seu interesse pessoal, aquilo que os instiga ou compõe o foco de suas pesquisas. Assim, não há um currículo predefinido, e os conteúdos dos encontros

variam de acordo com a disponibilidade dos professores e daquilo que lhes interessarem abordar:

[...] a escola não conta com um plano de estudos, este varia de acordo com os professores disponíveis em determinado período. O professor propõe o tema que desenvolverá durante as horas que compartilhará com os alunos. A escola dará as regras do jogo do que se deseja com a criação de cada sessão. (BELLATIN, 2006, p. 12, tradução nossa).

“As regras do jogo” eram dadas por Bellatin aos professores, no momento em que eram convidados, e dependiam do que cada um tinha a oferecer e em qual linha de trabalho iriam se apresentar. Mas, de modo geral, a apresentação das “regras” consistia numa exposição das ideias de Bellatin sobre a criação literária e a impossibilidade de se ensinar a escrever, sobre os objetivos da escola e o sentido geral que pretendia imprimir aos encontros. Assim, os professores eram instruídos a não apresentar modelos, referências ou fórmulas literárias, a não focar os encontros na escrita de textos e em seu cotejamento, e, sobretudo, a discutir e apresentar, mais do que diferentes temas, aspectos relacionados aos seus **percursos pessoais de pesquisa e criação** e a **formas de abordagem** dos diversos objetos que compusessem seu escopo de trabalho.

Assim, os professores eram convidados a discutir desde as motivações e impulsos que movem seu trabalho, os modos de apreensão e aproximação possíveis de seus objetos até os instrumentos e as ferramentas de transformação que buscam na construção de obras de arte ou de teorias singulares. O objetivo geral dos encontros era o de debater o que há por trás do trabalho de um criador, não importa se o resultado desse percurso é uma obra de arte, um ensaio ou um texto teórico. De acordo com Bellatin, “[...] podemos ler um livro, ver uma capa ou ir a um espetáculo como espectadores, mas poder ver o que há por trás desse universo é importantíssimo para que cada um possa construir seu próprio mundo.” (TVC, 2008).

Na elaboração do programa da escola e nas instruções que fornece aos professores, Bellatin é bastante claro no sentido de privilegiar **percursos, modos de apreensão e estruturação** em detrimento do que ele chama de “conteúdos”: assim como em sua escrita, o que importa não é “o quê”, mas “o como”. Em seu processo de criação literária, as motivações pessoais, as formas narrativas e as regras que o autor impõe ao seu próprio sistema de escrita são mais importantes do que o tema, assim como na EDDE os possíveis caminhos de abordagem são mais importantes do que o que se está abordando. Não que os temas ou

conteúdos não tenham importância para ele, mas funcionariam mais no sentido de abrir portas de entrada para a discussão e o diálogo, assim como em sua obra.

A partir dessas premissas, Bellatin determina três linhas de trabalho no programa da Escola Dinâmica: “Composição”, “Conteúdos ou Literaturas” e “Formas de construção”. Na primeira linha, seriam privilegiados assuntos relacionados às técnicas narrativas e à linguagem literária. De acordo com Bellatin,

Na primeira [...] Experimenta-se com aspectos concretos do exercício de escrever como o ponto de vista, a primeira pessoa, o uso de adjetivos, a utilização de diferentes modos, técnicas ou formas capazes de fazer com que se produza um **tipo de sistema dentro dos textos que se pretende criar**. (BELLATIN, 2006, p. 9-10, tradução nossa).

Ou seja, o domínio da linguagem literária e das técnicas narrativas se apresenta, aqui, como um instrumental a serviço da criação de um “sistema” de escritura por parte dos participantes, no qual cada um é responsável por determinar seu próprio conjunto de regras.

A segunda linha, “Conteúdos” ou “Literaturas”, teria seu foco voltado à discussão de obras literárias, dentro de recortes temáticos, temporais ou de certos autores. Porém, a abordagem seria feita de um modo bastante específico, seguindo as orientações de Bellatin: os temas dos encontros deveriam configurar apenas um pretexto para se estabelecer um diálogo literário; o importante seria extrair desses conteúdos questões que fizessem sentido para quem deles se aproxima, gerando novas discussões. Quer dizer, uma abordagem na qual o objetivo é a apropriação e a atualização do objeto abordado, abrindo espaço para a criação de novos sentidos e visões:

A segunda linha está relacionada com os conteúdos. É difícil fazer entender que **os conteúdos não são importantes em si, mas que, acima deles, está a forma de abordá-los**. Implica certa dificuldade que se entenda como numa escola de escritores pode-se falar tanto de Faulkner quanto de Kafka sem que tenha maior importância o que se diga deles, mas onde o fundamental é perceber que elementos, **que pontos são os que se abordam na discussão**. **Nessas sessões, o autor ou o tema é apenas mero pretexto para estabelecer um diálogo literário**. (BELLATIN, 2006, p. 10, tradução nossa).

O foco da abordagem parece não estar no objeto de estudo, mas no que ele pode dizer sobre quem com ele dialoga. É um caminho diverso do ensino tradicional de se abordar o conhecimento, mais centrado nas questões que surgem no momento da interação entre

professor e alunos, que possibilita que a construção de conceitos seja mais criativa, dinâmica e participativa, e enverede para outros caminhos além dos previstos.

Na terceira linha de trabalho, dedicada às “formas de construção”, a ideia da prevalência das estruturas e dos modos de abordagem sobre os conteúdos avança ainda com mais força. O título “Formas de construção” remete tanto às estruturas narrativas quanto aos percursos de criação e às infinitas possibilidades de caminhos a serem percorridos na construção de uma obra. E, para Bellatin, essas questões são mais facilmente acessadas por meio de outras expressões artísticas. Uma das justificativas para isso é a interação e o diálogo que o autor enxerga entre as diversas formas de arte, principalmente por meio de suas “formas de construção”; outro motivo é que, segundo ele, se os exemplos partissem da própria literatura, poderiam gerar receitas ou fórmulas:

Por outro lado, abordando a terceira linha de trabalho, estou convencido de que as formas de construção narrativas são quase impossíveis de mostrar a partir da própria literatura. Como nela não parece contar-se com uma retórica predeterminada que se tenha que seguir – e se isto existisse e fosse acatado daria como resultado precisamente uma má literatura –, parece-me importante recorrer às formas de construção de outras artes para, a partir da visão que elas apresentam, contar com uma perspectiva da arte de narrar. Ver que assim como a escultura, a pintura, a arquitetura, a dança ou a fotografia contam com elementos narrativos que, de alguma maneira, **estão fora do que se narra em si, na literatura ocorre o mesmo**, embora uma série de ideias estabelecidas digam o contrário: que se deve escrever seguindo uma série de preceitos nos quais **muitas vezes se confunde a forma com o conteúdo**. (BELLATIN, 2006, p. 10, tradução nossa).

A terceira linha vem coroar e sintetizar um dos pontos principais da proposta da Escola Dinâmica: nela se torna clara a independência que Bellatin enxerga entre o que chama de “formas de construção” (tanto as estruturas narrativas quanto as formas de abordagem possíveis na arte) e os “conteúdos”, sendo que essas formas de construção compõem o elemento que une e permite o diálogo entre diversos domínios do conhecimento e da expressão. Ao aproximar diversas manifestações artísticas por meio de seus percursos, narrativos ou criativos, Bellatin afirma a existência de uma fronteira que uniria todas essas manifestações. Segundo ele, a escola seria

[...] um lugar onde se examinam assuntos, não unicamente relacionados com a literatura, mas especialmente com os modos de que se servem as outras artes para **estruturar** suas narrações. É aqui onde acho que este projeto se situa nas **fronteiras**, onde de algum modo se desfaz aquilo que conhecemos



como literatura e se forma um corpo no qual o **exercício da escritura assume a categoria de uma prática artística**. E, como é óbvio, a fronteira se configura com dois espaços que permitem pensar que a prática literária é capaz também de **transformar em literatura o âmbito das outras artes**. Trata-se talvez de orientar os escritores para que se localizem nos limites do literário para perceber que o exercício da escritura é uma arte entre outras e que está sujeito aos movimentos e regras que se manejam ao considerar a experimentação artística como **parte de um todo que não se fragmenta em cada uma das partes particulares**. (BELLATIN, 2006, p. 9, tradução nossa, grifo nosso).

Assim, para ele, é natural o diálogo entre diversos campos do conhecimento e diversas expressões artísticas. Elas tomam corpo por meio de operações semelhantes, compartilhadas.

Vamos ver alguns exemplos, a partir dos depoimentos de professores.

### **3.2.2.2. Exemplos de atividades: composição, conteúdos e outras artes**

Vamos agora abordar algumas propostas de atividades ocorridas na EDDE a partir dos registros que constam no livro “El arte de enseñar a escribir” (2006). Conforme já assinalamos, as divisões em linhas de trabalho acabaram servindo mais como orientação na organização dos encontros, mas a intenção de Bellatin não parecia ser mesmo segui-las de modo estrito. Assim, veremos alguns exemplos por linha de trabalho, seguidos por outros assuntos relevantes que aparecem com frequência espalhados por todo o programa, identificados por nós.

#### **Linha um: “Composição”**

Linha de trabalho dedicada às técnicas, composição narrativa e manejo da linguagem.

1. **Oficina de plágio e dissecação**. Essa oficina era oferecida pelo escritor e filólogo Ignacio Padilla (esse escritor pertenceu à chamada Geração do Crack, já citada neste capítulo), e sua proposta era que os alunos trabalhassem sobre textos de grandes escritores contemporâneos da língua espanhola, tais como Gabriel García Márquez, Javier Marias, Antonio Muñoz Molina e Mario Vargas Llosa. O curso se organizaria como um laboratório estilístico “onde se transcreve, imita, radiografa e comenta” (BELLATIN, 2006, p. 176, tradução nossa) os textos, de modo a ajudar o desenvolvimento de um estilo literário pessoal.

2. **O ponto de vista.** Curso oferecido pelo escritor Pedro Ángel Palou (Palou também foi integrante da Geração do Crack). Sua proposta era desenvolver atividades que discutissem o manejo da perspectiva e do ponto de vista na narrativa contemporânea, a partir de Antonio di Benedetto, William Faulkner, Gustave Flaubert e Juan José Saer, analisando de que modo contribuem para a construção de representações do mundo (BELLATIN, 2006, p. 177).

3. **Apreciação literária.** Na atividade oferecida pelo escritor Daniel Sada, seu foco estava na “análise de metáforas e a na revisão das técnicas de composição dramática que são usadas no romance, no conto e na poesia, assim como a combinação de elementos abstratos e concretos na prosa e na poética” (BELLATIN, 2006, p. 195, tradução nossa).

4. **Algumas técnicas narrativas de Juan Rulfo.** O objetivo desse curso, oferecido pela escritora e pesquisadora Mónica Mansour, era realizar uma leitura exaustiva da obra “El llano en llamas”, de Juan Rulfo (BELLATIN, 2006, p. 161). Sua proposta era estudar, junto com os alunos, os recursos e a complexidade da língua espanhola por meio de um de seus grandes artífices, investigando os caminhos possíveis para fazer com que a língua que usamos cotidianamente provoque “não só um deslocamento de ideias aceitas e convencionais, mas que também gere todas as sensações que reforçam e dão certeza e realidade a essas ideias” (BELLATIN, 2006, p. 54, tradução nossa).

5. **Introdução à arte da crítica literária e Introdução à crítica prática.** Dois cursos oferecidos pelo crítico literário Christopher Domínguez Michael. O primeiro, tinha por objetivo “revisar os argumentos que legitimam a crítica literária como um ramo da criação literária através do exame da tradição crítica ocidental”; e, o segundo, era dedicado a analisar algumas obras literárias clássicas e contemporâneas de modo que os alunos aprendessem, escrevendo, “a fazer uma resenha e a conhecer as linhas essenciais do discurso ensaístico” (BELLATIN, 2006, p. 133, tradução nossa).

6. **Voz e ponto de vista. Melodrama, drama e pastiche.** Na oficina oferecida pela escritora Rosa Beltrán, o foco concentrava-se na análise do ponto de vista e da voz literária que dele surge. As discussões eram realizadas a partir de Julian Barnes, Gustave Flaubert e Manuel Puig (BELLATIN, 2006, p. 119).

7. **Estratégias e pontos de vista na criação narrativa.** Oficina ministrada pelo escritor Eduardo Ant3nio Parra, cujo objetivo era o de estudar “alguns dos grandes contos da tradi33o ocidental para revelar pontos de vista e estruturas narrativas” (BELLATIN, 2006, p. 178, tradu33o nossa).

8. **T3cnicas de composi33o.** Esse curso era ministrado por uma compositora, Marcela Rodr3guez, e sua proposta era explorar novas t3cnicas de constru33o de um discurso narrativo a partir da experi33ncia da pr3pria palestrante na composi33o musical (BELLATIN, 2006, p. 192).

### **Linha dois: “Conte3dos” ou “Literaturas”**

Linha de trabalho dedicada ao estudo e à discuss3o de obras liter3rias ou recortes liter3rios.

1. **Romance curto.** Oficina oferecida pela escritora e ensa3sta Anamari Gom3s, cujo objetivo era o de explorar, junto aos alunos, as caracter3sticas do romance curto como g3nero, a partir de tr3s obras: “Shiki Nagaoka: una nariz de ficci3n”, de Mario Bellatin; “La invenci3n de Morell”, de Adolfo Bioy Casares; e “Un c3eur simple”, de Gustave Flaubert (BELLATIN, 2006, p. 148).

O interesse de Gom3s era o de tomar esse estudo como pretexto para investigar

Como se torna liter3ria uma hist3ria, o que ocorre com o tratamento da linguagem, com suas nervuras ou sua simplicidade mais contundente para produzir uma emiss3o 3nica? Muitos elementos est3o em jogo, at3 os inconscientes, j3 o sabemos, e dificilmente podemos determinar cada um deles. No entanto, resulta sugestivo isolar certas influ3ncias do escritor: atmosferas, hist3rias, falas que v3m da rua e que adquirem no texto outra tessitura. Como sabemos, os escritores se sustentam da mem3ria, da leitura e tamb3m do cotidiano. Um loro dissecado d3 o tom e o sentido da vida de F3licit3 em “Un couer simple” de Flaubert. (BELLATIN, 2006, p. 40, tradu33o nossa).

2. **Escrever depois do *Nouveau Roman*: literatura francesa contempor3nea.** O promotor liter3rio Philippe Oll3-Laprune, respons3vel por esse curso, era o diretor da Casa Ref3gio de Citalt3petl, na qual a Escola Din3mica estava sediada. Sua proposta para a EDDE era, como o t3tulo j3 indica, discutir a literatura francesa contempor3nea. Ao inv3s de adotar uma perspectiva acad3mica e totalizadora, Laprune busca encontrar

um fio condutor entre as obras que lhe são caras para relacioná-las a partir de um ponto de vista pessoal. Segundo ele, como se estivesse negando uma vista aérea e buscando uma “foto simbólica, a imagem pessoal capaz de mostrar por um aspecto singular a possível história da criação literária delimitando-a, assim, no tempo e no espaço” (BELLATIN, 2006, p. 64, tradução nossa).

3. **Paul Auster: a errância urbana.** Oficina ministrada pelo escritor e ensaísta Mauricio Montiel Figueiras, na qual propôs que os alunos analisassem, nas narrativas do escritor nova-iorquino Paul Auster, questões relativas à errância e à fuga existencial nas grandes metrópoles – umas das principais questões do homem contemporâneo, segundo ele (BELLATIN, 2006, p. 171).

4. **Literatura e narração mítica.** No curso oferecido pelo filósofo e escritor Ignacio Díaz de la Serna, o objetivo é “o de abordar a literatura como ato de fundação da cultura, como uma forma de postergar o sacrifício (não no sentido cristão do termo).” (BELLATIN, 2006, p. 130, tradução nossa).

5. **Kenzaburo Oé.** O pesquisador de artes e arquitetura japonesa Emílio García Montiel propôs, nesse curso, “explorar os mecanismos e a retórica do ‘romance pessoal’, forma narrativa da literatura japonesa, na obra de Kenzaburo Oé” (BELLATIN, 2006, p. 143, tradução nossa).

6. **Escritores atormentados.** A filósofa e escritora Bárbara Jacobs propôs-se a apresentar sua pesquisa pessoal sobre escritores cujas obras foram marcadas por vidas complexas e trágicas (BELLATIN, 2006, p. 155).

7. **Teoria barroca do amor.** O curso proposto pelo escritor e crítico literário Álvaro Enrígue se concentra em estudar a visão do amor presente na literatura barroca, por meio da leitura de diversos poemas (BELLATIN, 2006, p. 134).

8. **Por que e para que escrever contos para as crianças e para os pais das crianças?** O autor de livros infantojuvenis Francisco Hinojosa propôs a reflexão sobre algumas questões sobre o conto e sua relação com a fantasia, o absurdo e a realidade; sua relação com o leitor, criança ou adulto, e com o mercado e a crítica (BELLATIN, 2006, p. 154). Segundo ele, sua fala foi a partir de sua experiência pessoal como autor,

e, por isso, acabou por falar mais sobre os fracassos do que sobre os sucessos de sua trajetória (BELLATIN, 2006, p. 154).

### **Linha três: “Formas de construção de outras artes”**

Linha de trabalho dedicada ao estudo de outras formas de construção narrativa e de percursos de criação em outras expressões artísticas.

**1. Literatura e Arte Contemporânea.** A oficina idealizada pelo escritor e artista plástico Salvador Alanís propunha aos alunos reinterpretar e aplicar temas da arte contemporânea na escrita literária. Os temas sugeridos eram (BELLATIN, 2006, p. 115):

1. Arte, narração e abstração
2. O corpo, a desmaterialização e o processo
3. O espaço e o entorno social
4. A tecnologia e a expressão

**2. Retórica e diagnóstico clínico. Uma abordagem criativa para as relações entre a observação e a linguagem.** Neste segundo curso, oferecido por Salvador Alanís, o artista propôs uma aproximação entre a linguagem utilizada por “médicos para interpretar os sintomas do paciente com a linguagem artística e seus mecanismos retóricos.” (BELLATIN, 2006, p. 115, tradução nossa).

**3. Signo linguístico e signo visual.** A proponente desse curso, Ximena Berecochea, é fotógrafa e estudou letras hispânicas. Seu objetivo era o de apresentar e discutir teorias semióticas por meio da abordagem de três modelos sógnicos e, a partir daí, analisar as possíveis relações entre literatura e fotografia. Essa aproximação colocaria em evidência particularidades de cada uma dessas formas de significar, ao mesmo tempo em que abriria portas a discussões em torno da representação, da imaginação, da recepção de obras e dos jogos de verdade e mentira que surgem do diálogo entre a literatura e a fotografia (BELLATIN, 2006, p. 21 e 122).

**4. A crítica musical.** Arturo Brennan propôs uma reflexão em torno de seu próprio ofício, o de crítico musical (contudo, sua formação é no cinema, e ele também trabalha

como diretor). Sua proposta era discutir, junto aos alunos, como se analisa uma peça musical e qual o conjunto de referências a partir do qual o crítico elabora um juízo sobre uma composição. Brennan discutiu com os alunos “propósitos e metas da crítica, estilo e ferramentas, tomada de posição, objetividade versus subjetividade, função didática, função social, a literatura como crítica e a crítica como literatura.” (BELLATIN, 2006, p. 124, tradução nossa). Notou que havia interesse dos alunos pelo fenômeno crítico, da perspectiva de ser uma forma a mais de escrita. Realizou um exercício prático: assistir a um concerto e, a partir daí, redigir uma breve resenha. Depois, apresentou algumas formas e estruturas básicas da música, com suas características construtivas particulares, e convidou os alunos a criarem textos reproduzindo essas formas: “um conto em forma de cânone, um ensaio semelhante a uma fuga, uma resenha em forma de variação, uma entrevista como rondó” (BELLATIN, 2006, p. 124, tradução nossa).

**5. Construção a partir de espaços negativos.** O escultor Aldo Chaparro propôs aos alunos o exercício de construção de uma esfera perfeita, a partir do entalhe de um sólido. Sua ideia era, por meio de uma atividade aparentemente simples e lançando mão de uma forma bastante conhecida, evidenciar as estratégias e percursos construídos por cada um na execução de seu projeto. A partir da expansão de poliuretano (um material que se expande até quatrocentos por cento de seu volume original), subtrair material por meio do entalhe até chegar à esfera perfeita. A princípio, não havia nada de pessoal no tema, e todos deveriam chegar a uma forma conhecida por todos: isso ajudaria na concentração de esforços no processo, sem que se preocupassem com a originalidade. Por isso, o modo como cada um enfrentava seu problema se tornaria evidente. Segundo ele, “[...] cada um pôde reconhecer sua maneira natural de responder a um problema, algo que corretamente capitalizado se converte no começo de uma estratégia de trabalho.” (BELLATIN, 2006, p. 28, tradução nossa).

**6. Reconstrução sensorial.** O proponente dessa oficina, Héctor Hernández Pina, dedica-se à pesquisa da “sensopercepção”. Em seu curso, os alunos foram convidados a terem uma experiência sensorial construída a partir de elementos de um relato, e, depois disso, tentarem reconstruir esse texto de alguma forma. Os textos produzidos e o original eram comparados ao final (BELLATIN, 2006, p. 153).

**7. Reestruturação da fotografia.** O curso, oferecido pela fotógrafa Milagros de la Torre, tinha por objetivo abordar “o modo como se constrói um projeto ou um discurso fotográfico através da análise conceitual da imagem.” (BELLATIN, 2006, p. 129, tradução nossa). Foi realizado um trabalho de fotografia em grupo para a produção de um relato visual.

**8. Códigos musicais.** Oficina proposta pelo músico, escritor, diretor e dramaturgo Raul Falcó, que tinha como objetivo “ensaiar a construção de textos que expressassem paralelismos entre a linguagem literária e a musical, conhecendo os elementos constitutivos que definem alguns gêneros musicais.” (BELLATIN, 2006, p. 136, tradução nossa).

**9. O jardim japonês.** No segundo curso proposto pelo pesquisador de artes e arquitetura japonesa Emílio García Montiel, a ideia era “analisar os mecanismos de ambiguidade e sugestão que constroem o jardim japonês, e encontrar os vínculos com outras manifestações artísticas japonesas.” (BELLATIN, 2006, p. 143, tradução nossa).

**10. Relato e fotografia.** A oficina oferecida por César Guerra, artista, fotógrafo e cenógrafo, tinha por objetivo “construir coletivamente, a partir de imagens, uma breve história previamente escrita pelos alunos.” (BELLATIN, 2006, p. 151, tradução nossa).

**11. Música, artifícios e artefatos.** A oficina oferecida pelo compositor e pianista Ricardo Martín (no entanto, sua formação acadêmica foi como neuropsiquiatra) propunha-se a analisar formas de composição musical, discutindo as formas de representação da linguagem musical comparada às formas de representação da linguagem verbal. Além disso, discutir a capacidade da linguagem musical ocidental moderna em representar tipos de composição de outras épocas e lugares: “a microtonalidade e polirritmia de melodias folclóricas e orientais e outras peças muito antigas ou contemporâneas, são feitos audíveis praticamente impossíveis de reproduzir através de signos escritos.” (BELLATIN, 2006, p. 56, tradução nossa). Para ele, uma bela composição, antes de ser inovadora, deve ser coerente consigo mesma, respeitando seus próprios códigos:

Se atentarmos para a linguagem da obra, se reconhecermos as metáforas intrínsecas e extrínsecas que nos revela, estaremos mais conscientes da loucura de avaliar a qualidade de uma peça com princípios escolásticos, ideias vãs das grandes dimensões ou miragens da inspiração e do gênio. (BELLATIN, 2006, p. 57, tradução nossa).

**12. Dramaturgia.** A proposta do dramaturgo Luís Mário Moncada era “explorar o processo de construção inverso da dramaturgia, da montagem ao papel.” (BELLATIN, 2006, p. 62, tradução nossa).

**13. Fotografia, simulação e narrativa.** No curso proposto pelo designer e fotógrafo Gerardo Montiel Klint (e ministrado em parceria com a fotógrafa Ximena Berecochea), a ideia era explorar a fotografia como algo além do registro, uma ficção que simula a realidade. Por essa via, discutir seus vínculos com a pintura e a literatura e a credibilidade das representações. Montiel propôs aos alunos a realização de atividades nas quais iriam criar, montar, modificar e construir cenas a serem fotografadas, explorando as possibilidades de luz e sombra: “A escuridão e as sombras são uma metáfora do nosso inconsciente, onde está nossa essência [...]. Assumir e explorar esse lado escuro é em si uma experiência estética. Podemos propor um exercício para encenar um assassinato e fotografá-lo.” (BELLATIN, 2006, p. 62, tradução nossa).

**14. Aproximação à obra e ao pensamento de John Cage.** Manuel Rocha (compositor, artista sonoro e pesquisador em arte e tecnologia) ofereceu um curso dedicado à análise da obra de John Cage, que considera um dos artistas mais importantes do século XX. Enfocou aspectos interdisciplinares do trabalho do compositor, de forma a

Explorar o modo como os artistas atualmente podem passar de uma disciplina artística à outra sem necessariamente ter um ofício específico em nenhuma delas. Detectar como o pensamento artístico complexo e profundo pode cristalizar-se de distintas maneiras nas diferentes linguagens da arte. Sob essa luz analisar-se-á a vida de John Cage, algumas de suas obras musicais mais importantes e alguns de seus ensaios e poemas. (BELLATIN, 2006, p. 190, tradução nossa).

**15. Dança: o pensamento que foge.** A coreógrafa e bailarina Alicia Sánchez ofereceu aos alunos uma oficina focada na exploração sensível do corpo e seus movimentos. Seu objetivo era



[...] abordar a dança e investigar a poética e as metáforas do corpo, através de estruturas de improvisação que nos permitam alimentar uma atitude de curiosidade e constante descobrimento. Trabalhar a consciência e a percepção sensorial, cultivando um corpo aberto que aborde o espaço como outra dimensão do ser. (BELLATIN, 2006, p. 196).

**16. O ritmo narrativo a partir do visual.** Marité Ugás, diretora e roteirista, propôs aos alunos a realização de uma atividade na qual cada um produziria uma pequena narrativa fílmica, na filmagem de um plano e de uma sequência, e depois as transformaria em relatos curtos (BELLATIN, 2006, p. 201).

**17. O editor literário ante a nova situação do mercado editorial no México.** A proposta de Marisol Schulz foi discutir com os alunos os desafios e as possibilidades do trabalho editorial, que é sua profissão. Refletir e discutir sobre temas como critérios de seleção de textos, políticas editoriais, planificação editorial estratégica, ferramentas do trabalho editorial, esquemas de produção, distribuição, vendas etc. (BELLATIN, 2006, p. 197).

**18. A aventura de editar.** O editor Jesus Anaya propôs aos alunos a discussão em torno de questões centrais de seu ofício, o de editor (BELLATIN, 2006, p. 116).

### **Psicanálise; motivações e angústias do criador; verdade e ficção; vida e biografia; práticas místicas ou religiosas**

Agrupamos, separadamente, alguns exemplos de cursos que abordam assuntos e questões recorrentes na EDDE, tais como a psicanálise, as motivações e angústias do criador, a discussão entre realidade, vida, verdade e ficção, e práticas místicas ou religiosas.

**1. O desejo e Hostilidade e sinistro.** Esses dois cursos são oferecidos pela psicanalista Laura Benetti, com quem Bellatin tem uma longa amizade. No primeiro (O desejo), propõe uma atividade na qual ela e os alunos irão “buscar a voz ditada pelo desejo no livro ‘O imemorialista’, de André Gide.” O desejo será abordado, segundo ela, por meio do ensinamento de Lacan e relacionado à prática do escritor. No segundo (Hostilidade e sinistro), a ideia era discutir o sinistro, a partir de Freud, no texto literário, como algo que vem de fora e produz um efeito de perplexidade, podendo levá-lo a novos trajetos (BELLATIN, 2006, p. 120, tradução nossa).

Seu depoimento sobre sua relação com a escola abre o livro “El arte de enseñar a escribir”, e seu título é “Hesicasm”, uma forma de misticismo cristão do século XIV que pregava o encontro com a essência de Deus por meio do retiro espiritual e bloqueio dos sentidos físicos (HOUAISS, 2012). Em seu texto, Benetti faz uma reflexão sobre encontro e transmissão, e cita Lacan como referência para sua profissão: “mas a escritura, ela, não a linguagem, a escritura dá ossos a todos os gozos que, pelo discurso, se abrem ao ser falante” (LACAN apud BELLATIN, 2006, p. 19, tradução nossa). Ela sugere que somente “a singularidade dita a letra do desejo; que sem ela qualquer adorno perde a condição de artifício. [...] Com força surge nova a forma na qual tecer os significantes que se fazem donos da substancia corporal. Ajudo a reconhecer que estes significantes não estão na Academia.” (BELLATIN, 2006, p. 19-20, tradução nossa).

**2. A leitura: acaso, coerção e desejo.** A oficina proposta por Daniel Link, catedrático e escritor, tinha por objetivo discutir os limites da leitura e o modo como ela adquire sua “razão”, a partir de uma série de elementos heterogêneos. Sua referência no curso era o seminário de Lacan, “A carta roubada” (BELLATIN, 2006, p. 159).

**3. Se entendo não leio, se leio não entendo e Ante os laços sociais contemporâneos: ler, evidenciar...** Dois cursos propostos pelo psicanalista Benjamín Mayer Foulkes. No primeiro, a proposta era ler, conjuntamente, um texto de Paul De Man a partir de seus vínculos com a psicanálise, discutindo a relação entre a literatura, desconstrução e psicanálise (BELLATIN, 2006, p. 165). No segundo, a ideia era discutir, a partir de Lacan e Derrida, laços sociais contemporâneos.

**4. A vaidade do escritor.** Curso proposto pela linguista e escritora Iván Thays, no qual ela se propõe a discutir, em primeiro lugar, se a vaidade do escritor pode ser um tema digno de reflexão, se vale ser questionado, interrogado. A partir daí, tentar realizar algumas reflexões sobre conceitos artísticos (BELLATIN, 2006, p. 200).

**5. O escritor e a alma.** A proposta da poeta, contista eicineira Adriana Díaz Enciso era discutir com os alunos qual a relação do escritor com a alma e quais seriam as essências imateriais e imutáveis às quais o escritor busca dar forma e expressão. Para ela, a escrita é diálogo e continuidade: faz-se a partir ou em resposta à tradição literária, mesmo quando for uma ruptura: “Não há escritura que nasça do nada”

(BELLATIN, 2006, p. 32). Além disso, não acredita “na separação entre fundo e forma; até a mais pura e abstrata experimentação formal segue sendo o andaime no qual se encarna a substancia do texto – indescritível, reagindo aos espartilhos acadêmicos.” (BELLATIN, 2006, p. 33, tradução nossa). Sua experiência com os alunos, segundo ela, foi justamente no sentido de compartilhar com eles o entusiasmo por alguns livros, e, a partir de leituras, discutir “[...] questões tão abstratas como a existência da alma.” (BELLATIN, 2006, p. 33, tradução nossa).

**6. História de vida.** A oficina elaborada por Pilar Calveiro, cientista política, tinha como objetivo “apresentar três níveis ou momentos possíveis de construção teórica a partir de histórias de vida. Tomando como base esse modelo de construção, utilizar-se-ão os mesmos três momentos para a construção literária partindo de uma história de vida proporcionada pelo grupo.” (BELLATIN, 2006, p. 125, tradução nossa).

**7. Biografia: teoria e método.** A crítica, tradutora e escritora Fabienne Bradu abordou, junto aos alunos, temas como os alcances e os limites do gênero biografia, o decálogo de ética do biógrafo e os principais caminhos de investigação biográfica, a partir de Paul Auer, Julian Barnes e Vladimir Nabokov (BELLATIN, 2006, p. 123).

**8. Breve história da gestualidade na literatura.** No curso do escritor e crítico Álvaro Enrigue, a proposta era discutir o uso da autobiografia nos momentos máximos do trabalho criativo de três autores: Lope de Vega, Stendhal e Sergio Pitol. Enrigue apresentou citações de diários, cartas e outros, para mostrar como os próprios autores enxergavam suas vidas através de teorias em voga em sua época (BELLATIN, 2006, p. 134).

**9. Do imperativo categórico à vontade de poder.** O curso oferecido pela filósofa e professora Ana Galán tinha por objetivo abordar “o antagonismo fundamental que surge da filosofia alemã entre um pensamento que sublima o rigor do supratemporal e outro que afirma a vida palpitante do momento”, a partir de Kant e Nietzsche, respectivamente (BELLATIN, 2006, p. 139, tradução nossa).

**10. Escrituras de sobrevivência.** A proposta de Sandra Lorenzano, pesquisadora em literatura latino-americana, era refletir sobre algumas narrativas que se desenvolveram durante o período da ditadura militar na Argentina (BELLATIN, 2006, p. 160).

**11. Escrever depois de Auschwitz e A escrita como testemunho.** Duas oficinas oferecidas pelo filósofo Maurício Pilatowsky. Na primeira delas, a proposta era discutir, na literatura contemporânea, a recuperação de elementos emancipatórios, desativando os destrutivos que tomaram força no pós-guerra, “quando a arte e o pensamento perderam a ingenuidade e se encheram de culpa e desconfiança.” (BELLATIN, 2006, p. 182, tradução nossa). Na segunda, Pilatowsky propõe uma reflexão sobre a literatura de testemunho, um aspecto pouco valorizado na escrita literária. Segundo ele: “O escritor, que se expressa a partir de sua experiência subjetiva, foi depreciado pelos apóstolos do saber objetivo. O ‘testemunho’, figura central da religião ou do direito, não foi considerado como ‘autoridade’ no campo do conhecimento.” (BELLATIN, 2006, p. 183, tradução nossa).

**12. A arte do acontecimento.** A proposta do jornalista e escritor Fabrizio Mejía Madrid era “abordar a verdade como uma invenção, tanto na crônica como no jornalismo literário e a literatura em jornais, tentando descobrir o papel que joga nessa criação o ‘ponto de vista’ e a duplicação da realidade através das atmosferas, os detalhes e os acontecimentos.” (BELLATIN, 2006, p. 182, tradução nossa).

**13. O ensaio como gênero.** António Saborit, escritor e pesquisador, ofereceu uma oficina na qual abordou a fronteira entre a ficção e a realidade no gênero do ensaio (BELLATIN, 2006, p. 194).

**14. Pardes e os sentidos da linguagem.** Neste curso, conduzido pelo artista e arquiteto Saúl Kaminer, o objetivo é o de abordar os “quatro caminhos interpretativos propostos na mística da Cabala que são P, Shat: sentido literal; R, Remesch: sentido analógico; D, Deraschá: sentido simbólico-filosófico; e Sod: sentido místico-misterioso” (BELLATIN, 2006, p. 156, tradução nossa).

**18. A política sem um sujeito e Literatura e narrativa mítica.** Dois cursos oferecido pelo escritor e filósofo Ignacio Díaz de la Serna: no primeiro, o objetivo era “abordar o poder como expressão fisiológica, extrapolítica”; no segundo, “abordar a literatura como ato fundacional da cultura, como uma forma de adiar o sacrifício – no sentido cristão do termo.” (BELLATIN, 2006, p. 130, tradução nossa).

### **3.3. Considerações finais: a escola como instalação**

Esses foram apenas alguns exemplos dos cursos e oficinas oferecidos na EDDE, com breve apresentação de uma parte dos professores participantes. Mas acreditamos que, por meio desses recortes, seja possível ter uma ideia clara da profusão de assuntos e visões presentes na escola e, ao mesmo tempo, do sentido que tomam como conjunto e do que haveria em comum ou recorrente entre eles.

Contudo, além de algumas aproximações possíveis, as oficinas e os professores convidados compõem um mosaico heterogêneo de assuntos e posturas, que tomam a forma de um conjunto por meio da intervenção de Bellatin; o escritor parece assumir a posição de um maestro, ao escolher, organizar, orientar e conduzir uma reunião de vozes desiguais. Bellatin não era responsável por nenhuma oficina dentro da escola, apenas conduzia o conjunto com sua presença.

Quanto às escolhas dos profissionais convidados, Bellatin parecia buscar um equilíbrio entre suas próprias obsessões e a garantia de que teria, ao mesmo tempo, visões dessemelhantes ou mesmo opostas à sua. Assim, há a presença de vários profissionais, principalmente escritores, que escolhem como tema de seus encontros o que talvez Bellatin julgasse “acadêmico” ou “técnico”; além disso, dificilmente um conjunto tão grande de profissionais estaria de acordo em questões sobre a produção artística e literária, sobretudo em um terreno que, sabemos, é pleno de discordâncias e vaidades. Assim, a não convergência de opiniões é, pelo menos até certo ponto, bem-vinda na escola. Além disso, esse aspecto obedece ao princípio de tentar não direcionar ou forçar as escolhas dos participantes, para que pudessem seguir os caminhos e referências com os quais se sentissem mais identificados.

Como traço característico à maior parte dos professores convidados, está o fato de serem, assim como Bellatin, profissionais e artistas que cultivam o hábito de refletir criticamente sobre seu próprio trabalho, recursos, temas, processos e poéticas por eles explorados, como fica evidente na leitura de seus depoimentos e propostas. Além disso, notamos que muitos são profissionais interdisciplinares (fotógrafos e linguistas, críticos musicais e diretores de cinema, escritores e dramaturgos, artistas e arquitetos), e, inclusive, tomam essa interdisciplinaridade como tema de seus encontros; ou seja, supõe-se que valorizem, como Bellatin, o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e diferentes linguagens de expressão artística.

De qualquer forma, o que se impõe, seja como dessemelhança ou concordância, é a proposta de Bellatin de como poderia se configurar um ambiente dedicado à criação literária. E, evidentemente, sua visão do que é a criação literária é refletida na concepção desse ambiente.

Assim, identificamos, como recorrentes na EDDE, princípios e referências presentes no próprio processo de criação literária de Bellatin. Vamos tentar resumir alguns deles:

1. A busca por outras fontes para escrita que ultrapassem os limites da história da literatura e seus cânones, indo ao encontro, por um lado, da própria vida e da experiência subjetiva do escritor, e, por outro, do diálogo com outras expressões artísticas (mas sem deixar de abordar e estudar obras literárias e assuntos a elas relacionados, que compõem cerca de dois terços das oficinas da EDDE);
2. O encontro com a experiência subjetiva do escritor estaria vinculado a um percurso de autoconhecimento e olhar interior que se desenvolveria *pari passu* à escrita, apoiado pela psicanálise (principalmente lacaniana) e práticas místicas;
3. O desenvolvimento dessa escrita se daria por meio da busca de um “sistema” singular, compreendido como forma estruturante do texto construído a partir das recorrências e do encadeamento lógico da enunciação do discurso do autor, mais do que dos enunciados, temas e assuntos – por isso, quanto mais singular e no limite da normalidade, melhor seria esse “sistema de escrita”;
4. O diálogo com outras expressões artísticas auxiliaria os interessados na construção desse sistema, apresentando possibilidades de formas estruturantes às quais esses discursos poderiam se apropriar.

Nas palavras de Bellatin, a EDDE foi criada a partir de algumas referências:

Uma escola como essa teve suas origens em diversas experiências, relacionadas basicamente com outras disciplinas. Foi fundamental para sua criação a busca mística presente em determinadas religiões, a prática da psicanálise, assim como as diversas experimentações artísticas que se deram dentro do teatro e da dança. O exercício sufi, que tenta buscar o todo dentro dos distintos acidentes, os módulos de experimentação da dança *butô*, que consegue fazer do resto e do silêncio uma estrutura, Jacques Lacan frente aos seus pacientes, que propiciava que o inconsciente e a linguagem buscassem suas próprias ferramentas para se expressar, os seminários de Jerzy

Grotowsky e Tadeusz Kantor, em que a falha ou o suposto erro faz parte da proposta, as reflexões sobre tempo e espaço presentes nos textos de Peter Brook. (BELLATIN, 2006, p. 12, tradução nossa).

Essas referências e princípios se fazem presentes, por um lado, na escolha dos profissionais e nas orientações dadas a eles; e por outro, na organização geral da escola.

Vimos que os professores eram convidados a abordar temas de seu interesse de um modo pessoal, enfocando aspectos de seus processos de criação, seus procedimentos, formas e princípios de construção de obras e pesquisas. A partir da apresentação das linhas de trabalho e de exemplos de atividades, vimos que os encontros giravam em torno de assuntos como: técnicas e elementos narrativos; possibilidades e manejo da linguagem verbal; estudo e discussão de obras literárias; formas de construção narrativa e percursos de criação em outras linguagens artísticas; motivações e angústias do criador; verdade, realidade e ficção; biografia e relação vida e obra; psicanálise; práticas místicas ou religiosas; experiências sensoriais e perceptivas.

Nos depoimentos que colhemos de alguns dos ex-alunos, quando questionados sobre quais atividades foram mais marcantes no período em que frequentaram a escola, aparecem como determinantes as aulas dedicadas a formas de construção de outras artes e à psicanálise, assim como aquelas nas quais escritores discorriam sobre seus processos criativos.

Como exemplo das “formas de construção de outras artes”, citam o exercício proposto por Chaparro, no qual eram convidados a construir uma esfera; as aulas oferecidas por Hernández Pina, nas quais realizavam pesquisas sensoriais e perceptivas, também aparecem destacadas.

Segundo a ex-aluna Célia Teresa Gómez Ramos,

Em uma ocasião, um artista plástico pediu que construíssemos uma esfera [...], e, na aula seguinte, que a levássemos para a escola e que explicássemos como a havíamos feito. Com esse exercício simples, descobrimos o quanto analíticos ou instintivos somos para realizar tarefas, e, de alguma maneira, como construímos o conhecimento e também escrevemos. (RAMOS, 2012).

Além dos cursos oferecidos por psicanalistas, aparece, no depoimento de alunos, uma oficina de leitura e psicanálise conduzida por Bellatin fora do horário das aulas, aberta a quem quisesse participar.

Para os alunos entrevistados, o mais interessante na escola era a possibilidade de conhecer diversas formas de estruturar e construir seus textos, além de ter a oportunidade de descobrir, por meio de atividades dirigidas, o modo como eles próprios respondem a demandas, quer dizer, como enfrentam situações ou problemas.

Os depoimentos e cursos oferecidos por escritores também são destacados nas entrevistas, principalmente quando abordam aspectos de seus processos criativos. Para Ramos,

[...] os escritores, com grande generosidade, nos ofereceram seu tempo, suas dúvidas, discutiram conosco como era o seu processo de escrita, quais seus interesses, e detonaram em nós, além de um maior gosto pela leitura, desejos imperiosos de observar e sentar para escrever. (RAMOS, 2012).

Segundo outra ex-aluna, Ilallalí Hernández Rodríguez,

Os escritores chegavam à EDDE para parar frente a um grupo de outros escritores e mostrar-lhes suas obsessões ou compartilhar seu percurso pessoal. Os professores podiam encontrar ali um espaço que ia tomando significação a partir da pergunta sobre a escrita como ato de silêncio. Pois pensar já é um ato criativo. (RODRÍGUEZ, 2012).

Quanto à organização geral da escola, a intenção é que se assemelhasse a uma estrutura vazia, para que fosse aberto espaço à participação individual e comunitária. Quer dizer, a dinâmica da escola era estruturada por algumas “regras programáticas”, elementos direcionadores e tendências que deviam apenas orientar as atividades e acontecimentos, de modo que fosse construída a partir da participação e contribuição de cada um dos alunos.

Para Bellatin, essa estrutura deveria ser semelhante a do teatro Nô, configurada a partir de elementos mínimos, que gerassem um vazio pleno de significados. Também como no teatro Nô, no qual o palco é construído como um percurso que valoriza o caminhar em si, a escola deveria ser voltada aos processos, não no sentido de alcançar um fim que não está lá: sua razão de ser deveria estar nela mesma. Por isso, “não se buscará necessariamente a formação de escritores no sentido estrito da palavra”, de acordo com Bellatin. Desse modo, a experiência adquire o sentido de um ritual, de uma prática coletiva que se atualiza no tempo presente do acontecimento:

A partir da participação comunitária e anônima, a escola pode ser vista como uma obra em si mesma. Como um espaço capaz de tornar evidente a cada vez mais estabelecida maneira de fazer arte, em que a obra como costumamos entender tende a se desvanecer para dar lugar a processos mais



do que a resultados. O fim da Escola Dinâmica de Escritores pode ser a própria escola. [...] Trata-se, melhor dizendo, de uma grande instalação, que começou e continua fluindo no tempo e no espaço. As fronteiras, quero crer, ficam abolidas. (BELLATIN, 2006, p. 13, tradução nossa).

A escola se configura, assim, como um lugar de encontros, onde se discutia, observava, experimentava diferentes assuntos e situações relacionados à criação, aos instrumentos e procedimentos criativos, às motivações e angústias do autor, às técnicas e formas narrativas. Enfim, um caldeirão de ideias e possibilidades que agiria como detonador de processos de criação para os participantes que se dispusessem a tanto. Desse modo, cada um deveria buscar, nesse caldo efervescente, suas próprias motivações, referências, formas de construção do texto literário:

A escola deve servir somente como um tipo de detonador capaz de fazer com que cada um se enfrente, de forma solitária, com seu próprio trabalho. Isso se pratica com a intenção de que a obra resultante só se encontre sob a tutela do próprio criador. Uma obra executada sob estas condições deixará mais evidente suas particularidades, permitirá a existência de um tipo de escritura própria e será um elemento que ajuda a fazer do literário uma coisa dinâmica. (BELLATIN, 2006, p. 12, tradução nossa).

Segundo Gomís, “existem muitas possibilidades de abordar ‘o literário’. É justamente isso que ocorre na EDDE: rodear o assunto e vislumbrar o momento que a chama levanta a pólvora” (BELLATIN, 2006, p. 40, tradução nossa).

Bradú compartilha da visão da escola como um tipo de detonador, e observa que, essa forma de ensino, pressupõe que os participantes assumam a incerteza e o risco próprios ao processo:

[...] qualifiquei a experiência apelando a um rito de iniciação, como se uma pessoa fosse um fogo suscetível de acender outros fogos. Até hoje não sei se minhas palavras conseguiram acender algum incêndio. Esta ignorância é parte desse projeto: sem ela, não haveria aposta no melhor sentido do termo, quer dizer, o sentido de risco. O risco sempre se situa em ambos os lados do abismo. (BELLATIN, 2006, p. 24, tradução nossa).

O depoimento da ex-aluna Flor Aguilera também traz essa ideia de contágio:

Na EDDE refletimos o tempo todo sobre os diversos processos de criação, tanto de escritores quanto de todo tipo de artista. Você é incluído, ou melhor, submerso em um universo tão criativo, que é quase impossível não escrever, não contagiar-se de ideias, de paixões por muitas coisas [...]. (AGUILERA, 2012).

Reproduzimos, a seguir, trechos dos depoimentos de professores convidados, que relatam suas opiniões e leituras sobre o método da EDDE.

Segundo a visão de Ollé-Laprune,

a EDDE é feita da mesma matéria e tem a mesma textura que a própria literatura. Ao invés de impor um sistema de instalação de certezas, incita a um espaço de escrita. [...] Me pergunto se cada um dos “professores” não terá hoje essa mesma impressão: a de haver escolhido um de seus temas favoritos para usar como um suporte firme. Uma vez aí, frente a esses interlocutores particulares que são os “alunos”, apoiar-se nesse campo para remexer no desconhecido, para enfrentar ao único tema real: a possibilidade de criar. (BELLATIN, 2006, p. 64-65, tradução nossa).

De acordo com Falcó, depois de ter conversado com Bellatin,

[...] entendi que sua intenção consistia em abrir a mente, a curiosidade e a inteligência de seus alunos a tudo que fosse literatura, como o objetivo de que seu talento experimentasse muito mais a expansão e o paralelismo das experiências do que o conhecido perigo das receitas técnicas e da influência personalizada do mestre. (BELLATIN, 2006, p. 35, tradução nossa).

Para a escritora e roteirista Giovanna Polarollo, os alunos aprenderiam, antes de fórmulas ou técnicas narrativas,

[...] que a escrita é um processo pessoal e livre. A escola lhes daria diversidade de instrumentos que cada um assimilaria ou rejeitaria segundo seus próprios instintos e interesses. [...] Cada convidado falava e fazia o que sabia de maneira que os estudantes recebiam informações de diferentes processos criativos; alguns lhes serviriam, outros não. Mas em algum momento se produziria uma revelação, em algum momento cada um descobriria aquilo que necessitava para começar a escrever. (BELLATIN, 2006, p. 75-76, tradução nossa).

Vamos retomar algumas dessas ideias no próximo capítulo, quando discutiremos as duas oficinas de criação em paralelo.

## **4. Análise comparativa das oficinas de criação à luz da Crítica de Processos Criativos**

Após termos nos dedicado à investigação dos princípios, conceitos e valores que direcionam as propostas de oficinas de criação escolhidas para o estudo, assim como dos programas e dinâmicas de atividades coletivas por meio dos quais tais princípios se realizam, vamos retornar à nossa hipótese de pesquisa, qual seja, a de que tais oficinas se estruturam e organizam segundo princípios identificados por Cecília Almeida Salles na Crítica de Processos Criativos, como redes em construção.

Para tanto, iremos, num primeiro momento, fazer uma discussão comparando as duas oficinas de criação, a partir das conclusões das análises individuais. Em seguida, vamos abordá-las, também comparativamente, à luz da Crítica de Processos Criativos.

### **4.1. Aproximações possíveis**

Na Introdução e no primeiro capítulo desta dissertação, justificamos a escolha das duas oficinas analisadas por apresentarem características comuns que se abrem à leitura da Crítica de Processos Criativos, e, por isso, podem contribuir para a discussão sobre possíveis generalizações de processos de criação do ponto de vista de seus aspectos comunicacionais. Vamos retomar essas características.

Em primeiro lugar, as duas oficinas de criação têm, como objetivo principal, conduzir cada um dos seus integrantes na construção de caminhos singulares de expressão poética, que surjam do embate entre o indivíduo e a coletividade, por meio, principalmente, da vivência de uma série de proposições orientadas. Nessas atividades, a ênfase recai não tanto sobre a produção de obras em si, no sentido da aquisição de conhecimentos e competências que conduziriam necessariamente à fabricação de objetos, mas sobre a própria vivência de situações características de processos de criação individuais, conforme compreendido pelos criadores das oficinas. A importância dada ao resultado material difere de uma proposta para outra, mas, de qualquer modo, esse deverá se apresentar como consequência de um percurso singular a ser construído a partir de uma dinâmica, e não assemelhar-se a um referencial definido a priori.

Em segundo lugar, as duas oficinas foram idealizadas por criadores contemporâneos que assumem o compromisso, no interior de seu trabalho, de refletir criticamente sobre seus próprios processos de criação, e acabam por sistematizar essas reflexões na forma de escritos ou depoimentos. Como consequência, inclinam-se a generalizar suas formulações para a esfera mais estendida das definições de conceitos, critérios e procedimentos que cercam seus domínios criativos, nas artes plásticas ou na literatura, por meio do diálogo com o público, críticos e outros criadores. Não por acaso, Edith Derdyk e Mario Bellatin têm livros publicados que trazem algum tipo de reflexão sobre a prática das oficinas ou do ensino voltado à criação, e, no caso de Derdyk, também sobre seu processo criador.

Nesse sentido, seguem uma tendência contemporânea do artista-teórico, que, como aponta Hans Belting, vem dividindo espaço com a crítica especializada, ao assumirem-se como teorizadores de sua própria produção – essa vocação, segundo Belting, revelaria a abertura dos caminhos da arte contemporânea, antes restrita a critérios elaborados e difundidos por um pequeno grupo de especialistas (BELTING, 2006).

Também foi visto que o entendimento desses criadores sobre a produção artística e literária, em toda sua complexidade, encontra-se presente nas propostas das oficinas, na forma de princípios que abrangem desde noções referentes às definições do artístico e do literário, até os possíveis caminhos que conduzem à criação – mesmo as oficinas não sendo imutáveis, mas se transformando na medida em que se transformam os trabalhos e reflexões poéticas de seus propositores.

Além dessas semelhanças identificadas no princípio da pesquisa, durante as análises realizadas, outros traços comuns surgiram, relativos ao entendimento da produção artística e poética e dos processos de criação. Vamos abordá-los, a fim de estabelecer outras possíveis aproximações entre as duas oficinas.

Ao longo das análises particulares de cada uma das propostas, pudemos perceber que, tanto Derdyk quanto Bellatin, entendem a produção poética em suas respectivas linguagens (artística e literária) intimamente relacionadas à expressão de um sujeito inserido em um contexto cultural e social específico, e, portanto, as obras de arte e literárias carregariam as marcas das relações que se estabelecem entre o sujeito e esse contexto.

O desenho, para Derdyk, é “uma forma de construção do pensamento através de signos gráficos, maneira de apropriação da realidade e de si mesmo” (DERDYK, 2008b, p.

108)\*. Assim, o desenho é realizado na confluência entre o “fazer individual” e a coletividade, como instrumento da ação, expressão e conhecimento do homem no mundo. A construção dessa linguagem se daria numa ação simultânea e sem hierarquia que conjuga execução e invenção, e mobiliza a totalidade dos sentidos e das faculdades cognitivas, na interação com o instrumento da ação.

Do modo semelhante, para Bellatin, a escrita literária surge no encontro singular de um sujeito e o tempo-espaço no qual está inserido: segundo Bellatin, “a criação é uma álgebra que se impõe de onde/quando se escreve” (BELLATIN, 2006, p. 19, tradução nossa)\*. Cada indivíduo encontraria o que ele chama de seu “sistema de escrita”, nas formas que construir e buscar para dar coerência e consistência ao seu discurso, obedecendo a regras e à lógica que dele emanam, mas dando “ossos” a essas regras, de modo a criar formas narrativas. Essas formas são construídas por meio de diálogos que o indivíduo estabelece com seu meio, tanto na vida cotidiana quanto com outros campos do conhecimento e outras formas de expressões artísticas, situando-se na fronteira dos fenômenos e acontecimentos. Quanto mais “anormal” ou “estranha” essa escrita, mais fiel ela seria à singularidade do discurso de cada um, e, portanto, mais expressiva e de maior valor literário.

Assim, tanto para Derdyk quanto para Bellatin, a forma (da arte ou da literatura), como expressão de um ser e estar no mundo, não pode ser fixada a priori: isso porque cada sujeito é único e tece diálogos particulares entre si e seu entorno. Além disso, a realidade, assim como o sujeito que nela se expressa, encontra-se em constante transformação, forçando as formas estéticas a serem constantemente refeitas, por um mesmo criador e pelas gerações que se sucedem, num fluxo contínuo de movimento.

Para Derdyk, a busca de uma poética é a busca por colocar os “signos em rotação”, como afirmou Octávio Paz, criando novos significantes e significados para designar o mundo: para ela, “a linguagem é fluxo, movimento.”<sup>44</sup>\*. De modo paralelo, para Bellatin, “escrever é nomear novamente as coisas” (FRIERA, 2005, tradução nossa)\*; por isso, para ele, o sistema de escrita que cria deve ir “se movendo e se fazendo dinâmico. Se fosse estático seria uma receita.” (HIND, 2004, p. 202, tradução nossa)\*.

O desenho e a escrita literária são, nesse sentido, mais do que sistemas de códigos fechados ou de estilos: ao menos para o tempo presente do artista ou escritor criador, a

---

<sup>44</sup> Entrevista concedida por Derdyk à autora, em São Paulo, em 25 de agosto de 2010.

linguagem se faz no momento mesmo da enunciação do discurso da arte, seja ele visual ou verbal, quando é reinventada e atualizada.

Assim, os estilos que se sucedem na história e as técnicas das linguagens são vinculados a modos de expressão específicos, e só podem ser incorporados como fonte, apropriados pelo artista para serem transformados e atualizados ao tempo presente. Adotar estilos, técnicas ou códigos de outras épocas e lugares sem reinterpretá-los seria, nessa lógica, alienante: criaria uma distância entre o sujeito e a realidade que o cerca, reproduzindo artificialmente modos de ver, sentir, compreender, fazer, expressar. Por essa via, é possível interpretar a distinção que Derdyk e Bellatin estabelecem entre imitação e cópia, reprodução e plágio, repetição e apropriação: a diferença, como já vimos na análise das oficinas, está na atitude de quem copia; se se imita para se apropriar, transformar por meio da percepção e da ação gerando novos sentidos, é válido; senão, é apenas reprodução vazia, sem razão de ser.

Isso explica a negação, por parte desses criadores, de qualquer tipo de imposição de sistema de convenções, regras ou estilos; a reação contra o naturalismo neoclássico ou realismo mágico, ou não importa qual outro estilo do passado (principalmente próximo, quando se corre o risco de confundir apropriação com reprodução), tem por finalidade afastar qualquer autoridade que normatize ou cristalice as relações do sujeito com seu entorno, seu “ser e estar no mundo”. Não é especialmente contra um estilo que se fala, mas contra sua imposição no tempo presente: cada forma estética teria sua validade em seu espaço-tempo, mas, quando a realidade e a percepção se transformam, o estilo vira história, fonte de futuras apropriações. A estratégia de evitar a presença constrangedora de um mestre tem o mesmo sentido.

Também se deve a esse entendimento do fazer artístico e literário o repúdio ao ensino tradicional e à escola, como o lugar por excelência da alienação do sujeito, quando as individualidades são podadas por meio da imposição de um sistema repressor e normatizador. Para Derdyk, na escola, o mundo “lhe é dado pronto, apresentado e assinado”\*, desconsiderando a presença viva e criativa dos sujeitos, dotados de percepções e necessidades particulares, e aprisionando a capacidade que carregam de compreenderem o mundo por si mesmos. Do mesmo modo, Bellatin diz que, em sua proposta, “não se pretende chegar ao espaço convencional [...] do acadêmico. Em nenhum momento está em jogo o conhecimento tal como se costuma compreender.” (BELLATIN, 2006, p. 9, tradução nossa)\*. Guillermo Fadanelli, um dos professores da Escola Dinâmica, resume o espírito dessa recusa: “a palavra

escola, para mim, causa um mal-estar irremediável. Ali, como escreveu Bernhard, vamos para nos tornar homens comuns, cortados pela mesma tesoura: para perder a singularidade.” (BELLATIN, 2006, p. 34, tradução nossa).

A partir dessas considerações, pode-se apreender que o fazer poético, tal qual sustentado por Derdyk e Bellatin, na medida em que se coloca, alienação, é instrumento na construção da autonomia do sujeito, pois permite sua ação e expressão no mundo, elabora conhecimentos marcados pela subjetividade e pela experiência, refaz e atualiza as relações entre indivíduo e realidade, indivíduo e sociedade. O fazer artístico e literário, nesse caso, ganha uma função formadora, educativa e emancipatória.

Por isso, o que importa, nesses casos, não é a obra em si, como objeto que responda a determinadas funções ou modelos estéticos; a importância da arte e da literatura reside, aqui, em seu fazer, em seu processo formador: na capacidade de conectar ou reconectar o indivíduo ao seu tempo-espaço; de atravessar as convenções estabelecidas pelo senso comum e romper as infinitas mediações e obstáculos que se colocam entre o sujeito e o movimento da realidade, entre suas ações e sua própria subjetividade; enfim, no potencial do fazer artístico em trazê-lo ao presente por meio da experiência, das sensações, da percepção. Não é por outro motivo que há, nas duas propostas, um sentido ritualístico e transcendental, de busca por certa unidade perdida: não uma unidade homogeneizadora e cristalizadora, mas que reintegre o homem a si mesmo e ao seu contexto, unindo sensibilidade e razão, corpo e espírito, técnica e arte. A obra seria, assim, uma consequência inevitável e, ao mesmo tempo, imprevisível desse processo formador.

Além disso, como já mencionamos, na pós-modernidade, as estéticas não se substituem como no Modernismo, mas passam a conviver. No mundo contemporâneo, há uma superposição de visões, teorias e referências que tem como consequência uma relativização de verdades como nunca houve antes. Como criadores imersos na realidade contemporânea, para Derdyk e Bellatin esse é um dado relevante, que afeta seu entendimento da arte e da literatura. Diante desse contexto, como seria possível estabelecer regras e normas?

Esses princípios conceituais dos propositores das oficinas, somados às transformações de paradigmas do mundo contemporâneo, parecem justificar e explicar o privilégio dos processos sobre os produtos nas oficinas de criação analisadas. Assim, se não se pode ensinar – nem se pretende –, a desenhar ou a escrever, no sentido de se transmitir um saber que

permita a criação de obras de arte ou literárias (já que não se pode ensinar ou impor um modo de pensar, conhecer, expressar-se, enfim, um modo de estar no mundo, pois esse depende do sujeito e das relações que cria em tempos-espacos determinados); se as formas dessas relações não podem ser estabelecidas a priori, pois se fazem no momento mesmo de sua ação, e, além disso, não há como estabelecer parâmetros absolutos no mundo contemporâneo, o caráter formativo da arte acaba por se deslocar para as possibilidades do próprio percurso, da experiência. Por isso, nenhuma das duas propostas se apresenta como um lugar voltado à “formação” de artistas ou escritores, no sentido tradicional da palavra, para aprender a desenhar ou escrever; ao contrário: tanto para Derdyk quanto para Bellatin, a razão de ser de suas propostas reside na experiência mesma, no próprio percurso que se oferece construir, nas ações, dinâmicas e procedimentos construídos pelo indivíduo em diálogo com o meio.

Um percurso, ao mesmo tempo, direcionado e aberto; orientado e flexível. É nesse tênue equilíbrio entre o que se direciona, o que se impõe e o que apenas se cerca, que a rede em construção aparece como estrutura organizacional. Em ambas as propostas, há determinados princípios que direcionam o fazer; ao mesmo tempo, há abertura para a contribuição individual, tanto na construção de um percurso singular, quanto na construção do conjunto da oficina, em sua coletividade. Na verdade, as oficinas dependem da participação ativa e do compromisso de cada um dos participantes para acontecer, inclusive dos professores.

Vamos retomar o conceito de criação como rede da Crítica de Processos Criativos a fim de analisar como isso ocorre nas duas propostas, estabelecendo paralelos entre elas.

#### **4.2. Oficinas de criação como redes em construção**

Como apreendemos da análise teórica de Salles, no processo de criação visto como rede, “o artista cria um sistema a partir de determinadas características que vai atribuindo em um processo de apropriações, transformações e ajustes; que vai ganhando complexidade.” (SALLES, 2006, p. 33). A rede obedece a certas tendências, mas sua característica é estar em permanente construção, em interação com diversas variáveis, internas e externas ao artista, sofrendo a interferência do acaso e do erro. As próprias tendências do processo também vão sendo construídas e modificadas ao longo do percurso, pois não existem a priori: elas nascem dos desejos, das buscas particulares do artista na interação com suas próprias ações. Nesse fluxo, um conjunto de procedimentos e modos de ação vão sendo criados. A singularidade da



obra é relacionada a essas transformações: os elementos já estão lá, a particularidade está no modo como são apropriados, combinados, modificados. Quando falamos da participação da percepção, da memória, da imaginação, estamos falando, ao mesmo tempo, do desenvolvimento dessas faculdades, de sua ativação por meio de estímulos. Assim, ao lado dos gestos, das ações particulares e escolhas, estamos nos referindo também a um processo de autoconhecimento e de construção de subjetividades, como aponta Salles. A rede vai ganhando complexidade e definição, à medida que cresce e se desenvolve. Todo esse processo acontece de maneira integrada, não hierárquica e não linear; ou seja, não é possível definir uma sequência de acontecimentos orientada de modo uniforme, tampouco fragmentar aspectos para compreendê-los em separado, já que uma das características da rede é ser interrelacionada.

Na oficina de criação elaborada por Derdyk, poderíamos apontar dois níveis nos quais a estruturação em forma de rede pode ser identificada; primeiramente, na própria forma como a oficina se apresenta e é conduzida por Derdyk; em segundo lugar, nas ações individuais de cada um dos participantes.

Conforme foi visto, a proposta não se apresenta como fechada, pronta: ela se modifica no fluxo dos acontecimentos, a partir das interações, das respostas e reações dos participantes, em contato com as transformações da poética da artista, sua forma de ver e pensar a arte e o ensino. Segundo ela, o repertório que os participantes trazem se modifica, assim como o imaginário, os desejos e as expectativas. Derdyk coloca-se como mais um elemento dessa rede, alterando suas proposições a partir dessas interações. Por isso, segundo ela, o percurso que oferece não é linear, mas “randômico, tortuoso”, e faz-se no fluxo dos acontecimentos, das inter-relações.

Porém, nem tudo se transforma; há algo que permanece, e que, de certa forma, orienta as mudanças, pois as escolhas e decisões do artista são “livres, mas não arbitrarias”, conforme observa Salles, ao se referir às redes de criação. Há fios condutores que guiam esse percurso, e poderíamos chamá-los, como ela, de tendências do processo, que são os princípios direcionadores do próprio projeto poético de Derdyk, sua forma de entender a arte e os processos de criação presentes na oficina, como discutimos na análise de sua proposta.

Por outro lado, há as diversas redes de criação individuais que vão sendo construídas ao longo do tempo, e que estarão também em interação entre si. Como vimos, a ideia central

de sua proposta é que cada um dê forma à sua própria expressão artística, a partir da experiência com a linguagem do desenho. A partir daí, poderíamos dizer que o objetivo principal de Derdyk é o estímulo à construção dessas redes de interação individuais: o trabalho da artista será no sentido de criar estímulos para que cada um construa sua rede de modo autônomo, em diálogo com a coletividade.

Na proposta de Derdyk, o trabalho de criação também se faz num fluxo de movimentos e ações não lineares, em permanente interação e construção. O início e o fim são indeterminados: não é um percurso predefinido, que parte de um lugar para se chegar a outro; as ações que conformam esse percurso, assim como os limites e fios que o conduzirão, são elaborados ao longo do caminho, na interação entre indivíduo e ambiente. Sua proposta concentra-se, desse modo, nas ações que constroem o próprio percurso.

Como vimos na análise da oficina, para que o processo de criação não se torne mecânico, predefinido, perdendo seu sentido, a artista vai abolir modelos ou referências que possam ser copiados, assim como qualquer possibilidade de julgamento valorativo dos trabalhos, como feio ou bonito, que desviem os participantes da experimentação e da exploração de possibilidades presentes no próprio fazer. Os modelos ou referenciais rígidos impediriam o desenvolvimento de uma visão pessoal, e, ao mesmo tempo, da expressão de uma leitura do mundo.

Assim, na proposta de Derdyk, é necessário que o participante se aventure pelo desconhecido, para que possa ir construindo seu percurso particular. Ou seja, assim como identificado por Salles, a construção de uma rede de criação pressupõe a abertura, o risco, a incerteza. Senão, o jogo da arte, conforme aqui compreendido, não acontece; ele depende dos contatos, dos vãos de abertura: não pode ser fechado ou estanque.

Pelo mesmo motivo, Derdyk orienta os participantes para que não tenham pressa quando estiverem trabalhando, que deixem o tempo da ação ser um tempo “à deriva”: desse modo, eles poderão se abrir à intervenção do acaso e do imprevisto, que, inevitavelmente, irão surgir no momento de sua ação, na interação com a matéria. E, como observado por Salles, e também por Derdyk, cada processo terá um tempo particular de acontecimento.

Essa abertura vai permitir que a rede ganhe complexidade: sem um percurso totalmente predefinido, apenas orientado, e deixando que seja modificado durante a ação, mais interações irão ocorrer, ampliando conexões e caminhos possíveis.

Salles observa que, nas redes de criação, a construção das obras de arte se dá por movimentos de apropriação, transformação, combinação e ajustes, que vão sendo testados e executados pelo artista em sua busca particular. Desse modo, vai incorporando referências e técnicas, e construindo um repertório de procedimentos e ações, na interação entre o que deseja e o que é realizado, descobrindo também as próprias recorrências de seu gesto.

Seguindo os mesmos princípios, Derdyk estimula que os participantes se apropriem de referências e técnicas, de modo a construir seu próprio repertório de recursos e procedimentos criativos. Por isso, ela apresenta dezenas de imagens da história da arte, para que cada um possa escolher aquelas com as quais se sinta identificado. Do mesmo modo, são estimulados, durante as atividades, diversos movimentos de apropriação, como quando Derdyk orienta os participantes a “imitarem” artistas da história da arte que admiram, mas em combinação com outras referências próprias (por exemplo, desenhar suas fotografias pessoais à maneira de Degas). Como já mencionamos, diversos movimentos de transformação e combinação são estimulados, em processos que envolvem traduções intersemióticas.

Em meio a esse percurso, a artista vai auxiliando cada um a perceber seus modos de ação particulares, as recorrências de seus gestos, seus procedimentos, apontando para possibilidades sugeridas na leitura dos trabalhos. Dessa forma, cada participante vai construindo seu sistema individual, suas tendências, e reconhecendo-se nesse processo. A ideia da criação de obras de arte como fruto exclusivo do talento individual vai sendo afastada, para dar lugar à ideia de criação associada aos movimentos de apropriação, combinação e transformação, nas infinitas interações possíveis entre o artista e seu entorno.

De modo semelhante, mas com suas particularidades, Bellatin estrutura sua proposta de oficina de criação como rede em construção, também podendo ser identificada em dois níveis: na forma como a EDDE é por ele organizada, e nas diversas redes individuais que vão sendo construídas ao longo do tempo, também em interação.

Segundo Bellatin, a EDDE é estruturada a partir de “elementos mínimos”, como o teatro Nô, para que possa abrir “espaços vazios plenos de significados” à “participação comunitária e anônima”. Não há programas de conteúdos fixos: eles se transformam de acordo com a disponibilidade dos professores, que são convidados a abordar assuntos de seu interesse, relacionados a seus processos de criação. Assim, o próprio ambiente da escola pode ser visto como uma rede em construção, no qual as tendências orientadoras surgem a partir do

projeto poético de Bellatin, de seu entendimento da literatura e da criação, seus questionamentos e inquietações pessoais, por meio das “regras programáticas” que elabora, e na escolha dos professores.

De modo semelhante à oficina proposta por Derdyk, o objetivo é que cada um desenvolva uma expressão literária própria, a partir da interação entre suas buscas particulares e diversas referências as quais os alunos irão se apropriar ao longo do tempo. Igualmente, podemos dizer que o objetivo de Bellatin é que cada participante desenvolva sua rede, seu sistema de criação, que dê forma ao seu “sistema de escrita”, para usar sua expressão.

Assim, aqui também não há modelos absolutos que devam ser seguidos. Cada um deverá buscar suas próprias fontes, compondo seu repertório. A estratégia oferecida por Bellatin para eliminar a presença de modelos é diferente da de Derdyk, porém, não em sua essência. Enquanto ela procura desconstruir visões prontas sobre o fazer artístico estimulando a percepção e trazendo dezenas de referências, Bellatin convida dezenas de profissionais para lecionar, afastando, do mesmo modo, a predominância de possíveis cânones por meio da profusão de visões. Além disso, procura estimular novas percepções e sensibilidades através das aulas, e ampliar o repertório técnico e de procedimentos dos participantes.

Suas orientações para os professores é que sempre abordem os assuntos de um ponto de vista pessoal, em interação com os alunos. Assim, ele espera que se possa discutir, antes de temas ou assuntos, formas de abordagem e aproximação dos objetos de interesse particulares. A ideia é que o conhecimento seja apropriado sempre de um ponto de vista singular, de modo a integrar o projeto poético dos alunos, sua rede de conexões.

Como também não tem início e fim definidos, e tampouco o percurso é predeterminado, essa proposta também inclui o risco, a incerteza e a intervenção do acaso. Risco e incerteza, pois não se conhece, de antemão, o caminho a ser trilhado, nem onde ele levará; e isso vale tanto para os alunos, quanto para os professores. Intervenção do acaso, pois pressupõe-se, assim como na proposta de Derdyk, um estado de abertura, de porosidade, de diálogos contínuos que vão se estabelecendo, e, ao mesmo tempo, construindo e modificando visões e projetos poéticos individuais.

Porém, diferentemente da proposta de Derdyk, não há um momento em que os alunos apresentam seus trabalhos e discutem sobre ele. Na verdade, como foi visto, eles não produzirão textos pessoais na escola, apenas aqueles relacionados às atividades propostas.

Mas isso não significa que a oficina não se concentre no desenvolvimento da escrita individual. Como explica Bellatin, a escola proporcionaria um simulacro da escrita de cada um, fornecendo-lhe instrumental para que possa desenvolver sua expressão literária de modo autônomo, sem intervenções que pudessem condicionar o trabalho.

Há uma grande ênfase na ideia da produção literária como uma forma de autoconhecimento, e muitas propostas de aulas são voltadas para questões que dizem respeito a isso, discutindo desde as motivações e angústias do escritor até práticas psicanalíticas e místicas, como pudemos observar a partir da análise da EDDE. As subjetividades devem ir sendo construídas e reconstruídas junto com a expressão literária individual, de modo semelhante ao proposto por Derdyk.

Nesse caso, mais ainda do que na oficina de Derdyk, devido à sua maior escala, torna-se evidente que as trocas, interações e diálogos potencializam as inovações e a autonomia do pensamento, e que os desvios e modificações necessitam um ambiente propício para acontecer, como sugerido por Salles a partir da leitura de Morin.

Aqui, também afasta-se a ideia da criação literária como algo misterioso e inexplicável, em troca de uma visão que entende a produção poética como resultado de diversas ações e movimentos empreendidos pelo escritor.

### **4.3. Considerações finais: redes da criação**

Segundo nossa pesquisa, as oficinas de criação analisadas podem ser descritas como redes em construção. Vimos, no capítulo um, que a Crítica de Processos Criativos traz instrumentos de natureza geral que auxiliam a compreensão de diversos processos de criação, respeitando sua dinamicidade e complexidade. Esses instrumentos são flexíveis o suficiente para se adaptarem às singularidades dos diferentes processos.

As oficinas analisadas podem ser interpretadas como redes em construção em dois níveis diferentes: no que diz respeito à sua organização geral, e em relação às diversas redes individuais que devem se estabelecer ao longo do tempo.

Essas duas camadas são orientadas por tendências particulares; no nível da organização geral, por princípios derivados dos processos poéticos de cada um dos criadores que conduz as oficinas, estruturados de modo a possibilitar vivências coletivas, voltadas a um tipo particular de ensino; nas redes individuais, por tendências construídas por cada um dos participantes.

Seus criadores estruturam suas propostas dentro de uma perspectiva de permanente mobilidade, cuja variação e desenvolvimento dependem das interações que ocorram entre os integrantes dessa rede, que se modificam e se substituem ao longo do tempo.

As duas oficinas têm como objetivo geral auxiliar cada um dos participantes a desenvolver expressões poéticas particulares; como já dissemos, nesses casos, essas expressões poéticas podem ser compreendidas como redes em construção. Cada um irá construir seu próprio conjunto de referências e irá se apropriar de técnicas e procedimentos que julgar adequados para a realização de suas intenções. Quase nada é predeterminado, na medida em que se constrói a partir das interações com o contexto. Não estamos falando de nenhum tipo de restrição, ou da possibilidade de tudo; sempre há limitações e escolhas, e as próprias tendências do artista criador da oficina direcionando esse processo. Salles observa que as escolhas do artista são livres, mas não arbitrárias, e não dependem exclusivamente dele. De qualquer modo, há a intenção de criar um ambiente onde haja a maior quantidade possível de referências e procedimentos que possam ser experimentados, para que a expressão poética não tome forma sob a tutela de um único e inquestionável modo de expressar-se.

Se essa intenção fica clara na proposta de Bellatin, Derdyk também lança mão de estratégias para que essas aberturas ocorram, como visto na análise de sua oficina.

Desse modo, cada uma das duas propostas irá estruturar-se de modo a permitir e estimular que cada participante componha seu “sistema” poético. Talvez por isso, as atividades se concentrem muito mais em instrumentos, procedimentos, ações, ferramentas, ou seja, formas de se apropriar e transformar a matéria do que precisamente em conhecer “conteúdos”. Os conteúdos são oferecidos à medida que eles, também, possam servir de fonte de “modos de fazer”.

A construção desses sistemas poéticos depende da participação ativa de cada um, que irá construir, ao mesmo tempo, sua própria subjetividade. Para isso, será necessário explorar possibilidades, aventurar-se, correr riscos, abrir-se aos acasos e imprevistos, para que procedimentos e transformações possam ser testados, buscando dar forma ao que antes não existia. Como vimos, esses processo não ocorre de maneira linear e segmentada, e convoca, de maneira integrada, a percepção, a imaginação e a memória, a sensibilidade e o intelecto, o pensamento e a ação, o fazer individual e o fazer da história.

Poderíamos dizer que essas oficinas se estruturam como os próprios processos de criação, abordando os diversos aspectos e elementos que o integram, e colocando-os em um movimento permanente.

No entanto, reconhecemos a limitada capacidade de generalização desse estudo: pesquisas futuras poderão analisar outras oficinas de criação como redes em construção, à luz da Crítica de Processos Criativos, de forma a buscar uma discussão mais aprofundada sobre formas de abordagem dos processos de criação em ambientes dedicados a esse tipo particular de ensino.

## Referências

AGUILERA, Flor. Publicação eletrônica. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <crispaivasp@gmail.com> em 18 mar. 2012.

ARGAN, Giulio Carlo. **A arte moderna na Europa: de Hogarth a Picasso**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BANDEIRA, João. **Dia Um**: catálogo. São Paulo: Galeria Virgilio, 2010. Catálogo de exposição artística.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

BELLATIN, Mario. **Cães heróis**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

\_\_\_\_\_. **El arte de enseñar a escribir**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Flores**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

\_\_\_\_\_. **Jacobo el mutante**. Madrid: Alfaguara, 2004.

\_\_\_\_\_. **La escuela del dolor humano de Sechuan**. Barcelona: Tusquets, 2001.

\_\_\_\_\_. **Salão de Beleza**. Porto Alegre: Leitura XXI, 2007.

BELTING, Hans. **O fim da história da arte – uma revisão dez anos depois**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

CANTON, Katia. **Temas da arte contemporânea – narrativas enviesadas**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

CAUQUELIN, Anne. **Teorias da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CCJ – CENTRO DE CULTURA JUDAICA. **Ensinar e aprender arte contemporânea – Entrevista**. 2009. Vídeo. Disponível em: <<http://www.videolog.tv/baroukh/videos/426401>>. Acesso em: 08/09/2011.

CHAVES, Teresa. Mexicano Mario Bellatin abandonou a teologia para desfrutar arte. **Folha Online**. Publicado em 29/06/2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u587197.shtml>>. Acesso em: 17/10/2011.

COELHO NETO, José Teixeira. **Moderno Pós-Moderno**. Porto Alegre: L&PM, 1986.

DEORSOLA, Livia. O universo particular de Mario Bellatin – Entrevista. Publicada em 06/2009. Disponível em: <<http://editora.cosacnaify.com.br/ObraEntrevista/11321/12/Flores.aspx>>. Acesso em: 10/06/2011.



DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Desenhos**. São Paulo: A, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Disegno. Desenho. Desígnio**. (org.). São Paulo: Senac, 2007b.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 4. ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Zouk, 2010.

\_\_\_\_\_. **Linha do horizonte**. São Paulo: Escuta, 2001.

\_\_\_\_\_. Web site da artista, com imagens de obras, biografia e textos críticos. Disponível em: <<http://www.edithderdyk.com.br/portu/biografia.asp>>. Acesso em: 10/09/2011.

HOUAISS, Antônio. DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=possibilidade&stype=k>>. Acesso em: 10/01/2012.

DORTIER, Jean-François. **Dicionário de ciências humanas**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FARIAS, Agnaldo. A Sublevação da Linha. In: **Container 96**: art across oceans. Copenhagen: Editora Copenhagen Cultural Capital, 1996. Disponível em: <[http://www.edithderdyk.com.br/portu/depo2.asp?flg\\_Lingua=1&cod\\_Depoimento=39](http://www.edithderdyk.com.br/portu/depo2.asp?flg_Lingua=1&cod_Depoimento=39)>. Acesso em: 10/09/2011.

FERRER, Daniel. A crítica genética do século 21 será transdisciplinar, transartística e transemiótica ou não existirá. In: **Anais do VI Encontro Internacional da APML: Fronteiras da Criação**. São Paulo: Annablume, 2000.

FORNET, Jorge. Nuevos paradigmas en la narrativa latinoamericana. In: **Latin American Studies Center**. University of Maryland, College Park, Working Series n.13, 38 p., 2005. Disponível em: <<http://www.lasc.umd.edu/Publications/WorkingPapers/NewLASCSeries/wp13.pdf>> Acesso em: 10/03/2011.

FRANCASTEL, Pierre. **A realidade figurativa**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FRIERA, Silvina. Mario Bellatin, un escritor que escapa a las clasificaciones. In: **Página/12**. Publicado em 30/09/2005. Disponível em: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-290-2005-08-30.html>>. Acesso em: 10/03/2011.

FUGUET, Alberto; GÓMEZ, Sergio (org.) **McOndo. Una antología de nueva literatura hispanoamericana**. Barcelona: Grijalbo Mondadori, 1996.

FI – FUNDAÇÃO IOCHPE. O educador precisa desenhar! – Entrevista com Edith Derdyk. In: **Boletim Arte na Escola**. São Paulo, n. 62, p. 6-7, junho/julho 2011.

FURLAN, Annie Simões Rozestraten; FURLAN, Reinaldo. Arte, linguagem e expressão na filosofia de Merleau-Ponty. In: **ARS (São Paulo)**, São Paulo, v. 3, n. 5, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-53202005000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202005000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07/01/2012.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O método desviante. In: **Trópico**. Publicado em: 3/12/2006. Disponível em: <<http://pphp.uol.com.br/tropico/html/textos/2807,1.shl>>. Acesso em: 27/09/2011.

GRAVES, Robert. Introducción. In: SHAH, Idries. **The Sufis**. Barcelona: Kairós, p. 9-24, 2008.

GFAU – GRÊMIO DA FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (org.). **Sobre desenho**. São Paulo: GFAU, 1975.

HARRISON, Charles; WOOD, Paul. Modernidade e Modernismo reconsiderados. In: WOOD, Paul et al. **Modernismo em Disputa: a arte desde os anos quarenta**. São Paulo: Cosac Naify, 1993.

HIND, Emily. Entrevista con Mario Bellatin. In: **Confluencia**, Colorado, v. 19, n. 2, p. 197-204, Outono 2004. Disponível em: <<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=c4dda6e2-8587-48b9-9a8d-f94d9d878632%40sessionmgr113&vid=1&hid=110&bdata=Jmxhbm9cHQYnImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=aph&AN=15894695>>. Acesso em: 07/03/2012.

ILDEFONSO, Miguel. La postmodernidad en tres novelas de Mario Bellatin. In: **Mundoalterno**. Publicado em 2004. Disponível em: <[http://www.mundoalterno.com/decimas/ncolaboracion/miguel\\_ildefonso4.htm](http://www.mundoalterno.com/decimas/ncolaboracion/miguel_ildefonso4.htm)>. Acesso em: 10/06/2011.

ITO – INSTITUTO TOMIE OHTAKE: **Programa de curso**. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2011.

ITEM. Enjeux de recherche. In: **ITEM: Institut des Textes & Manuscrits Modernes**. Publicado em 13/12/2011. Disponível em: <<http://www.item.ens.fr/index.php?id=106>>. Acesso em: 23/02/2012.

KRAPP, Juliana. Mexicano Mario Bellatin explora diálogo entre biografia e obra. In: **JB Online**. Publicado em 01/05/2009. Disponível em: <[www.jb.com.br/.../mexicano-mario-bellatin-explora-dialogo-entre-biografia-e-obra/](http://www.jb.com.br/.../mexicano-mario-bellatin-explora-dialogo-entre-biografia-e-obra/)>. Acesso em: 10/09/2010.

KUHN, Thomas Samuel. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. (Debates 115)

KUSANO, Darci Yasuco. **O que é o teatro Nô**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LEMUS, Gustavo Mendoza. Se renueva la Escuela Dinámica de Escritores. In: **Impreso milenio**. Publicado em 17/04/2009. Disponível em: <<http://impreso.milenio.com/node/8561708>>. Acesso em: 03/07/2011.

MACAYA, Ángeles Donoso. “Yo soy Mario Bellatin y soy de ficción” o el paradójico borde de lo autobiográfico en El Gran Vidrio (2007). In: **Chasqui**, Quito, v. 40, n. 1, p. 96-110,

Maio 2011. Disponível em: <<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=0f65a303-019b-4d78-9539-6013cc6e0b78%40sessionmgr114&vid=1&hid=110&bdata=Jmxhbmc9cHQtYnImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=aph&AN=65540760>>. Acesso em: 04/03/2012.

MARQUINA, Elio Vélez. Apología del silencio. In: **Los noveles – lectura obligatoria**. Publicado em 2002. Disponível em: <<http://www.losnoveles.net/lectura2.htm>>. Acesso em: 11/09/2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A linguagem indireta e as vozes do silêncio**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores)

MUSSO, Pierre. A filosofia da rede. In: PARENTE, A. (org.). **Tramas da rede**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

NEVES, Galciani. **Tramas comunicacionais e procedimentos de criação**: por uma gramática do livro de artista. 2009. 332 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Nelson de. Livro de mexicano é espécie de alegoria de tiranos latinos. In: **Folha Online**. Publicado em 10/03/2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/30325-livro-de-mexicano-e-especie-de-alegoria-de-tiranos-latinos.shtml>>. Acesso em: 15/03/2012.

OLMOS, Ana Cecilia. Transgredir o gênero: políticas da escritura na literatura hispano-americana atual. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, n. 38, p. 11-21, jul./dez 2011.

PAIVA, Cristina. **A teoria crítica de Mário Pedrosa e sua relação com a produção figurativa nos ateliês dos hospitais psiquiátricos brasileiros**. 2001. 55f. Monografia (Iniciação Científica) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

PANOFSKY, Irwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PAULS, Alan. El problema Bellatin. In: **El interpretador** – literatura, arte y pensamiento. Número 20. Publicado em 11/2005. Disponível em: <<http://www.elinterpretador.net/20AlanPauls-ElProblemaBellatin.html>> Acesso em: 15/07/2011.

PLAZA, Julio. Arte e interatividade: autor-obra-recepção. **Cadernos da Pós-Graduação**. v. 4, n. 1, 23-39, 2000.

RABINOVICH, Paulina. Ateliê espaço oficina. In: **História do ensino da arte**: experiências. Ações singulares 2. Catálogo de seminário. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2009.

RAMOS, Célia Teresa Gómez. Publicação eletrônica. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <crispavasp@gmail.com> em 9 mar. 2012.

RODRÍGUEZ, Ilallalí Hernández. Publicação eletrônica. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <crispavasp@gmail.com> em 19 abr. 2012.

SAES, Sílvia Faustino de Assis. **Percepção e imaginação**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SALLES, Cecília Almeida. **Arquivos da criação**: arte e curadoria. Vinhedo: Horizonte, 2010.

\_\_\_\_\_. **Crítica Genética**: Fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. São Paulo: Educ, 2008.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**. Processo de criação artística. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

\_\_\_\_\_. **Gesto inacabado**. Processo de criação artística. 5. ed. revista e ampliada. São Paulo: Intermeios, 2011.

\_\_\_\_\_. **Redes da criação**. Construção da obra de arte. Vinhedo: Horizonte, 2006.

\_\_\_\_\_. **Uma criação em processo**: Ignácio de Loyola Brandão e “Não veras pais nenhum”. 1990. 255 f. Tese (Doutorado em Ciências – Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

SANCHEZ, Matilde. Cómo adiestrar a la literatura. **Clarín.com**. Publicado em 27/08/2005. Disponível em: <<http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/2005/08/27/u-1041203.htm>>. Acesso em: 11/09/2011.

SARAIVA CONTEÚDO. Mario Bellatin e os silêncios eloquentes. Entrevista com Mario Bellatin. 24/07/2009. Vídeo. Disponível em: <<http://www.saraivaconteudo.com.br/Videos/Post/43057>> Acesso em: 04/04/2011.

SCHÖPKE, Regina. **Dicionário filosófico**. Conceitos fundamentais. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SCCM – SECRETARIA DE CULTURA DE LA CIUDAD DE MÉXICO. **Convenio de colaboración Escuela Dinámica de Escritores**. Distrito Federal, México: 12/06/2007.

Disponível em:

<<http://www.cultura.df.gob.mx/transparenciaNEW/convenios/2007/escueladinamicadeescritos/res.pdf>>. Acesso em: 06/07/2011.

SHAW, Donald L. **Nueva Narrativa Hispanoamericana. Boom. Posboom. Posmodernismo**. Madrid: Cátedra. 2008.

SKÁRMETA, Antonio. Al fin y al cabo, es su propia vida la cosa más cercana que cada escritor tiene para echar mano. In: RAMA, Angel (org.). **Más allá del boom: literatura y mercado**. México: Marcha Editores, 1981, pp. 263-285.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TVC – TV CULTURA. **Entrelinhas**. Entrevista de Mario Bellatin por Ivan Marques. 16/03/2008. Vídeo. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=vAWXauIQ2rk>>. Acessado em: 04/04/2011.

UG – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. **Conferencia del escritor México-peruano Mario Bellatín**. 01/03/2008. Vídeo. Disponível em: <<http://udgla.com/es/articulo/conferencia-del-escriptor-mexico-peruano-mario-bellatin>>. Acesso em: 07/06/2011.

VALLE, Agustín J. Importa más el deseo que el producto. In: **Almamagazine.com**. Publicado em 22/07/2009. Disponível em: <[http://www.almamagazine.com/verItem.php?item=importa\\_mas\\_el\\_deseo\\_que\\_el\\_producto&volanta=mario\\_bellatin](http://www.almamagazine.com/verItem.php?item=importa_mas_el_deseo_que_el_producto&volanta=mario_bellatin)>. Acesso em: 17/10/2011.

## Obras de referência

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Criatividade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHKLOVSKI, Victor. A arte como procedimento. In: EIKHENBAUM, B. **Teoria da literatura – formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1976.

COELHO NETO, José Teixeira. **Semiótica, informação e comunicação: diagrama da teoria do signo**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 2009.

DANTO, Arthur. **Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história**. São Paulo: Edusp, 2001.

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

DWORECKI, Silvio. **Em busca do traço perdido**. São Paulo: Scipione Cultural/Edusp, 1999.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura, uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MORIN, Edgar. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

\_\_\_\_\_. **O método 1**. A natureza da natureza. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. **O método 4**. As idéias. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1998.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e Pesquisa**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

VALÉRY, Paul. **Variedades**. São Paulo: Iluminuras, 2007.