



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

**INSTITUTO DE ARTES  
Campus de São Paulo**

Pedro Augusto Pina Furtado

**LUIS CAMNITZER**

**Arte como educação e educação como matéria-prima**

São Paulo  
2022

Pedro Augusto Pina Furtado

**LUIS CAMNITZER:**

Arte como educação e educação como matéria-prima

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),  
apresentado ao Conselho do curso de Arte-Teatro  
do Instituto de Artes – Unesp/São Paulo, como  
requisito para obtenção do título de Licenciado em  
Arte-Teatro.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Luciana  
Berti Bredariolli.

São Paulo  
2022

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

F992l	<p>Furtado, Pedro Augusto Pina, 1997- Luis Camnitzer : arte como educação e educação como matéria-prima / Pedro Augusto Pina Furtado. - São Paulo, 2022. 45 f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Arte-Teatro) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes</p> <p>1. Artistas. 2. Arte alemã. 3. Arte na educação. 4. Arte - Estudo e ensino. I. Bredariolli, Rita Luciana Berti. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 709.43</p>
-------	---

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

Pedro Augusto Pina Furtado

**LUIS CAMNITZER:**

Arte como educação e educação como matéria-prima

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),  
apresentado ao Conselho do curso de Arte-Teatro  
do Instituto de Artes – Unesp/São Paulo, como  
requisito para obtenção do título de Licenciado em  
Arte-Teatro.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Luciana  
Berti Bredariolli.

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita Luciana Berti Bredariolli (UNESP)**

---

**Membro: Barbara Iara Hugo Cabral Carneiro – Mestranda em Educação: Currículo  
(PUC-SP)**

---

Instituto de Artes de São Paulo - UNESP

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Luciana Berti Bredariolli que me apresentou ao tema deste trabalho e que carinhosamente me acompanha desde 2019 quando começamos a trabalhar na iniciação científica que deu origem a esta monografia, me mostrando que a educação e a arte podem vir a ser mais.

À Barbara Lara, que me instiga a repensar meu discurso-existência a cada encontro.

Ao Prof. Dr. Vinicius Torres Machado que, ao propor um simples exercício em aula da disciplina de Atuação e Performance que consistia em impor um ponto de interrogação ao final de toda afirmação anotada, me mostrou irremediavelmente a necessidade da dúvida para o movimento (do pensamento, da arte, das relações), reforçada por seu rigor intelectual e artístico.

Às pessoas tão diferentes e interessantes da minha turma da graduação que me ensinaram e ver e ouvir muita coisa que eu dava por já vista e ouvida.

Ao Diógenes Júnior, amigo com quem discuti durante todo o percurso das reflexões deste trabalho seus temas e desdobramentos, adentrando madrugadas, sem filtros ou constrangimentos.

À Ângela Castelo Branco, que me mostrou que um gesto de escrita pode ser tudo, pode ser nada, mas pode, porém não deve, porque pode ser, ao mesmo tempo, impreciso e precioso.

Por fim, a todas e todos docentes, discentes e servidores que fazem da universidade pública (e do Instituto de Artes da Unesp – SP em especial) ainda um acontecimento possível.

Para mim, cantar a experiência tem a ver com abrir, nas instituições educativas, um tempo livre, liberado, roubado à necessidade, à utilidade, para ver se nesse tempo livre podemos constituir juntos algo assim como um espaço público, da palavra e para a palavra, do pensamento e para o pensamento, mas também um espaço de qualquer um e para qualquer um, sem guardiões na porta, sem ninguém que exija qualificações de nenhum tipo para nele participar, um espaço em que o único que teríamos em comum seria, precisamente, a capacidade de falar e de pensar. Porque o saber hierarquiza (somos desiguais com respeito ao que sabemos), mas a capacidade de falar e a capacidade de pensar é o que todos compartilhamos, é o que nos faz iguais.

Jorge Larrosa

## RESUMO

Luis Camnitzer é um artista germano uruguaio que tem em sua produção artística e intelectual um esforço em fazer colidir arte e pedagogia, entendendo ambas como produtoras de conhecimento, e a partir disso desenvolver estratégias para a democratização da criação e recepção artística. Especificamente para este estudo assumimos a sua série *Exercícios*, apresentada na exposição *Educação como matéria-prima* no MAM-SP em 2016, como um exemplo dentro de tais estratégias a ser analisado quanto às suas potências e desdobramentos artístico/educacionais. Este trabalho, de natureza exploratória, gravita ao redor da narrativa do próprio sujeito estudado, relacionando seu discurso com as reflexões sobre a dúvida em Vilém Flusser e a filosofia da educação em Jorge Larrosa, entre outros pensadores.

**Palavras Chave:** Arte. Educação. Luis Camnitzer.

## **ABSTRACT**

Luis Camnitzer is a German-born Uruguayan artist who has in his artistic and intellectual production an effort in making collide art and pedagogy, understanding both as knowledge producers, and from there developing strategies for the democratization of artistic creation. Specifically for this research we take on his series *Exercícios*, presented at the exhibition *Educação como matéria-prima* at *MAM-SP*, as a case to be analyzed in terms of its artistic/educational potentials and developments. This work, of exploratory nature, gravitates around the studied subject itself while being associated with reflections about the doubt in Vilém Flusser and education philosophy in Jorge Larrosa, among other thinkers.

**Keywords:** Art. Education. Luis Camnitzer.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1 - Um objeto cotidiano útil.....	28
Figura 2 - Outro objeto cotidiano útil.....	29
Figura 3 - Diagrama de Venn.....	30
Figura 4 - Especule sobre as consequências de um céu líquido.....	31
Figura 5 - <i>In Search of Sea</i> (em busca do mar), de Rob Gonsalves.....	32
Figura 6 - Esta caixa organiza o Universo em dois espaços.....	33
Figura 7 - Encontre um objeto carente de nome.....	34
Figura 8 - A negação, a solidão.....	35

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>1. UM CAMINHO AO/DE ENCONTRO DAS/COM PALAVRAS.....</b>	<b>12</b>
<b>2. EXERCÍCIOS-FERRAMENTAS: UM EXERCÍCIO DE IGNORÂNCIA.....</b>	<b>21</b>
<b>3. UM OLHAR SOBRE A MATÉRIA-PRIMA.....</b>	<b>27</b>
<b>3.1 Exercício #18.....</b>	<b>28</b>
<b>3.2 Exercício #6.....</b>	<b>31</b>
<b>3.3 Exercício #10.....</b>	<b>33</b>
<b>3.3 Exercício #13.....</b>	<b>33</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>37</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>39</b>

## INTRODUÇÃO

“As palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias” (LARROSA, 2017, p. 11). Essas palavras, vindas de uma espécie de língua de ninguém e sem ninguém, sem manchas, sem rugas, sem outro, neutra e neutralizada, não servem como ferramentas, nem pontes ou janelas, para adentrarmos no ou sairmos para o desconhecido, ou seja, para iniciarmos um movimento excêntrico para fora de nós mesmos, para fora da mera elaboração do senso comum. Mas, por que buscaríamos tais palavras, ao contrário, saborosas, verdadeiras e cheias? Porque “há de se tentar depressa, com as palavras que restam; o quê tentar eu ignoro, não importa, nunca o soube, tentar que elas me conduzam à minha história, as palavras que restam...” (BECKETT apud LARROSA, 2017, p. 32). Para que nessa condução à nossa própria história possamos ler com nossos próprios olhos e escrever com nossas próprias mãos o mundo e as coisas do mundo, já que “na medida em que se assume uma concepção de mundo emprestada, perde-se a voz e a autonomia de agir e de criar, de expressar as inovações da própria prática” (SCHLESENER, 2016, p. 95). Para experimentarmos interromper (um pouco, momentaneamente, sutilmente) a colocação de problemas já encerrados, de questões já respondidas. Para pensarmos e dizermos coisas diferentes, porque “[...] diferentes maneiras de dizer nos colocam em diferentes relações com o mundo, com nós mesmos e com os outros” (LARROSA, 2014, p. 58). Ou, pelo menos, para recolocarmos esses problemas e questões de volta à mesa, o que nos parece essencial ao refletir sobre a arte-educação como campo móvel e instável.

Propomos partir, portanto, de palavras para o exercício desta investigação, já que elas compõem o substrato do nosso pensamento e a matéria-prima da escrita desta reflexão. Ademais, a configuração básica de organização delas, nesta reflexão, será a dúvida (de acordo com Flusser, toda certeza conserva “sempre a marca da dúvida que a serviu de parteira”<sup>1</sup>), questão ou pergunta (não encaradas como sinônimas, mas pertencentes ao mesmo campo semântico e operacional), em consonância com a análise de Dina Mendonça, filósofa e mediadora, em “sessões de pensamento” aplicadas no projeto educativo *10x10*, da Fundação Calouste Gulbenkian de Lisboa, que consistem em

---

1 FLUSSER, 2011, p. 22.

práticas de discussão coletiva tendo como foco de diálogo perguntas. Suas observações sugerem que a pergunta (e, para criar consonância com este trabalho, a questão, proposição, ou enunciado) reforça três aspectos pedagógicos fundamentais:

“Em primeiro lugar, a pergunta funciona como modo de abrir e dar ímpeto ao movimento de transformação” (MENDONÇA, 2017, p. 38). Para os fins deste trabalho, esta observação pode ser traduzida como o estabelecimento do ponto de partida comum, o ponto de encontro inicial entre os membros de uma relação, o primeiro passo do movimento, o solo firme e livre para o salto;

Em segundo lugar, a pergunta aparece como modo de promover o pensar em conjunto e a constatação de que se pensa melhor, ou de que se pode ir mais além na compreensão das coisas quando se pensa em voz alta em situação de partilha (Ibid., p. 38).

Os processos de ensino-aprendizagem, seja na escola, em projetos independentes, em instituições culturais, entre muitos outros, se dão em comunidade, coletivamente. Além disso, a situação de partilha opera a partir da existência de um outro que não sou eu, evidenciando o que Jorge Larrosa chamou de “princípio de alteridade<sup>2</sup>”, situação necessária para que uma experiência se manifeste e nos passe (LARROSA, 2011);

Em terceiro lugar, e não menos importante, a pergunta possibilita o surgimento de opiniões contrárias que, quando exploradas em grupo, não só funcionam como fator de união – na procura e no encontro de espaços de **coerência** –, como convidam ao reconhecimento das **contradições** da vida, convocando mecanismos do foro emocional e da dinâmica das relações humanas, e promovendo uma reflexão mais profunda sobre os assuntos em questão (MENDONÇA, 2017, p. 39, grifo nosso).

De acordo com o Dicionário do Latim Essencial (REZENDE; BRIANCHET, 2014), a palavra **coerência** se relaciona com algo que acontece de modo contínuo, ininterruptamente. Com o Dicionário de Latim-Português (2001), temos o termo

---

2 “Se lhe chamo de “princípio de alteridade” é porque isso que me passa tem que ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro” (LARROSA, 2011, p. 6). Na proposta de Mendonça, a alteridade se dá em outra pessoa; na proposta deste trabalho, a alteridade se dá em outra coisa, isto é, os *Exercícios* de Luis Camnitzer. De qualquer modo, se colocar em relação com um outro (alguém ou coisa) em abertura para a experiência é sublinhar o “radicalmente outro”?

relacionado com conexão, coesão, com estar estreitamente unido, ligado, formando um todo coerente. Já para o termo contradição, nas mesmas fontes, temos as ideias de réplica e objeção. Dizer e contradizer. A fala coerente, compartilhada em voz alta e em coletivo, propõe um espaço de conexão e união. Porém, para que o pensar se torne pensar junto, é necessária a presença da réplica, da objeção, ou seja, do tornar objeto comum o “quê”, a coisa da qual se fala.

Aqui, tentamos articular essas proposições em uma reflexão em arte-educação, sem a ilusão de que “arte” e “educação” encerram campos absolutamente autônomos e técnicos. Arte, educação e arte-educação são feitas com gente dentro, portanto não pretendemos defender o apaziguamento das contradições inevitáveis (e bem-vindas) nos processos de criação, ensino e aprendizagem.

Para tentar articular tais aspectos com alguma materialidade, tomaremos como exemplo o trabalho e pensamento do artista-educador Luis Camnitzer. Com isso, este trabalho começa olhando brevemente para o trajeto deste artista até meu encontro com seus *Exercícios*. Em seguida, faremos uma abordagem prévia das possíveis operações conceituais desta proposta para, na sequência, observar e analisar suas manifestações concretamente nas respostas públicas da página virtual criada para os fins deste trabalho. Finalmente, concluiremos a reflexão de modo a manter abertas as portas das questões suscitadas. A natureza do trabalho é exploratória, dialogando com a conceituação de Antônio Carlos Gil de que “estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41) ao conjugar pesquisa bibliográfica e estudos de caso. Nesse caso, tentamos relacionar o trajeto e ideias de Camnitzer com outras ideias dentro da constelação conceitual arte-educação, propondo pontes diretas e indiretas principalmente com os filósofos e educadores Vilém Flusser e Jorge Larrosa.

## 1. UM CAMINHO AO/DE ENCONTRO DAS/COM PALAVRAS

[...] Se você quiser me dar um rótulo, eu sou um artista. No fundo, o que eu sou é um cidadão relativamente decente e um amador em muitas coisas. O tipo de pessoa que mantém uma distância crítica das coisas, que tenta ver quais coisas não funcionam dentro de sua taxonomia e se esforça para classificá-las modestamente (CAMNITZER, 2010, p. 43, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Com essa apresentação que coloca a figura do artista de forma desmistificada e não especializada, Luis Camnitzer conjuga sua ética e estética de cidadão politicamente ativo e consciente e artista engajado na redistribuição e na crítica do poder. Olhar para a face pedagógica da arte, na medida em que o artista a entende como processo de conhecimento (e não só como processo sensorial, de prazer ou desgosto), e democratizar a criação artística como estratégia micropolítica para mudar o mundo são algumas de suas diretrizes. Enquanto artista, crítico e pedagogo, Camnitzer faz do corpo de sua obra artística e teórica um instrumento radicalmente dedicado à transformação cultural.

Nasceu na Alemanha, em 1937, e imigrou ao Uruguai aos 14 meses, lugar onde ainda considera sua plataforma e ponto de partida para suas reflexões e criações. Vive em Nova Iorque desde 1964. A natureza geográfica múltipla em sua biografia coloca-o em lugar estratégico para analisar coordenadas de centro e periferia e questionar quem escreve a história.

Todo meu processo educativo, desde a escola primária, consistiu em aprender respostas a perguntas que já tinham sido formuladas. Nunca me ensinaram a fazer perguntas que não tinham resposta conhecida. Aí é onde a arte e a educação deveriam funcionar juntas (ALZUGARAY, 2017).

Em entrevista ao curador Hans-Michael Herzog para o catálogo da exposição Luis Camnitzer apresentada no Museu del Barrio, em Nova York, e no Daros Museum de Zurique em 2010, Camnitzer reflete sobre questões de inventividade na educação.

Existem alguns problemas que são mais bem solucionados em uma fotografia, existem outros que são mais bem resolvidos em um debate; outros requerem uma carta, porque a pessoa está distante, então você precisa pensar em qual é a melhor forma: por correspondência, se for particular, ou tentando publicar em um jornal se não for particular. [...] Meu processo de pensamento é menos “Oh, agora

---

3. “If you want to give me a label, I’m an artist. Deep down what I am is a relatively decent citizen and an amateur in many things. The kind of person who maintains a critical distance from things, tries to see which things don’t function within his taxonomy, and strives to sort them out modestly”.

eu vou fazer uma impressão, agora vou escrever um artigo” do que “Esse problema me interessa neste momento, vou tentar resolvê-lo. Qual a melhor maneira de fazê-lo?” (CAMNITZER, 2010, p. 43-44, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Crítico da lógica mercadológica da arte como criação de objetos, o artista defende que uma obra de arte (e aqui acrescentamos palavras, dúvidas, questões e perguntas) pode ser uma possível resposta a um problema e, para contribuir com as reflexões deste trabalho, um possível problema para uma resposta ou solução. Para isso, é necessário iniciar uma investigação sobre o motivo de existência de tal obra e suas condições de criação, observando quais problemas emergem de tais condições e como tais problemas são explorados nos processos de criação, exibição e recepção. A partir destes pontos iniciais, a proposta deste trabalho é investigar um recorte de sua produção artística e intelectual, analisando em que medida suas ideias e produções, especificamente seus *Exercícios*, dialogam com as questões e inquietações levantadas na introdução.

Estamos todos rodeados por uma cápsula, fechados em uma redoma de vidro, por definição. Então a função do artista é tentar empurrar essa barreira, tentar criar furos nessa redoma de vidro pra ver o que está atrás dela (Ibid., p. 47, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Em 2016, Luis Camnitzer participa da exposição *Educação como matéria-prima*, no Museu de Arte Moderna de São Paulo, com curadoria de Daina Leyton e Felipe Chaimovich, coordenadora do setor educativo do museu e curador do museu no momento da exposição. A exposição reuniu artistas cujas produções se relacionavam com processos educativos e marcou os 20 anos do setor educativo do museu.

A exposição dá boas vindas ao público com uma frase de Camnitzer na fachada do MAM-SP com os dizeres “O museu é uma escola: o artista aprende a se comunicar, o público aprende a estabelecer conexões”, compondo seu projeto *O museu é uma escola* que começa em 2009 ocupando a fachada do museu Guggenheim como uma tentativa de redefinir a função do museu pela força da evocação afirmativa da frase. Para

---

4. “There are some problems that are best resolved in a photograph, there are others that are best resolved in a discussion; others require a letter, because the people are further away, and then you have to think of what is the best form: by mail if it is private, or trying to publish it in a journal if it’s not private. [...] My thought process is less ‘Oh, now I’m going to make a print, now I’m going to write an article’ than ‘This problem interests me at this moment, I’m going to try to solve it. What is the best way to do so?’”

5. “We’re all surrounded by a capsule, enclosed in a bell-jar, by definition. So the function of the artist is to try to push that barrier, to try to make holes in that bell-jar to see what’s behind it”.

começarmos a levantar hipóteses de leitura, propomos a partir da frase que comunicar e estabelecer conexões são processos da mesma ordem. Comunicar pode ser entendido como tornar algo comum entre mim e alguém, e isso se dá através do estabelecimento de uma conexão. Outro verbo para este fenômeno é o dialogar. De acordo com Flusser, “o diálogo pode ser concebido como uma situação na qual dois (ou mais) sistemas trocam informação por um canal comunicante” (FLUSSER, 1998, p. 99). Neste caso, se a proposição da frase de Camnitzer se realizar, os sistemas em diálogo são artista e público, as informações são, respectivamente, as formas, ideias e discursos de um lado e a leitura e interpretação de outro e o canal do diálogo é a obra ou proposição. Porém, para essa situação poder ocorrer, Flusser elenca quatro condições prévias:

(a) os sistemas não podem ser idênticos ou muito semelhantes; (b) os sistemas não podem ser inteiramente ou quase inteiramente diferentes; (c) um dos sistemas não pode englobar ou quase englobar o outro; (d) os sistemas devem estar abertos um para o outro (Ibid., p. 100).

No caso “a”, o diálogo não acontece porque a informação trocada é redundante, já existe nos dois sistemas. Essa situação aponta para a necessidade do contraditório abordado na introdução deste trabalho. O caso “b”, ao contrário, não permite diálogo porque não há acesso possível de um sistema ao outro. Esse ponto é especialmente relevante em se tratando de arte-educação, já que se não houver nenhuma ferramenta de acesso a certas ideias e discursos, uma pessoa (ou um grupo, uma turma) não consegue (e nem se interessa em) estabelecer um canal de comunicação com o objeto (seja uma obra, um livro, uma outra língua) em questão. Para “c”, citamos o próprio autor desta formulação:

No terceiro caso, o diálogo não pode se dar porque apenas as sentenças que partem do sistema mais amplo podem informar o sistema mais estreito. As sentenças em sentido contrário são todas redundantes. Neste caso, o diálogo degenera em discurso. É o caso da impossibilidade de diálogo entre professor e aluno (agravado pelo possível fechamento do professor em áreas nas quais o aluno pode ser o sistema mais amplo). A famosa incomunicabilidade entre gerações é outro exemplo (Ibid., p. 100).

Aqui, trazemos a fala do autor por conta do provocador contraexemplo de uma relação professor-aluno e para concluirmos com o cenário “d”, que prevê a abertura dos dois (ou mais) sistemas em tentativa de diálogo. Provocador porque Flusser era professor



e recebia semanalmente seus educandos em seu terraço no bairro de Pinheiros, em São Paulo, para empenharem “diálogos violentos” (Id., 2007, p. 193), e não para discursar a partir de uma relação de detenção e mera transmissão de informações. O termo “discursar” é aqui utilizado pois Flusser contrapõe diálogo e discurso, sendo este último um “processo pelo qual informações existentes são transmitidas por emissores, em posse de tais informações, para receptores que ‘devem ser’ informados” (Ibid., p. 89). Este desvio de percurso da narrativa sobre Camnitzer nos parece pertinente porque toda a trajetória do artista se relaciona com tentativas de estabelecer diálogos, conexões e comunicações a partir de sua reiterada manifestação de que arte deve ser entendida como metodologia de conhecimento (e, desta forma, se confundir com a educação), ou seja, trocas de informações parciais e duvidosas (não absolutas) em busca de alcançar, coletivamente, sínteses novas.

O diálogo é, pois, uma situação relativamente rara, e por isto, preciosa. Surge apenas quando dois sistemas diferentes, mas semelhantes, se abrem mutuamente, e quando têm amplidão comparável. E cessa quando a troca de informações tiver assimilado os sistemas um ao outro. Enquanto dura, sentenças parcialmente redundantes e parcialmente ruidosas são transformadas em informação pelo receptor, cujo repertório e cuja estrutura ficam por isto enriquecidos. E provocam, no receptor, outras sentenças que são emitidas para enriquecer o parceiro. Este jogo é pois o único no qual ambos os jogadores saem vencedores, enquanto dura (Id., 1998, p. 100 – 101).

Quem define a função e a finalidade de um museu e como ele pode estabelecer comunicação dialógica? E o que acontece quando outros agentes se implicam nesta questão? A criação de um plano comum entre artista e público, ou, pelo menos, a abolição temporária da barreira que comumente se interpõe entre arte e educação, estabelece o espaço para pensar sobre seus *Exercícios*, apresentados no interior do museu.

Antes de analisar a proposta citada, é importante olhar brevemente para o trajeto percorrido pelo artista e o desenvolvimento de sua poética até a utilização das descrições verbais de situações visuais. Para isso, iremos nos apoiar em trechos de narrativas do próprio artista sobre esses acontecimentos, relatados no livro *Luis Camnitzer in Conversation with Alexander Alberro*, de 2014.

Luis Camnitzer relata o desejo de seus pais com relação a ele estudar arquitetura, por ser a profissão, culturalmente falando, mais completa e abrangente. Porém seus

interesses se davam em outros campos, como a química e a fotografia, mesmo depois de ouvir de um profissional que químicos não tinham a oportunidade de inventar nada para além da repetição da aplicação das mesmas fórmulas. O momento de transição se dá numa experiência pontual e curiosa no colégio, enquanto acompanhava um amigo a uma palestra sobre arquitetura ministrada por um professor de matemática que tinha a reputação de ser “totalmente louco” por conta de suas propostas pedagógicas curiosas:

No seu primeiro dia de aula ele daria aos estudantes o exercício de estudar a capa, contracapa e lombada do livro didático. Ninguém levava a sério; todos pensaram que era uma piada. Mas no dia seguinte ele questionava os estudantes com perguntas detalhadas. Eu nunca o tive como professor, mas hoje eu admiro o exercício (ALBERRO; CAMNITZER, 2014, tradução nossa)<sup>6</sup>.

Camnitzer continua relatando que no dia da palestra, com tempo feio e chuvoso, o professor chega com algum atraso e, atrapalhado com sua capa de chuva, lança seu chapéu sobre a mesa e exclama:

“Viram isso? Eu acabei de criar arquitetura! Organizei o espaço naquela mesa de maneira significativa”. Eu estava imediatamente convencido. Eu não precisava de mais nada. Eu larguei de vez a química (Ibid., tradução nossa)<sup>7</sup>.

Enquanto estudante de arquitetura e artes, concomitantemente, Camnitzer inicia sua produção como escultor, mas logo muda para a plataforma da gravura, especialmente por motivações políticas, sendo esta uma maneira de lutar contra o status da obra de arte “original” enquanto propriedade privada. A gravura também se mostrou uma plataforma privilegiada para investigar seus impulsos conceitualistas e pedagógicos.

Eu ensinava gravura, mas desconstruindo o processo. Nós fazíamos a massa, aplainávamos com a prensa de gravura para entender ideias de pressão, assávamos em uma placa quente para comparar com o derretimento da resina de água-tinta, e depois fazíamos uma festa. Eu percebi depois que eu estava criando problemas a serem resolvidos, o que de certa forma estabeleceu a base para minha futura abordagem Conceitualista (Ibid., tradução nossa)<sup>8</sup>.

---

6. “In his first day of class he would give the students an assignment to study the cover, the back, and the spine of the textbook. Nobody took it seriously; everyone thought it was a joke. But the next day he would grill the students by posing detailed questions. I never had him as a teacher, but today I admire the assignment”.

7. “See that? I just created architecture! I organized the space on that table in a meaningful way.’ I was immediately convinced; I didn’t need anything more. I dropped the chemistry bit”.

8. “I taught printmaking, but by deconstructing the process. We made dough, flattened it through the etching press to understand issues of pressure, baked it on a hot plate to compare it to the melting of aquatint resin, and then had a party. I realized later that I was setting up problems to be solved, which somehow set the basis for my future Conceptualist approach”.

Em 1964, o artista se muda para os Estados Unidos, uma decisão delicada devido a suas preocupações políticas e críticas ao intervencionismo norte-americano na América Latina, especialmente com relação às ditaduras militares instauradas nessa parte do continente. Nesta época, a forte presença da *pop art* e do minimalismo reforçaram suas reflexões sobre as questões de valor de produção no mercado de arte e, conseqüentemente, sobre a ética do artista. As produções com baixo valor de produção eram mais intimamente relacionadas com preocupações política e socialmente progressistas, o que dizia respeito diretamente à produção latino-americana.

A[lexander] A[lberro]: Até que ponto as reflexões sobre o valor de produção o levaram a uma arte conceitual baseada na linguagem?

L[uis] C[amnitzer]: A reação que acabei de descrever<sup>9</sup> é o que me levou à ideia de dobrar o *Empire State Building* em forma de U, algo que permaneceu apenas como uma declaração. Fiquei impressionado pelo absurdo, custo e totalitarismo dessa ideia, e a suficiência de uma descrição para efetuar a imagem na mente do observador. Uma descrição de situações visuais envolve a imaginação do observador enquanto elimina o instinto ganancioso de propriedade (Ibid., tradução nossa)<sup>10</sup>.

A descoberta do uso das palavras, para Camnitzer, se dá antes como mais um material disponível para o uso do artista, como a gravura ou a escultura, e não uma decisão em abandonar a criação de objetos. Uma expansão do horizonte de liberdade poética. Uma tentativa de explorar os limites físicos do objeto e de estimular a imaginação do observador, provocá-lo a criar a imagem em sua mente. Esses elementos são determinantes e fundantes para a ética da criação dos *Exercícios* que serão analisados adiante.

Em 2011, na *The New School's Arnold and Sheila Aronson Galleries* em Nova Iorque, Camnitzer realiza a exposição *The Assignment Book* (O livro dos exercícios, em tradução livre) como um projeto continuado que consistia em uma série de doze obras compostas de dois elementos: uma placa de bronze gravada e um objeto que se

9. No capítulo anterior, Camnitzer reflete sobre como encarava o minimalismo como uma estética corporativa dispendiosa, de aparência luxuosa. "Eu sentia às vezes que o processo de redução no minimalismo estadunidense era sobre buscar a essência do luxo mais do que da arte".

10. "AA: To what extent did reflections on production value lead you to a language-based Conceptual art?  
LC: The reaction I just described is what led me to the idea of bending the Empire State Building into a U-shape, something that just remained as a statement. I was struck by the absurdity, expense, and totalitarianism of that idea, and the sufficiency of a description to achieve the image in the viewer's mind. A description of visual situations involved the imagination of the viewer while eliminating the greedy instinct of ownership".

relacionava com a declaração inscrita na placa. O título de cada peça da série é a transcrição do texto das respectivas placas, sendo ele sempre um convite e proposta de participação, com palavras de ordem como “analise”, “descreva”, “comente”, “encontre”, entre outras. O público é convidado a registrar sua participação em uma folha de papel e em seguida pendurá-la junto à obra. Sobre a exposição, o artista relata:

O espaço começou parecendo uma exposição convencional de arte contemporânea; pior ainda, ele propunha exercícios no formato de instruções autoritárias. Depois o ‘observador’ tomou conta revestindo de comentários todos os lugares, às vezes até vandalizando uma obra, e de forma geral destruindo a santidade da museografia límpida com comentários sérios e zombeteiros que trouxeram uma vida ao espaço que meu trabalho nunca seria capaz de gerar por conta própria. Em outras palavras, **foi o diálogo que fez a obra, ao contrário do tradicional monólogo do artista** (Ibid. , tradução nossa, grifo nosso)<sup>11</sup>.

Com relação ao grifo, é importante notar que a contradição, a réplica irreverente do público que acaba reconfigurando a proposta do artista, é condição fundamental para o pensar juntos e melhor contido em potência na exposição, para fazermos eco com a ponderação de Mendonça do início deste trabalho.

Concomitantemente à exposição física, um blog<sup>12</sup> com o mesmo nome foi criado pelo artista onde os mesmos doze exercícios eram apresentados e em que os visitantes podiam mandar suas respostas, que ficariam expostas no site, em palavras ou imagens.

Entendemos aqui os *Exercícios* não apenas como uma obra com forte capital educativo, mas principalmente como a materialização em ferramenta artístico pedagógica de uma compreensão ética e estética de arte enquanto educação e educação enquanto arte. Isso se revela em prática, por exemplo, na realização da 6ª Bienal do Mercosul, qualificada como uma bienal educativa “através de uma série de reformulações em níveis curatorial e institucional, sendo, talvez, a principal delas a criação da função de curador

---

11. “The space started to look like a conventional contemporary art exhibition; even worse, it actually proposed assignments in the format of authoritarian instructions. Then the “observer” took over by plastering comments all over, sometimes even vandalizing a piece, and generally destroying the sanctity of the neat museography with both serious and mocking comments that brought a life into the space that my work never would have been able to generate on its own. In other words, it is the dialogue that made the piece, instead of the traditional artist’s monologue.”

12. O blog “The Assignment Book” acompanhou a exposição com mesmo nome apresentada na *New School’s Arnold and Sheila Aronson Galleries* em 2011. Informações disponíveis em: <http://www.theassignmentbook.org/about/>. Acesso em: 01/2022.

pedagógico [...]” (HOFF, 2014, p. 171), que foi ocupada por Camnitzer. Nela, desenvolveu junto dos artistas participantes um trabalho de formulação em problemas as pesquisas que culminaram nas obras que seriam apresentadas. Sintetizados em um ou dois parágrafos, essas questões eram apresentadas próximas das obras, permitindo ao público transitar entre a formulação discursiva inicial e o produto dessa pesquisa, a obra, enquanto analisa em que medida o artista teve ou não sucesso (palavra que, etimologicamente, se relaciona com aproximação e acesso<sup>13</sup>) nesse processo. Além disso, o público era convidado a deixar comentários e sugestões sobre essas relações, criando um “fluxo educacional em que o público educaria o público que viesse depois<sup>14</sup>”. “Com isso, conseguimos que o público passasse um bom tempo em frente às obras, porque não era o aspecto estético da obra que lhe chamava e, sim, um exercício de pensamento” (LEYTON, 2018, p. 69).

Paralelamente a isso, o curador pedagógico junto das equipes responsáveis pelas questões educacionais e comunicativas da Bienal desenvolveram e enviaram exercícios para escolas públicas de 52 cidades do Rio Grande do Sul que lidavam com as condições e reflexões que geraram algumas das obras presentes na Bienal (já que, ao todo, 334 obras compunham a Bienal), mas não com as obras especificamente, com o intuito de colocar os estudantes na situação de processo criativo assim como os artistas, mas para chegarem a suas próprias soluções e criações. Esta proposição nos parece uma importante síntese do pensamento e prática de Camnitzer, ao evidenciar sua plataforma conceitualista utilizando como matéria-prima pedagógica o conceito que anima, que dá origem à obra para evidenciar processos de criação em arte de maneira a aproximar do público (neste caso, docentes e discentes de escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul) a possibilidade de se engajar na atividade criativa. Por exemplo, uma turma trabalhando com um dos exercícios presentes no material educativo da 6ª Bienal do Mercosul a partir da obra em vídeo *Entre a chuva e o boneco de neve*<sup>15</sup>, de Sara Ramo, se depara com um cartão com a reprodução de um *frame* do vídeo e os seguintes textos:

Ramo é uma re-ordenadora. Ela encontra uma residência com uma ordem inicial: certas coisas visíveis, outras escondidas, e sutilmente subverte esta ordem,

---

13. REZENDE; BRIANCHET, 2014.

14. Creative Time Summit NYC | The Art of Pedagogy: Luis Camnitzer. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B6-e5fKdUQ8>. Acesso em: 01/2022.

15 Propositamente, não descrevo ou detalho a obra citada para tentar simular a situação encontrada por uma turma que vai trabalhar com o material educativo da Bienal sem ter visitado a exposição ou assistido ao vídeo de Sara Ramo.

expondo algumas coisas ocultas e escondendo outras, de forma que, às vezes, apenas o proprietário do espaço pode notar a diferença. Ramo documenta o “antes” e o “depois” obrigando o observador externo a detectar as diferenças.

1. O estudante deverá escolher um entorno onde exista uma ordem na qual o habitante confie. Pode ser uma mesa posta, um escritório ou as gavetas de um armário.

2. Dentro deste entorno, o estudante buscará outra ordem, diferente da original, mas que siga uma lógica funcional (por exemplo: a mesa “bem posta” geralmente se arruma com facas à direita e garfos à esquerda, respeitando o padrão para destros) (BIENAL DO MERCOSUL, 2007, sem paginação, apud MENDOZA, 2018, p. 105 – 106).

A partir desta proposição, a turma, com mediação de uma figura docente, pode se organizar de diversas maneiras para responder ao exercício. As respostas podem, inclusive, ser mais interessantes do que a própria obra exposta na Bienal do Mercosul que originou a proposta educativa. Não em sentido absoluto, não pressupondo um paradigma binário de que obras dentro de tais características são interessantes e obras fora de tais características não são interessantes, mas sim respostas mais interessantes para o contexto específico da turma, da escola, da cidade. Contextualmente mais interessante, mais coerente.

Todo esse trajeto apontado culmina, para os fins deste trabalho, na participação de Luis Camnitzer na exposição *Educação como matéria-prima* apresentada no início do capítulo. O que diferencia dos outros exemplos citados é a utilização aqui dos *Exercícios* sem relação direta com outras obras, mas enquanto declarações propositivas de problemas em si mesmas.

## **2. EXERCÍCIOS-FERRAMENTAS: UM EXERCÍCIO DE IGNORÂNCIA**

Muitos acidentes que se poderiam tornar encontro, não chegam a cumprir o seu potencial porque, quando despontam, são tão precipitadamente decifrados, anexados àquilo que já sabemos e às respostas que já temos, que a nossa existência segue sem abalo na sua cinética infinita: não os notamos como inquietação, como oportunidade para reformular perguntas, como ocasião para refundar modos de operar. (EUGÉNIO e FIADEIRO, 2012)

Um exercício, no contexto educacional, é comumente uma questão, pergunta ou até um desafio em que há uma resposta esperada considerada correta. Se nos perguntam quanto é  $2 + 2$ , a resposta correta esperada é 4. Porém, a resposta é quatro dentro de um determinado parâmetro. Se mudarmos os parâmetros, mudamos as possibilidades de respostas - podemos até mudar a quantidade de respostas certas. Não se trata aqui de questionar a plausibilidade de uma equação matemática, mas de nos questionarmos, em uma atitude de possível reconfiguração política (não no sentido partidário, mas na lógica das formas de exercício e distribuição de poder, de organização coletiva e criação de comunidades), quando podemos quebrar, ignorar ou alterar esses parâmetros. Caso queiramos refletir sobre arte e educação, ou seja, sobre a expansão do conhecimento de maneira criativa ou criadora, é fundamental olharmos para o que se passa com os parâmetros. É fundamental nos perguntarmos “e se?”.

E se  $2 + 2$  fossem 5? E se, ao invés de buscar a solução para um problema, experimentássemos buscar um problema para uma solução dada? E se um educador, em vez de esperar uma resposta a partir de um parâmetro, ou uma artista, em vez de esperar o deciframento de sua intenção pelo público, convidasse à invenção coletiva de um outro parâmetro? É talvez neste ponto, em que um processo educacional colide com um processo artístico, que resulte, desta ferida, uma expansão criativa e criadora de saberes. Essa atitude não pode ser mal entendida como uma vontade de criar ou de questionar com fins em si mesma. Questionar as ordens estabelecidas passa pelo processo de entender quem estabelece as ordens dadas, ou seja, de análise de estruturas de poder. Inventar outras ordens passa pelo processo de agregar grupos e vozes não participantes e pertencentes às ordens hegemônicas.

Um campo agregador possível para a emergência dessas relações é o campo da ignorância.

Ignorância é o campo do sem nome. É justamente o lugar onde graças à aprendizagem real, a que expande o conhecimento em vez de conservá-lo, tem um espaço para nomear as coisas. A ignorância é o continente que ainda não está no mapa. É o lugar onde a única coisa que sabemos com segurança é que aí vive a arte, um dos instrumentos fundamentais utilizados para nomear as coisas, e a única com a permissão de “desnomeá-los” uma e outra vez (CAMNITZER, 2017).

Esta ética da ignorância é o que pode permitir olhar para o que é óbvio e garantido como construído e inventado (por outrem que não eu). É o campo do ignorar o conhecido e reconhecível para problematizar, perguntar e questionar, procedimentos fundamentais de um exercício. “É que a aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas, ao contrário, estranhamos, problematizamos” (KASTRUP, 2001). Na companhia da visão de Camnitzer, de que arte e educação operam (ou deveriam operar) no mesmo vetor<sup>16</sup>, podemos experimentar ideias do campo da educação no campo da arte e vice-versa. Um modo de fazer isso é o que Camnitzer denomina de *art thinking*, ideia objetivamente defendida no artigo *Thinking about art thinking*, publicado em maio de 2015 na revista *e-flux*, que serve aqui como termo sintetizador das ideias apresentadas até agora para então partirmos para a observação dos *Exercícios*.

Ele parte de reflexões sobre o termo “obra de arte”, que contém o aspecto laboral em “obra” e o aspecto disciplinar em “arte”, e cujo uso divide as pessoas em aqueles que fazem objetos (neste caso, para o mercado de arte que gerencia as relações deste objeto) e aqueles outros que apreciam estes objetos. A parte “obra” do objeto é um produto comprável e vendível, enquanto a parte “arte” é um elemento gratuito e não comerciável. Em um museu ou galeria, o público não pode levar consigo as obras sem antes comprá-las, mas “[as] pessoas podem levar consigo a parte artística, pelo menos enquanto elas conseguirem carregar percepção e cognição pra fora da porta”<sup>17</sup> (CAMNITZER, 2015, tradução nossa). Assim, o sentido produtivo do termo “obra de arte” é palpável, material, enquanto o sentido subjetivo, não. Isso levanta a seguinte questão: pode a arte ser ensinada? Camnitzer propõe que “[...] como todo o resto, arte pode ser aprendida sob condições estimulantes que facilitem o autodidatismo – o ingrediente crucial em qualquer

16. “O artista precisa começar a eleger problemas para solucioná-los. Ao fazê-lo, a arte se converte em um método de conhecimento e não em um método de produção” (LEYTON, 2018, p. 64); “Tudo se mistura: arte, conhecimento, política e educação são parte de tudo isso; trata-se de um só ato”. (Idem); “Para mim a arte, como eu disse, é a forma máxima de conhecimento. É a maneira totalmente interdisciplinar e transdisciplinar de enfrentar a realidade” (Idem, p. 66).

17. “People may take the art part with them, at least inasmuch as they can carry perception and cognition out the door.”



tipo de aprendizado – e isso deveria nos forçar a repensar a educação em geral” (Ibid., tradução nossa)<sup>18</sup>, ou seja, através de processos de descoberta, ao contrário de uma tentativa de transferência de informações de uma figura (pessoa, grupo, instituição, etc) supostamente detentora de um saber para outra que carece de tal conhecimento. *Art thinking*, “[...] uma meta-disciplina que existe para ajudar a expandir os limites de outras formas de pensamento” (Ibid., tradução nossa)<sup>19</sup>.

Outra faceta do campo da ignorância é a dupla certeza-dúvida. Para pensarmos sobre ela, podemos observar a distinção feita por Vilém Flusser entre o que ele denomina como certezas autênticas e inautênticas.

Uma certeza (ou fé) autêntica caracteriza um estado (em contraposição a um processo) de espírito anterior à dúvida. Esse estado é ingênuo e inocente, de acordo com Flusser, e acrescentamos que o são por uma necessidade da ideia de autenticidade, que, etimologicamente<sup>20</sup>, se relaciona com a autoridade. Aqui, a dúvida é uma ferida profunda e irreversível na certeza, agindo como ácido corrosivo contra a ingenuidade e inocência. Irreversível porque a dúvida não destrói a certeza, mas a desloca e transforma irreversivelmente: a certeza é posta em dúvida. Ou seja, o estado de certeza é posto no processo da dúvida. O resultado disso é a “desautenticação” da certeza.

Talvez seja otimista, dentro das lógicas das relações de poder, dizer que uma certeza inautêntica opera uma desautorização (autenticidade – autoridade / inautenticidade – desautoridade), mas para os fins desta discussão, a certeza inautêntica é um passo para fora do autoritarismo (autoridade e autoria) da certeza ou fé autênticas. A dúvida nos interessa como grão de areia dentro da engrenagem das relações de saber, e, no caso da arte-educação, esse gesto requer justeza em sua medida, pois a dúvida “Em dose moderada estimula o pensamento. Em dose excessiva paralisa toda a atividade mental.” (FLUSSER, 2011, p. 21). Esta justeza, na mediação da recepção artística, é a medida delicada entre a abertura de problemas e o fechamento em hermetismo. Porém,

---

18. “[...] like everything else, art can be learned under stimulating conditions that facilitate autodidacticism—the crucial ingredient in any kind of learning—and that should force us to rethink education in general.”

19. “a meta-discipline that is there to help expand the limits of other forms of thinking.”

20 “Do gr. *authentikós*, de autoridade, que faz autoridade” (NASCENTES, 1955, p. 53).

em dose insuficiente ou inexistente, produz-se um saber finalizado em si mesmo, um estado imóvel do conhecimento.

A ação movida pelo gesto da dúvida é o retardamento do entendimento, justamente para permitir o pensamento. Para desenlaçar esse aparente paradoxo, podemos utilizar a metáfora do tapete utilizada por Flusser: se tentarmos levantar um tapete do chão puxando-o por um ponto qualquer de sua extensão, em algum momento ele será erguido por inteiro até não mais tocar o chão, revelando o que havia embaixo (BERNARDO, 2011). Se o objetivo é desvendar o que supostamente estaria debaixo do tapete (chamemos este processo de entendimento) qualquer ponto a ser puxado é igual na resolução deste problema. Porém, podemos observar a forma criada pelo tapete ao ser erguido, (chamemos este processo de pensamento) sendo que cada ponto de sua extensão gerará diferentes formas. Caso ergamos o tapete por 2 pontos diferentes ao mesmo tempo, outras muitas formas serão observáveis, e assim por diante.

Poderíamos traduzir o gesto de “pôr em dúvida” por criticar? Podemos entender aqui crítica em seu sentido institucional de crítica cultural, como produto de uma mudança ideológica na Europa do século XVIII contra o Estado absolutista e como recém-fundado lugar de liberdade, de instauração de um debate público de questões, inicialmente, de foro íntimo. Este fenômeno se mantém importante como debate histórico para sermos capazes de compreender o desenvolvimento e desdobramentos contemporâneos da crítica que vai se institucionalizando com a publicação de periódicos e reuniões de figuras para debater em cafés e *clubs*, especialmente na Inglaterra, da formação da ideia de opinião pública como consolidação da identidade da classe burguesa emergente e dos regimes discursivos contraditórios de sua inteligência, já que, enquanto pensamento iluminista, propõe uma razão universal antiabsolutista, mas é corretivo e conservador no ato crítico (EAGLETON, 1991, p. 6). Porém, o que nos interessa para este momento do trabalho é a crítica como atitude, como “uma certa maneira de pensar, de dizer, de agir igualmente, uma certa relação com o que existe, com o que se sabe, o que se faz, uma relação com a sociedade, com a cultura, uma relação com os outros também” (FOUCAULT, 1990, p. 1 – 2). Esta separação é importante porque um objeto considerado “crítica” não necessariamente carrega a tal “atitude crítica” estudada por Foucault em “O

que é a crítica?”, assim como objetos não considerados como “crítica” podem carregar tal atitude. Para adensarmos uma compreensão do que pode ser entendido por atitude crítica, podemos ressoar a leitura de Judith Butler do artigo supracitado:

Para Foucault, a crítica é “um meio para um futuro ou para uma verdade que ainda não se conhece ou que ainda não existe, ela vai de encontro a um domínio que não deseja policiar e ao qual é incapaz de regular”. A crítica, portanto, configurará uma perspectiva sobre modos de conhecimento estabelecidos e ordenadores, que não se assimila imediatamente à função ordenadora (DALAQUA, 2013, p. 164).

Para tanto, uma relação que se proponha crítica não pode se conformar ou se satisfazer com categorias preestabelecidas, já que essas têm como resultante verdades já construídas. Se a crítica institucional inglesa do século XVIII se fundamenta no desejo de emancipação histórica (politicamente contra o absolutismo e economicamente aliada dos interesses mercantis da pequena nobreza e da aristocracia), podemos retomar este princípio implícito na fala de Foucault desde os esforços da chamada Teoria Crítica, termo cunhado por Max Horkheimer em 1937 em contraposição à Teoria Tradicional, tendo o marxismo como sua metodologia crítica. Essa contraposição se dá justamente com relação à questão das categorias que embasam as análises.

Segundo Horkheimer, a perspectiva tradicional de teoria, pretendendo simplesmente explicar o funcionamento da sociedade, termina por adaptar o pensamento à realidade. Em nome de uma pretensa neutralidade da descrição, a Teoria Tradicional resigna-se à forma histórica presente da dominação. Em uma sociedade em classes, a concepção tradicional acaba por justificar essa divisão como necessária (NOBRE, 2011, p. 38).

Com isso podemos retomar o argumento de que uma chamada “crítica” que não leve em conta as circunstâncias históricas (e dentro de históricas podemos incluir econômicas, políticas, sociais, culturais, entre outras) de tal fenômeno ou objeto analisado não exerce atitude crítica – em outras palavras, não caminha em direção à emancipação. Ou, ainda, não instaura dúvida. Para concluir essa passagem através da Teoria Crítica e voltar ao ponto inicial, ao gesto de pôr em dúvida: “A crítica não tem, portanto, como tarefa munir-nos de convicções novas, mas sim fazer-nos colocar em questão o modo que tínhamos de ser convencidos. Ela não nos traz uma outra verdade; ela nos ensina a pensar de outra maneira” (LEBRUN, 1993, p. 5 apud OSORIO, 2005, p. 21).

Para isso, precisamos assumir o campo da crítica como espaço de confronto de ideias, de testemunho atento a vozes dissonantes e, especialmente, de desconfiança das certezas autênticas, já que “essa desconfiança estratégica nos obriga a constantemente pôr em questão nossa posição, nossas maneiras de ver e pensar, tornando-nos mais abertos à experimentação e menos ríspidos diante de certas hesitações poéticas.” (Ibid., p. 17). A dúvida aqui é ferramenta de liberdade experimental, mais do que um meio para a acumulação de conhecimento. E a crítica, como método que se utiliza da dúvida, não visa a descoberta de uma verdade velada, mas pode produzir verdades provisórias, temporárias e circunstanciais (ou, para fechar o círculo, certezas inautênticas).

### 3. UM OLHAR SOBRE A MATÉRIA-PRIMA

O enfoque deste estudo, os *Exercícios*, emergiu durante seu desenvolvimento, quando tomo conhecimento da exposição *Educação como Matéria-prima* e especialmente após contato com Daina Leyton, uma das curadoras da exposição e coordenadora do núcleo educativo no momento de sua exibição, que em janeiro de 2020 comentou<sup>21</sup> que o museu havia guardado todos os exercícios que o público realizou e que havia a possibilidade de disponibilizar esse material para ser contemplado nesta pesquisa. Porém, por conta do decreto de março de 2020 que colocou o País em estado de calamidade pública em razão da pandemia do novo coronavírus (COVID-19)<sup>22</sup>, o encontro para acessar o material não foi possível (apesar disso, agradeço à Daina por disponibilizar a lista dos *Exercícios* utilizados na exposição, material essencial para esta parte do trabalho). Isso exigiu uma reconfiguração no andamento do estudo. A saída descoberta foi a própria produção do material que seria analisado através da proposição dos *Exercícios* em uma plataforma digital chamada *Notion*, um aplicativo e serviço de notas. Isso serviu como invenção de espaço para pesquisa de campo, um pequeno laboratório de tradução poética a partir dos *Exercícios* de Camnitzer. A plataforma<sup>23</sup> permite a inserção de palavras, imagens, vídeos, músicas e vários outros recursos e materiais. Essa questão, que começou como frustração, se tornou depois um problema extremamente instigante. A seguir, observaremos algumas das respostas-traduições poéticas e faremos considerações.

Uma nota preliminar: como administrador da plataforma, é possível saber a autoria de cada resposta. Porém, isso não foi levado em consideração para a escolha do recorte feito. O parâmetro de escolha das respostas foi a vibração do encontro com cada uma delas, ressoando aqui a lembrança de Bachelard, em *A poética do Devaneio*, de uma passagem de George Sand, em *Questions d'art et de littérature*, de 1878, de que “a poesia é alguma coisa mais que os poetas”. (SAND, 1878, p. 283 apud BACHELARD, 1996, p. 6).

---

21. Conversa por mensagens no *Facebook* no dia 24 de janeiro de 2020.

22. <https://www.camara.leg.br/noticias/646493-APROVADO-O-DECRETO-QUE-COLOCA-O-PAIS-EM-ESTADO-DE-CALAMIDADE-PUBLICA>. Acesso em 01/2022.

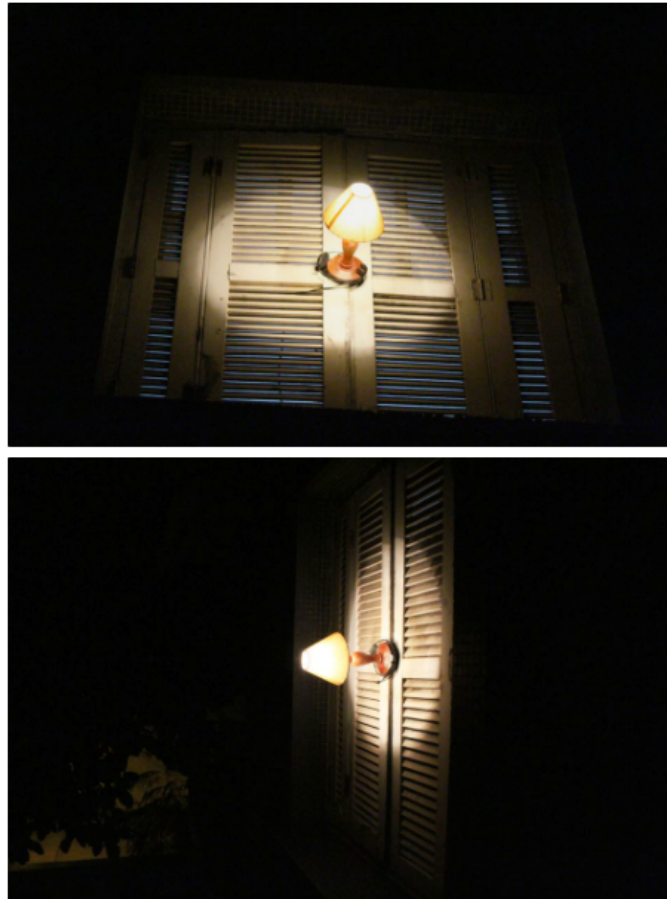
23. <https://www.notion.so/Exerc-cios-Luis-Camnitzer-aa2f8bb077f647f9bb85aee3180b6310>. Acesso em 01/2022.

### 3.1 Exercício #18

Figura 1 - Um objeto cotidiano útil.

#### EXERCÍCIO #18

- a) Selecione um objeto cotidiano útil.
- b) Utilize, sem afetar a funcionalidade do objeto, formas de alterá-lo para que adquira um caráter poético.



Fonte: Página criada para a pesquisa na plataforma Notion.so.

Figura 2<sup>24</sup> - Outro objeto cotidiano útil.

a) objeto cotidiano útil: sonho.

b) utilizar o sonho sem afetar sua funcionalidade é quando se consegue alterá-lo, sabendo q está sonhando, adquirindo (em si) caráter poético. acordar no meio do sonho e voltar a dormir pra voltar pro mesmo sonho é meu grande desafio de conquista. às vezes rola. quando rola, me sinto a vitoriosa que conseguiu manipular o inalterável de mim.

c) reconhecendo a nacionalidade desse sonho que me pertence: hugoeira ou hugoana?

Fonte: Página criada para a pesquisa na plataforma Notion.so

O texto da figura 2 segue imediatamente abaixo das fotografias da figura 1. Escolhemos começar por este exemplo por ser revelador do caráter múltiplo que uma provocação poética carrega.

Em primeiro lugar, as diferentes mídias adotadas para as respostas: fotografia e texto escrito. A fotografia respeita a proposta na medida em que apresenta um objeto cotidiano útil no sentido literal da expressão (um abajur) mantendo sua funcionalidade (iluminar um espaço limitado), porém adquire caráter poético pela quebra da orientação usual do objeto (da vertical para a horizontal) e do deslocamento do espaço doméstico ou de trabalho (do interior para o exterior). Observar as fotografias enquanto resposta direta à proposta escrita acima delas cria um enquadramento passível de ser deslocado para as lentes da poesia visual, funcionando como "uma tentativa de romper com a ditadura da forma discursiva do poema, de vencer o domínio da gramática ou mesmo de superar a construção prosística na poesia" (MIRANDA, 2005, p.1).

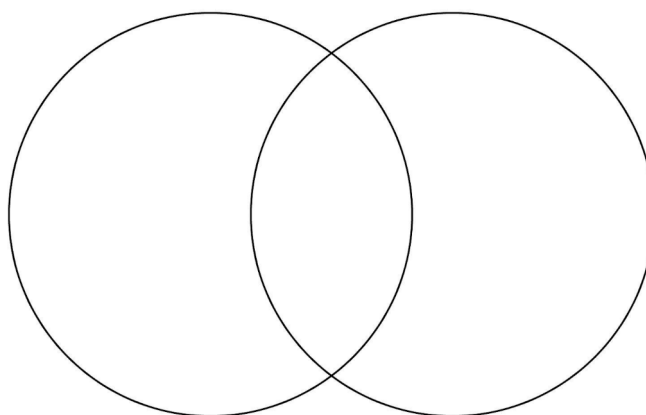
O texto, por outro lado, de partida já se utiliza de procedimento poético-metafórico ao categorizar o sonho como objeto cotidiano útil, resignificando a proposta. Isso é importante porque a primeira etapa do exercício ("Selecione um objeto cotidiano útil") já convoca quem participa a fazer uma escolha estética que terá consequências poéticas. O abajur é objeto físico, já o sonho é objeto imaterial. Essas consequências podem, por um lado, ser pensadas de modo geral: a partir da noção etimológica de poíesis, indicando a

---

24. Mantive aqui a captura de tela no lugar de simplesmente copiar o texto por conta do estilo da escrita (as letras minúsculas e a cor do texto), entendendo todos os elementos das respostas aos exercícios como escolhas estéticas.

ideia de ação de fazer, criação (MALHADAS et al., 2009, p. 101), a escolha do objeto interfere no modo como se vai criar as “formas de alterá-lo para que adquira um caráter poético” (letra “b” do exercício). Por outro lado, o caráter poético do sonho é justamente a habilidade de, sabendo que se está sonhando, alterá-lo, fazendo coisas nele, criando dentro dele. O texto segue no tratamento literário de uma experiência pessoal que, quando vitoriosa, consegue “manipular o inalterável de mim”. Podemos dizer que essa operação é paradoxal? Um estado inalterável é capaz de sofrer manipulação de alguma natureza? Manipular e alterar são sinônimos absolutos? Se colocássemos as duas palavras em relação em um Diagrama de Venn (figura abaixo), quanto de diferença pode haver entre os dois verbos, permitindo ou não a manipulação do inalterável?

Figura 3 - Diagrama de Venn



Fonte: Google imagens.

Para finalizar, o texto extrapola as etapas iniciais com a letra “c” ao afirmar o pertencimento à nacionalidade do sonho e o questionamento do título de naturalidade “hugoeira ou hugoana?”.

Qual poderia ser, ainda, a letra “c” da fotografia?



### 3.2 Exercício #6

Figura 4 – Especule sobre as consequências de um céu líquido.

#### EXERCÍCIO #6

a) Supõe-se geralmente que a matéria existe em três estados: sólido, líquido e gasoso.

b) Especule sobre as consequências de um céu líquido.

a)



b) Aviões seriam barcos.

Fonte: Página criada para a pesquisa na plataforma Notion.so.

Destacamos este exemplo pela capacidade poética sintética da resposta ao conseguir abarcar, em “a”, mesmo que sugestivamente, os três estados físicos da matéria com um pedaço sólido de algum tipo de papel, que ilustra (e em paralelismo à água embaixo, reflete) um céu com uma nuvem remetendo ao gasoso, flutuando sobre um recipiente com água líquida e, em “b”, com uma simples imagem textual, transpor um oceano ao céu. Um possível desdobramento em referências e conteúdos a partir dessas relações criadas é olhar à produção do artista canadense Rob Gonsalves, cujas obras evidenciam possíveis transições entre o mundo real e o imaginário, operação análoga ao Surrealismo que está também presente na proposição de pensar as consequências de um céu líquido.

Figura 5 - *In Search of Sea* (em busca do mar), de Rob Gonsalves.



Fonte: <https://www.sapergalleries.com/Gonsalves.html>. Acesso em 01/2022.

É interessante notar também a elaboração de Camnitzer, em “a”, com o termo “supõe-se”, que pode ser lido como questionamento de um paradigma científico, já que o exercício propõe o desvendamento de um outro estado da matéria não contemplado, via de regra, pela ciência: o estado poético.

### 3.3 Exercício #10

Figura 6 – Esta caixa organiza o Universo em dois espaços.

#### EXERCÍCIO #10

**a) Esta caixa organiza o Universo em dois espaços, um interno e outro externo.**

**b) Explique as características que fazem com que o espaço interno possa ser mais atrativo que o externo.**

este espaço interno ainda está dentro da minha mão direita.  
já já solto quando deixar de ser atrativo.

o espaço dividido por linhas dentro da mão direita é tão cheio de curvas e possibilidades. Como se solta?

deixando cair. livrando-me.

Fonte: Página criada para a pesquisa na plataforma Notion.so.

Este exemplo é útil para se pensar na proposição do exercício como a possível ignição de uma cadeia de relações. Aqui, uma pessoa inseriu sua resposta, a qual provocou uma reação de uma outra pessoa participante. O diálogo entre as duas pessoas é mediado pela provocação e permitido por ele, já que cria a sala de estar desta conversa informal, provoca a invenção de percursos. Seria um deus dialogando com sua própria consciência? Como se solta, se deixa cair, se livra de um pedaço do universo? Como, em primeiro lugar, se aprisiona um pedaço considerável do universo na mão direita?

O procedimento poético de Camnitzer nesta proposição se dá na redução da maior entidade física existente no universo – ele mesmo – a ponto de seu interior caber dentro de uma caixa. Isso levanta questões sobre o desconhecimento humano da dimensão exata do espaço sideral e de seu conteúdo, o que poderia ser o “exterior” do universo para onde ele está supostamente se expandindo, entre outras.

### 3.4 Exercício #13

Figura 7 – Encontre um objeto carente de nome.

#### **EXERCÍCIO #13**

**a) Encontre um objeto carente de nome.**

**b) Nomeie-o.**

o cão. só.

Fonte: Página criada para a pesquisa na plataforma Notion.so.

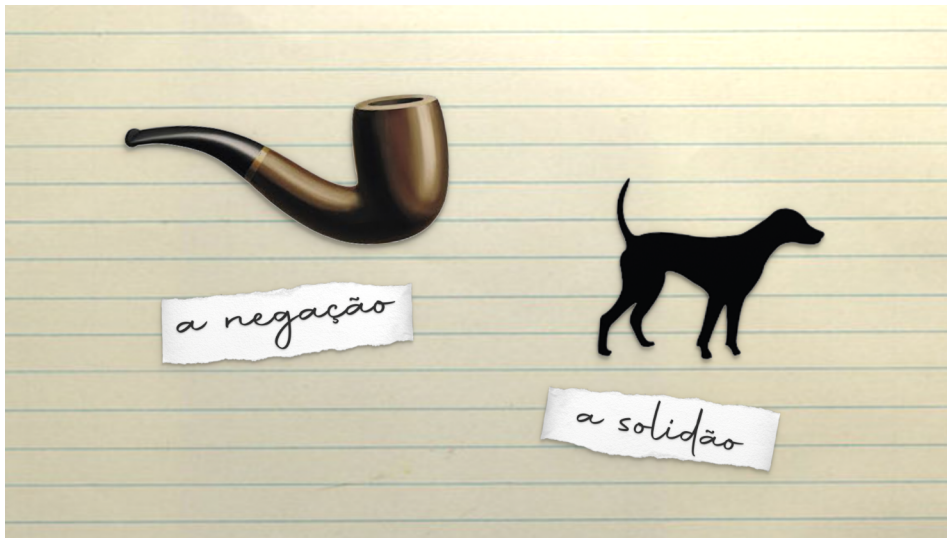
O tema da nomeação é muito presente nas preocupações políticas de Camnitzer, por ser um processo eminentemente opressivo, sendo que desde a alfabetização aprendemos a ler e escrever o que já é nomeado, e não nomear as coisas, por dois motivos: primeiro porque nomear algo é um ato de poder, e o poder não é igualmente distribuído na sociedade, e em segundo porque uma vez que algo é nomeado, é muito difícil desnomeá-lo (CAMNITZER, 2017), e tudo se apresenta a nós já com um nome definido, especialmente nos processos educacionais. Um modo de contornar isso é através da criação artística, que tem a permissão e os mecanismos para desnomear as coisas e renomeá-las, como, por exemplo, na obra *A Traição das Imagens*, de René Magritte, em que nos é apresentado um cachimbo de madeira pintado cuidadosamente e, logo abaixo, a frase “*Ceci n’est pas une pipe*” (Isto não é um cachimbo) escrita a mão.

Esse procedimento de desnomeação, neste exemplo literal, funciona como embaralhamento da ordem esperada das coisas. Nomear é encerrar a coisa em uma

palavra que a represente. Desnomear pode ser justamente o problema que uma solução dada precisa para ser reinventada. A imagem trai a frase? A frase trai a imagem?

Procedimento parecido é utilizado por Camnitzer em *Objetos arbitrários e seus títulos* (Arbitrary objects and their titles, 1979), obra composta de entulho recolhido nas imediações do local de exposição com pedaços de papel rasgado junto aos pequenos objetos dando-os títulos escritos à mão, como “O núcleo” para um zipper, “O insulto” para uma chave quebrada e “A ideia” para um pedaço de papel. Magritte conjuga imagem e texto em contradição diametral: o objeto representado é um cachimbo (imaterial, já que pintado), e o texto diz o contrário. Camnitzer utiliza objetos reais (materiais) e os nomeia de maneira abstrata ou subjetiva.

Figura 8 – A negação, a solidão.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Voltando ao exercício, o exemplo do “o cão. só.” finaliza esta exposição por seu caráter diminuto, quase inexistente em forma, porém suficiente para ser janela de forças e significações. O cão, só (apenas ou solitário), o misterioso objeto ainda carente de nome, nos abre um imenso campo não-dito, não-visto, não-escrito, não-nomeado. Um universo. Só. Um possível objeto de mediação dessa relação é o poema “O nome do cão”, de Manuel António Pina:

O cão tinha um nome  
por que o chamávamos  
e por que respondia,  
mas qual seria  
o seu nome  
só o cão obscuramente sabia.

Olhava-nos com uns olhos que havia  
nos seus olhos  
mas não se via o que ele via,

nem se nos via e nos reconhecia  
de algum modo essencial  
que nos escapava

ou se via o que de nós passava  
e não o que permanecia,  
o mistério que nos esclarecia.

Onde nós não alcançávamos  
dentro de nós  
o cão ia.

E aí adormecia  
dum sono sem remorsos  
e sem melancolia.

Então sonhava  
o sonho sólido em que existia.  
E não compreendia.

Um dia chamamos pelo cão e ele não estava  
onde sempre estivera:  
na sua exclusiva vida.

Alguém o chamara por outro nome,  
um absoluto nome,  
de muito longe.

E o cão partira  
ao encontro desse nome  
como chegara: só.

E a mãe enterrou-o  
sob a buganvília  
dizendo: "É a vida..." (PINA, 1999, p. 16).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise das propostas e respostas aos *Exercícios* podemos depreender mecanismos da criação e educação. Um deles é a multiplicidade de caminhos de elaboração e compreensão, já que os *Exercícios* permitem e provocam muitas interpretações e possibilidades de respostas. Isso é um ponto essencial para sustentarmos que o objeto observado neste trabalho é uma potente ferramenta para as práticas da arte-educação, porque essa abertura permite uma prática de liberdade de escrita e leitura (de palavras, imagens e mundo), o que se traduz também como prática de liberdade de pensamento. “É através de processos de interpretação que, cognitivamente, construímos mundos, atuais e possíveis” (ECO, 2016). No campo da criação e recepção artística, essa característica aponta para a miríade de leituras possíveis sobre uma criação, espaço privilegiado para a ação da mediação criar processos coletivos de criação de significados. Não há um sentido unívoco a ser desvendado, e sim caminhos de significação a serem inventados por quem observa e participa, a partir de suas coletâneas de experiências e referências intelectuais e afetivas. “Não existe significado último, verdadeiro, oculto, que a elaboração analítica vai descobrir. A descoberta é a apreensão da coexistência mútua de várias direções significantes num mesmo conceito ou metáfora” (SANTIAGO, 1976, p. 20).

Outro fator para pensarmos nos *Exercícios* como ferramenta de arte-educação é a exigência da participação do público. As proposições são disparos, projéteis que necessitam da invenção de seus trajetos pelas pessoas implicadas neste processo. E um modo disso ser possível é dando atenção à atenção. É preciso tempo de atenção às propostas para a viagem não se encerrar no porto. Muitas coisas se passam ao nosso redor no dia a dia, e no contexto virtual onde esse estudo se apoiou isso se multiplica pela quantidade infinita de informação, porém poucas acabam nos passando, nos atravessando<sup>25</sup> e gerando problemas a serem resolvidos criativamente. A atenção pode servir como estratégia de porosidade, convidando essas coisas a passarem através de

---

25 Entendemos este potente termo no sentido de que o atravessamento pode ser comprovado ou retomado, de alguma maneira, ao repararmos nos vestígios deixados, nos rastros que comprovam a presença desta ferida que é o encontro, “uma ferida que, de uma maneira tão delicada quanto brutal, alarga o possível e o pensável, sinalizando outros mundos e outros modos para se viver juntos, ao mesmo tempo que subtrai passado e futuro com a sua emergência disruptiva” (EUGÉNIO e FIADEIRO, 2012).

nós. Entendemos que os *Exercícios* podem funcionar como canais de atenção, plataformas de exercício da atenção. Como diz Jorge Larrosa, os exercícios (no contexto escolar) são fundamentalmente ginásticas de atenção<sup>26</sup>.

Finalmente, os *Exercícios* podem ser adaptados para diferentes contextos. Utilizados como ferramenta de provocação, podem servir como modo de se relacionar com obras já existentes a partir da investigação do problema, da questão que suscitou tal obra e da tentativa de solucionar criativamente o mesmo problema para, por fim, comparar com a obra inicial que disparou esse processo. Ou, em sentido inverso, investigar qual solução já dada o material artístico estudado problematiza, questiona. Ou, ainda, partir diretamente dos exercícios (apresentados por Camnitzer ou elaborados a partir de um contexto educacional específico, por exemplo) como matéria prima de um processo de ensino-aprendizagem. Estes aspectos são importantes pois as proposições analisadas não pressupõem um estilo específico de criação artística, permitindo a invenção do quadro de códigos simbólicos a quem as cria e participa, não exigindo de antemão conhecimentos específicos sobre a linguagem e os contextos de cada exercício: estes podem ser inventados. Apesar de acreditarmos que essas são características observáveis dessas propostas, não é possível descartar a presença de uma ação educativa-mediadora como potenciadora das relações possíveis de emergirem. Os Exercícios são ferramentas, e toda ferramenta pode ser utilizada com finalidades emancipadoras. Porém, para além de fornecer as ferramentas, como podemos ser capazes de gerar a necessidade de se adquirir as ferramentas? Em outras palavras, como podemos exercitar um discurso generoso? O caráter aberto dessas propostas pode vir a ser característica inibidora da criatividade para um grupo que não tenha apreendido o funcionamento das trocas simbólicas em arte, necessitando uma figura educadora para potencializar o acesso a esses mecanismos e trocas e a eventual invenção destes. Isso levanta um desafio: como podemos lidar com a experimentação desinteressada (no sentido de não ser necessário um interesse específico, uma finalidade para além da própria experimentação e suas possibilidades de aprendizado e transformação) das linguagens sem se desprender da construção da democratização cultural da possibilidade mesma de experimentação?

---

26. ABCEDÁRIO com Jorge Larrosa Bondía, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4>. Acesso em dez. 2021.



## REFERÊNCIAS

ALZUGARAY, Paula. **Luis Camnitzer: arte como forma de pensar**. Revista Select, 33, jan. 2017. Disponível em: <<https://www.select.art.br/luis-camnitzer-arte-como-forma-de-pensar/>>. Acesso em: 01/2022.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Martins Fontes, 1996.

BERNARDO, Gustavo. "**Meu bem, você não entendeu nada**": a generosidade cética de Vilém Flusser." Flusser Studies 11 (2011).

<<https://www.flusserstudies.net/sites/www.flusserstudies.net/files/media/attachments/gustavo-meu-bem.pdf>> Acesso em: 01/2022.

Camnitzer, L., ; Alberro, A.. **Luis Camnitzer in conversation with Alexander Alberro / Luis Camnitzer en conversación con Alexander Alberro**. New York: Fundación Cisneros, 2014.

CAMNITZER, Luis. **Art and Literacy**. E-flux journal #3 Fevereiro 2009. Disponível em: <<https://www.e-flux.com/journal/03/68519/art-and-literacy/>>. Acesso em: 01/2022.

\_\_\_\_\_. **Conceptualism in Latin American Art: Didactics of Liberation**. Austin: University of Texas Press, 2007.

\_\_\_\_\_. **Nombramientos**, 2017. In: LUZ, Ana Clara Pina. Lugar do Comum: Relatos de uma experiência na NC-arte. 2018. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra.

\_\_\_\_\_. **On Art, Artists, Latin America, and Other Utopias**. Austin: University of Texas Press, 2014.

\_\_\_\_\_. **O artista, o cientista e o mágico**. Tradução de George Bernard Sperber In: Revista Humboldt, Kempten, n. 104, ano 52, p. 52-42, 2011.

\_\_\_\_\_. **Thinking About Art Thinking**. In: e-flux journal #56, 2015.  
Disponível em: <<http://supercommunity.e-flux.com/texts/thinking-about-art-thinking/>>.  
Acesso em 01/2022.

CAMNITZER, Luis e PEREZ-BARREIRO, Gabriel (Org.). **Educação para a arte / Arte para a educação**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2009.

CAMNITZER, Luis, Hans-Michael Herzog, and Katrin Steffen. **Luis Camnitzer: Daros Museum, Zürich, March 11 - July 4, 2010 ; El Museo Del Barrio, New York, February 2 - May 29, 2011**. Ostfildern: Hatje Cantz, 2010.

DALAQUA, G. H. (2013). **O QUE É A CRÍTICA? UM ENSAIO SOBRE A VIRTUDE DE FOUCAULT**. Cadernos De Ética E Filosofia Política, 1(22), 159-179. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/59447>. Acesso em 01/2022.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. Editora Perspectiva SA, 2016.

EUGÊNIO, Fernanda; FIADEIRO, João. **Secalharidade como ética e como modo de vida: o projeto AND\_Lab e a investigação das práticas de encontro e de manuseamento coletivo do viver juntos**. Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, v. 1, n. 19, p. 61-69, nov. 2012.

FLUSSER, Vilém. **A dúvida**. São Paulo: Editora Annablume, 2011.

\_\_\_\_\_. **Bodenlos: uma autobiografia filosófica**. Annablume, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ficções filosóficas**. EDUSP, 1998.

FOUCAULT, M. **O que é a crítica?** Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. Bulletin de la Société française de philosophie, Vol. 82, nº2, pp. 35 - 63, avr/juin 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafetá Borges e revisão de wanderson flor do nascimento. Disponível em: <<http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/critica.pdf>> . Acesso em: 01/2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Vol. 4. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFF, Mônica. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro**. 2014. Dissertação (mestrado) - Instituto de Artes. Programa de pós-graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, arte e invenção**. Psicologia em estudo. Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

\_\_\_\_\_. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica; 2014.

LEYTON, Daina (org.). **Educação e acessibilidade: experiências do MAM**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2018.

Malhadas, Daisi, et al., organizadores. **Dicionário grego-português: DGP**. Ateliê Editorial, 2009.

MENDONÇA, Dina. Pergunta como força criativa. In. M. Assis, E. X. Gomes (edits.). **10x10 - Ensaios entre Arte e Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

MENDOZA, Carolina da Silva. **Experiências de Mediação na Bienal do Mercosul de 2007 a 2015**. 2018. 247 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Teoria e Crítica de Arte, Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MIRANDA, Antônio. **Poesia visual brasileira na Internet: uma pesquisa em andamento**. 2007. Disponível em: [http://www.antoniomiranda.com.br/ensaios/poesia\\_visual\\_brasileira.html](http://www.antoniomiranda.com.br/ensaios/poesia_visual_brasileira.html). Acesso em 01/2022.

Nascentes, Antenor. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Segunda tiragem do I tomo. Livraria Francisco Alves editora, 1955.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.

OSORIO, Luiz Camillo. **Razões da crítica**. Zahar, 2005.

PINA, Manuel António. **Nenhuma palavra e nenhuma lembrança**. Assírio & Alvim, 1999.

SANTIAGO, Silviano. **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

SCHLESENER, AH. A linguagem em seu contexto histórico e político. In: **Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, pp. 93-133.

de Rezende, Antônio Martinez, and Sandra Braga Bianchet. **Dicionário do latim essencial**. Autêntica, 2014.

**Dicionário de Latim-Português**. "Porto: Porto Editora." (2001).