

# A aprendizagem incompleta das sombras – desenho e a recusa em ser obra

Paulo Luís Almeida,  
Sílvia Simões  
e Joaquim Jorge Marques

Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade;  
Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, Portugal

## Resumo

Com base numa série de laboratórios de desenho com luz, este artigo descreve uma experiência de investigação-ação sobre a perceção qualitativa da luz, realizada com estudantes do segundo ano da Licenciatura em Artes Plásticas e Design de Comunicação da Universidade do Porto. Esta experiência, marcada pela noção de *désœuvrement* de George Bataille e pelo Manifesto Incompleto para o Crescimento de Bruce Mau, procura transformar a perceção da luz/sombra na experiência autográfica do desenho. Ao trabalharmos a autonomização da luz/sombra, relacionamos a perceção do espaço enquanto luz com a experiência vivida do desenho como marca no espaço, convocando diferentes modos de cognição incorporada. O artigo descreve a metodologia dos laboratórios e as interações geradas entre projeção, marca e construção do sentido pelos estudantes.

Colocando-se fora da necessidade de uma imagem tangível, a experiência questiona os paradigmas que informam o ensino-aprendizagem do desenho como projeção linear de uma imagem que surge de forma acabada numa superfície.

Ao focar-se na natureza qualitativa da própria projeção com os seus focos, reflexões, refrações e interferências, o desenho de luz perturba este modelo linear de formação da imagem, ativando um processo de aprendizagem autorreflexivo, baseado na abertura da forma e na sua ambiguidade.

## Introdução

Este artigo é uma revisão reflexiva, realizada por três professores de desenho, de uma série de laboratórios em torno do desenho com luz, desenvolvida entre 2016 e 2019 na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Os laboratórios envolveram estudantes do segundo ano da Licenciatura em Artes Plásticas e Design de Comunicação, como parte de um programa que introduz o desenho no cruzamento de modalidades sensoriais, relacionando perceção ótica e háptica.

Os laboratórios surgem na sequência da exploração háptica de objetos e do rosto pelos estudantes — exercícios que interrompem o controlo da visão ao transferir o estímulo da marca para a perceção do toque — e antecedem a representação panótica do espaço físico do estudante enquanto fenómeno gerado pela luz e pelo movimento do corpo. Baseiam-se no uso dos comportamentos fundamentais da luz — reflexão, refração, difração e interferência — para alterar a perceção qualitativa que temos do espaço e da marca desenhada.

Ao nos confrontarem — professores e estudantes — com a ambiguidade gerada pelos desenhos da luz, os laboratórios tornaram-se a ocasião para refletir sobre as metáforas mais profundas que informam os modelos de ensino e aprendizagem da arte, em particular a metáfora da projeção (de uma imagem, uma ideia, uma identidade). A presença ubíqua desta metáfora no ensino identifica o desenho com a projeção de uma imagem (perceptiva, motora, identitária ou conceptual) direcionada para uma superfície.

Ao explorarmos a relação entre projeção, marca e sentido, queremos também interrogar de que forma as representações da figura do artista construídas pelo ensino artístico dentro da Universidade se refletiram nos modelos de ensino do desenho.

Organizamos, por isso, a nossa reflexão em dois momentos. No primeiro, procuramos compreender como chegamos a este aparente paradoxo: à medida que o tempo dedicado ao desenho na formação artística foi diminuindo nos primeiros ciclos, deslocaram-se os seus conteúdos para o nível pós-graduado. A situação não se restringe ao ensino do desenho, nem é o sintoma de uma contemporaneidade em atualização. Reflete um *habitus* que decorre do ensino artístico em contexto Universitário:

(...) nas aulas e fora delas discutíamos arte, a sua necessidade fisiológica, antropológica ou psicológica, o seu valor político e social. O que originou e alimentou a discussão era a questão sobre o que fazer, uma questão ao mesmo tempo pessoal e a que se pode também chamar profissional. A questão “O que devo fazer?” era também a questão “O que é que os artistas fazem?”. (Singerman, 1999, p. 2)

A sobreposição das duas últimas perguntas é endémica à representação que a Universidade faz do artista. A primeira parte reflete, por isso, a relação entre o ensino do desenho e a construção do artista pela Universidade.

Na segunda parte descrevemos a metodologia dos laboratórios e a transformação da experiência percetiva da luz numa autografia, pela qual o estudante convoca em simultâneo as metáforas pictóricas, cinematográficas e narrativas das sombras e dos ambientes criados. Neste jogo de sombras, ensaiam-se outros modelos de ensino assentes na potência do desenho inacabado que, mais do que verificar o real, cria a realidade que ele próprio nomeia: um desenho que instiga a procura, contribuindo para um ensino menos sedimentado no resultado e mais virado para uma aprendizagem construtiva e crítica.

### O ensino do desenho e a representação do artista na universidade

O primeiro momento desta revisão reflexiva começa com duas questões às quais não conseguimos responder de forma simples: de que forma o ensino do desenho reflete as mudanças radicais da representação da figura do artista que a Universidade construiu nas últimas décadas? E de que forma o ensino do desenho é capaz de provocar e questionar essas mesmas representações?

O desenho deixou de ser ensinado como uma matéria partilhada entre as áreas artísticas em muitas escolas da Europa ocidental a partir da década de 1970. Em grande parte, esta separação ocorreu como resultado da ortodoxia tardia do modernismo, e depois do reflexo de políticas que nivelaram o ensino artístico por outras áreas do ensino superior (Petherbridge, 2016, p. 4). As mesmas razões, embora mais tardias, refletem também o nosso contexto. A pressão, onde a política e a estética se confundem, para acompanhar as rápidas modificações tecnológicas e formas de circulação de imagens — confundindo por vezes os meios com os fins — é outro fator importante para compreendermos as alterações que o ensino do desenho conheceu nos últimos trinta anos (Cabau, 2012, p. 85).

Já num artigo laconicamente intitulado “*What’s Wrong with U.S Art Schools*”, publicado na revista *Art News* em 1963, a artista Mercedes Matter questionava se a educação artística não se tornara obsoleta, perante um modelo de ensino construído sobre a predisposição para a exploração de imagens encontradas e uma oferta caleidoscópica que insiste na fragmentação e constante mobilidade dos estudantes, uma realidade que se tornou a base da planificação atual dos cursos. Nestas circunstâncias, diz Matter,

(...) é possível para um estudante passar por uma escola de arte e adquirir uma perceção exata sobre “o que é que se está a passar”,

uma apreensão muito inteligente da situação e, contudo, nunca se ter afastado um único passo da ingenuidade original do olhar. Numa linguagem desatualizada, ele nunca “aprendeu a desenhar”. (Matter, 1963, p. 41)

É por isso que, para Matter, a educação artística na Universidade não poderia ensinar desenho em 1963 — e de facto, não poderia ensinar arte, como James Elkins continuava a argumentar em *Why Art Cannot Be Taught* (2001) — porque tinha quebrado a continuidade do trabalho que acontece no estúdio. Esta continuidade é percebida como um jogo de afinidades e tensões gerado pela coexistência entre o desenho e as outras práticas com as quais partilha um tempo e um espaço. Está interligado com elas: o lugar onde o corpo se confunde com o discurso, numa partilha sensível. O que veio substituir esta continuidade na Universidade, argumenta Matter, foi a linguagem — a separação do corpo que faz e do corpo que discursa. A linguagem articula — é a sua natureza. Apreende o mundo e age sobre ele como uma cadeia de articulações que gera sentido ao subdividir e combinar. Esta quebra do vínculo que o desenho tem com outras práticas no ensino artístico é uma fragmentação que a linguagem impõe ao mundo, e fá-lo à imagem da Universidade, como Howard Singerman mostrou em *‘Art Subjects’* (1999). Não é por acaso que a institucionalização do *readymade* coincide com a separação entre o desenho e a prática do estúdio: o *readymade* é uma imagem que precisa de ser falada para existir (p. 165).

Há um outro equívoco que fundamenta a progressiva separação do desenho do ensino de outras práticas artísticas. À falta de melhor termo, podemos nomeá-lo como um processo de naturalização em curso, que se pode resumir da seguinte maneira: o desenho é uma atividade natural, logo não precisa de ser ensinada. A definição é, em si, um neuromito, ancorado na frase inaugural do manual “*The Natural Way to Draw*” de Kimon Nicolaidis originalmente publicado em 1941: “O impulso para desenhar é tão natural como o impulso para falar”. Esta premissa, lida apressadamente e desligada do contexto filosófico que a informava, rapidamente se tornou o argumento equívoco para prescindir de uma aprendizagem que convoca um património imagético vastíssimo, numa relação estreita com o repertório de experiências hápticas e performativas do corpo. A “forma natural” de Nicolaidis é um processo de transformação profunda que requer mais do que apenas ver e projetar. Envolve uma visão sem distância, um toque metafórico — o contacto físico com o mundo através de todos os sentidos.

O desenho, nesta dupla vertente de uma disciplina que se aprende e simultaneamente responde ao impulso natural para tocar o mundo, na linguagem de Nicolaidis, faz parte de uma mesma escrita do corpo. Em última instância, decorre da necessária tensão sobre

o modo como o corpo elabora e atualiza os elementos da aprendizagem ditados pela sua experiência anterior e os relaciona com a experiência didática provocada pelo contexto da aprendizagem.

A consciência do que se aprende como desenho passa necessariamente pelo ato de desenhar. Como argumentava o escultor Alberto Carneiro (1995), quem desenha coloca-se, no campo da própria representação, como sujeito e objeto do desenho; ao desenhar, ganha consciência dos atos e dos gestos que usou para representar, aprende e reflete sobre a própria experiência do desenho. É esta experiência incorporada que transforma o interior de quem desenha.

Ao desenhar, cada estudante participa de um jogo muito complexo de representações, ainda que frequentemente o faça de forma involuntária. Este jogo ultrapassa em larga medida o que o desenho enuncia no plano da imagem. Integra-o, mas não se confunde com ele. Em primeiro lugar, há a representação que cada estudante tem de si, manifesta na exterioridade do traço e nas imagens com que se apresenta; em segundo, o valor que a sociedade atribui aos desenhos, como mediadores simbólicos da sua cultura; mas há, também, as representações dos modelos de ensino/aprendizagem que se refletem nas modalidades da predisposição para desenhar: dever-desenhar (necessidade), saber-desenhar (conhecimento), querer-desenhar (desejo) e poder-desenhar (agência). O que caracteriza o ensino do desenho na Universidade é a ênfase dada a umas modalidades sobre outras.

A Universidade, como qualquer Instituição, tem também as suas representações e há tipos e modelos de artista que não são facilmente integrados nestas representações, como argumentava Singerman (1999, p. 5): no ensino artístico da Universidade aprendemos a pensar não no interior de uma tradição material, mas sobre ela, ao longo dos seus limites. A representação do artista tornou-se ao mesmo tempo o objeto de estudo — o que é ensinado — e a finalidade da escola de arte.

### Desenhos com luz e a sombra dos desenhos

Estas observações servem-nos para enquadrar o segundo momento, despoletado por novas questões: como recuperar esse lugar de continuidade na aprendizagem do desenho, onde o corpo que faz encontra o corpo discursivo? Como desmontar a ideia crescente do desenho como obra, resistindo a um modelo orientado para o consumo da imagem que, no final, percebe que esteve a caminhar para o resultado que já conhecia?

Ao assumir o movimento da deriva, a aprendizagem pode aceitar o erro para definir caminhos divergentes. Este caminho implica desvincular o conhecimento do sentido da utilidade, aproximando-o do desejo (querer-fazer) e da agência (poder-fazer). Se não serve para nada, para que serve? Nas palavras de Ionesco: “eu direi que deve servir para

ensinar às pessoas que existem atividades que não servem para nada, e que é indispensável que elas existam” (citado em Ordine, 2013, p. 20).

O contexto que envolve a perceção qualitativa da luz permitiu-nos equacionar com os estudantes estas interrogações. A ausência do objeto, convertido à economia formal da sombra projetada, tornou-se uma limitação capaz de gerar um novo campo de possibilidades. Ao permitirmos que o objeto se desmaterialize num jogo de luz e sombra, abrimos espaço para representações não normativas como estratégias do desenho percetivo.

Trabalhar diretamente com a luz para produzir marcas é uma metodologia que pode ser usada para explorar espaços e criar dinâmicas colaborativas no contexto da aula (Pepper, 2012). Projetamos marcas permanentes em superfícies quando desenhamos, mas podemos projetar marcas transitórias, ultrapassando o espaço normativo do desenho enquanto imagem projetada. A presença de marcas que existem numa superfície e flutuam ao mesmo tempo no espaço real gera zonas de indeterminação, criando padrões e ambiguidades onde imagens imprevistas se formulam (Fig. 1).

Todos estamos familiarizados com imagens projetadas. Uma projeção que intersecta uma superfície é a representação coletiva mais banalizada que fazemos de uma imagem. A experiência remete-nos para a própria origem do desenho, descrita por Plínio, que nos conta que Cora, filha de um oleiro chamado Butades, traçou numa parede o contorno da sombra projetada do rosto do seu apaixonado que partia para o estrangeiro como forma de reter a sua imagem.

O que se projeta pode ser um objeto ou um corpo, mas o modelo linear da projeção é o mesmo: a propagação controlada da luz através do espaço. Este modelo básico pode ser manipulado e corrompido, impondo comportamentos diversos à luz: seja usando *soft-screens* (como fumo ou água) capazes de gerar refrações oscilantes, seja interrompendo a projeção com objetos opacos. Outras oportunidades são criadas usando múltiplos ecrãs translúcidos. Estas disrupções constituem o cerne de muitas intervenções que, desde a década de 1970, têm trabalhado no limite da desmaterialização, mas há evidências que muitas experiências foram ensaiadas já em 1800 (Pepper, 2012, p. 271).

Os laboratórios são encenados para recriar um ambiente propício ao trabalho com luz e sombras: uma sala escura, objetos translúcidos de vidro e plástico, espelhos e contentores com água que, colocados em frente das fontes de luz — retroprojetores, focos ou lanternas — as interrompem, anulando o referente e alargando os repertórios de marcas no espaço.



Figura 1. Laboratório de Desenho com Luz. Ensaios de reflexão, refração, difração e interrupção da luz. FBAUP, outubro 2018. (Fotografia de Paulo Luís Almeida)

A percepção da luz e da sombra é assumida como uma experiência qualitativa, na qual se cruzam a psicologia da percepção, a dramaturgia do palco e os ciclos naturais. Esta abordagem qualitativa foi ensaiada pelo arquiteto Richard Kelly (1952), ao pensar a interação da luz em três funções básicas:

- A luminescência ambiente, que produz um cenário uniforme onde os detalhes se dissolvem, sem hierarquias de atenção;
- O brilho focal, uma segunda forma de luz que cria focos para acentuar informações essenciais dos objetos e facilitar o fluxo de atenções de forma rápida e precisa;
- O jogo dos brilhos, a terceira função, ocorre no deslocamento da atenção dos objetos para a luz: a luz não torna apenas visíveis os objetos no espaço; torna-se a si própria uma presença geradora de espaço e atenção:

O jogo de brilhos é a *Times Square* à noite. É o salão de baile do século XVIII, com lustres de cristal e muitas chamas de vela. É a luz solar numa fonte (...) É a rosácea de Chartres. Automóveis noturnos num nó rodoviário congestionado, uma cidade vista do ar à noite (...). O jogo de brilhos estimula os nervos óticos e, assim, estimula o corpo e o espírito, (...) desperta a curiosidade, aguça a inteligência. (Kelly, 1952, p. 25)

É na demonstração do jogo de brilhos que o desenho se inicia (Fig. 2): ao longo de três horas, as sombras produzidas pelos movimentos da luz e as deformações criadas pelos ecrãs, objetos translúcidos, vibrações de elásticos ou colunas de fumo, têm implicações diretas nas marcas percebidas.

Em primeiro lugar, pela autonomização das sombras. Os estudantes são encorajados a interromper o fluxo de luz usando objetos encontrados ou colocando-se à sua frente. Muito pouco tempo de preparação é dado para evitar que as sombras resultantes se configurem como representações pictóricas.

Embora simples na sua encenação, uma imprevisível variedade de configurações pode ser conseguida num curto tempo. O mero facto de criar a oportunidade de desenhar com a luz num contexto de ensino

permite aos estudantes considerar a projeção de marcas como um método rápido para esboços espaciais onde novas imagens se formulam. Desprovidas de estrutura, as sombras são índices provisórios e mutáveis. Como índices, representam o objeto não por semelhança, mas por contiguidade. Contudo, não o revelam. Podem, portanto, transformar-se em outra coisa qualquer. Esta alteridade da sombra convoca um

património imagético onde o desenho se reúne com o teatro, o cinema e a literatura. De facto, a separação entre a sombra e os seus objetos foi primeiro ensaiada pelas personagens da literatura. De Gogól a Chamisso, Hoffman e Hans Christian Andersen (1983), a sombra é uma figura que se autonomiza para se opor ao corpo que a projetou, como um outro em nós.

Ainda que lateral ao propósito inicial, a interação com o jogo de brilhos na sala ativa uma metodologia colaborativa, em que os corpos atravessam a luz, sobrepõem novos objetos aos existentes e participam nas projeções uns dos outros.

“Colabora”, sugere o Manifesto Incompleto para o Crescimento, de Bruce Mau (1998): “O espaço entre pessoas que trabalham em conjunto está cheio de conflito, fricção, discórdia, euforia, deleite e de um vasto potencial criativo.” Ao contrário de um programa orientado por uma transformação radical ou resultados a atingir, o Manifesto Incompleto é uma lista de pequenas frases e transformações subtis nos hábitos de pensamento e ação. Aberto às suas contradições, reflete a dinâmica do pensamento lateral envolvido no ato criativo. É um programa focado na transgressão da própria ideia de programa.

As perguntas vão surgindo da interação entre a luz e as marcas. As projeções rapidamente adquirem uma grande complexidade sempre que se introduz um objeto translúcido ou um movimento disruptivo, como um elástico a vibrar. A agilidade de todo o processo faz com que os estudantes facilmente se envolvam com a procura de variantes. Uma ideia nova pode ser ensaiada e adaptada no momento; alternativas podem ser observadas e recusadas sem que isso suponha um compromisso ou tenha consequências. Não há, na prática, uma resposta verdadeira ou errada à situação. A sensibilidade ao acidente torna-se o impulso do desenho: “Captura acidentes. A resposta errada é a resposta certa na procura de uma pergunta diferente”. Reunir respostas erradas como parte da aprendizagem pode levar-nos a perguntas diferentes (Mau, 1998). A procura de variantes ao modelo da projeção resulta das discussões sobre a posição de cada marca, os movimentos da luz, associações narrativas e modos de interferir com a arquitetura da sala. Formas cinemáticas são rapidamente testadas pela interação espontânea entre diferentes estudantes.

Como atividade final, os estudantes são encorajados a usar os meios do desenho para inscrever — ainda que provisoriamente — o jogo de brilhos que era, até então, um desenho volátil. Desenhando, verificamos uma relação natural entre mancha e sombra, entre linha e movimento da luz. Em parte, porque as sombras não se revelam pelos contornos, mas pelas margens. Ao contrário, a linha surge como uma resposta do gesto para seguir o movimento da luz no espaço — um gesto icónico, que transporta as imagens do movimento (Fig. 3).

Figura 2. Laboratório de Desenho com Luz. A percepção qualitativa da luz e o jogo de brilhos. FBAUP, outubro 2018. (Fotografia de Paulo Luís Almeida)



Esta associação revela que a nossa percepção é também moldada pelas imagens metafóricas e narrativas culturais da sombra e da luz.

Ao transformarmos a percepção qualitativa da luz numa autografia, o desenho torna-se um processo de descoberta, como sustentava John Berger (2005, p. 3), um meio para cada estudante se confrontar com o conteúdo das suas experiências. A linha ou o tom não são importantes porque registam o que se viu, mas pelo que nos levam a ver. O ato de desenhar revela-se, em simultâneo, como processo perceptivo, ideacional e performativo, aberto a possibilidades que podem ainda não ser compreendidas nem totalmente controladas.

Nestas situações, o desenho não imita, mas convoca. Cada traço é realizado como des-aprendizagem ou des-significação, o ritual invertido dos modos habituais de pensar.

Este saber prático parece inscrito no próprio nome — desenhar > *de-signare* > des-significar — e permite ver no desenho o exercício de uma irresponsabilidade consentida que desautomatiza a relação com o real, com as imagens e com a própria prática artística, des-significando-as. Quando, em *Mitologias*, Barthes menciona a estratégia de des-significação, considera-a um processo pelo qual uma imagem se esvazia de conteúdo e se desprende do contexto original, transformando-a na expressão para uma nova ideia (2007, p. 274).

De forma similar, a noção de *désœuvrement* de Georges Bataille, pensada como experiência de desenho, tornou-se uma ferramenta para tornar explícitas as funções e a percepção qualitativa da luz no espaço, mas também para refletir sobre as funções do desenho no ensino artístico. *Désœuvrement*, ou a recusa em ser obra, é um modo de fazer

assente na rejeição em participar de um sistema de produção que tudo torna visível, legível, marcado pelo signo da eficiência e da utilidade; é um compromisso para com a incompletude (Nancy, 1991, p. 31). Onde a produção torna as coisas visíveis e atribui-lhes um valor, *désœuvrement* é o procedimento que as desvia do caminho traçado, as des-significa e deixa os signos a flutuar. Como o desenho, é um gesto de sedução (do latim *se-ducere*), que significa sair da rota, pôr de lado, desviar do caminho traçado. É o que se opõe à produção (*pro-ducere*): fazer aparecer, mostrar, conduzir a um fim.

#### Para não finalizar – A recusa em ser obra

O último momento do laboratório rompe com a ideia esperada de um resultado, suspendendo a conclusão do desenho com um exercício narrativo de abertura da forma: os desenhos são colocados no centro da sala, sem qualquer ordem, como um atlas aberto de configurações

Figura 3. Laboratório de Desenho com Luz. A inscrição da luz e da sombra pelo desenho. FBAUP, outubro 2018. (Fotografias de Paulo Luís Almeida)



(Fig. 4). Todo o grupo é encorajado a reinscrever o jogo de brilhos numa nova cadeia narrativa, reagindo às associações com a experiência natural e cultural da luz/sombra, combinando imagens e definindo percursos coletivos de leitura. Nesta narrativa coletiva, os desenhos de luz recuperam a experiência singular dos jogos de brilhos pelos estudantes: de faróis de automóveis em estradas desertas, à luz refletida em vidros quebrados, das janelas intercaladas de um prédio de noite à intermitência de um farol, do reflexo do eclipse num vidro fumado, à sombra por baixo da porta ou a uma explosão.

Os laboratórios de desenho com luz começaram como um exercício de percepção qualitativa da luz. Mas a natureza destes desenhos acarretou, naturalmente, outra responsabilidade: ao desenharmos com luz no espaço, e com isso confrontarmos a nossa própria percepção qualitativa da luz, os laboratórios configuraram um modelo experimental para refletir sobre a génese das imagens, a espacialidade das marcas e a sua capacidade em criar associações narrativas, gerando espaço ficcionais. Neste espaço ainda/sempre incompleto, abre-se um campo semântico em que ato e potência se combinam (Nancy, 2013, p. 1) no gesto e no imaginário de cada estudante. O corpo que desenha reencontra-se com o corpo discursivo.

#### Referências

- Andersen, Hans C. et al. (1983). *Contos dos homens sem sombra*. Lisboa: Estampa.
- Barthes, Roland (2007). *Mitologias*. Lisboa: Ed. 70.
- Berger, John (2005). *Berger on drawing*. Aghabullogue: Occasional Press.
- Cabau, Philip (2012). *O dispositivo desenho – A implementação da prática do desenho no ensino artístico contemporâneo*. Leiria: ESAD.
- Carneiro, Alberto (1995). *Campo sujeito e representação no ensino e na prática do desenho/projecto*. Porto: FAUP.
- Elkins, James. (2001). *Why art cannot be taught*. Chicago: University of Illinois Press.
- Kelly, Richard (1952). Light as an integral part of architecture. *College Art Journal*, 12(1), (pp. 24-30).
- Matter, Mercedes (1963). What's wrong with U.S. art schools?. *Art News*, 62(5), (pp. 40-41).
- Mau, Bruce (1998). *The incomplete manifesto for growth*. Acessível em <https://www.massivechangenetwork.com/bruce-mau-manifesto>
- Nancy, Jean-Luc (1991). *The inoperative community*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.



Figura 4. Laboratório de Desenho com Luz. Desenvolvimentos narrativos a partir do jogo de brilhos. FBAUP, outubro 2019. (Fotografia de Paulo Luís Almeida)

- Nancy, Jean-Luc (2013). *The pleasure in drawing*. New York: Fordham University Press.
- Ordine, Nuccio (2016). *A utilidade do inútil*. Matosinhos: Fatoría de Livros.
- Pepper, Andrew. (2012). Spatial mark making - 'Drawn' marks 'off' the surface. *DRN 2012 Proceedings*. Loughborough: Tracey.
- Petherbridge, Deanna. (2016). Some thoughts on the social co-option of drawing. *Studio Research*, 4. Queensland: Octivium Press (pp. 4-17).

# Live-installation: estratégias estéticas em tempos de sustentabilidade global

Nádia Saito-Fairbrother

Anglia Ruskin University College, Reino Unido;  
Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura, Brasil

Marcela Corrêa Müller

Universidade Estadual do Paraná, Campus Curitiba II  
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

## Resumo

Na relação artística, a perspectiva da/o modelo vivo foi desconsiderada na história da arte. O estudo partiu de experiências artísticas vividas em sessões de modelo vivo para compreender e levar às últimas consequências a relação artística estabelecida nessas sessões em espaços de arte comunitários e salas de arte de universidades no Brasil e no Reino Unido. Inicialmente, a pesquisa estruturou-se no desenvolvimento da relação e experiência com artistas locais. Estudos de movimento, dança e teatro têm apoiado as performances realizadas gerando uma base teórica e metodológica. Na fase atual, o gesto e a presença estão sendo o foco gerador para a produção de co-obra de arte, transformando um corpo-objeto em um modelo vivo (performer). Live-installation é esse encontro em que os artistas se propõem a mergulhar em um processo artístico de expressão gráfica e corpos performáticos. Este artigo pretende compartilhar e compreender as questões epistemológicas e metodológicas desses processos de criação. Existe um esforço intencional de explorar mais as perspectivas latino-americanas a fim de gerar referências teóricas inovadoras sobre o tema. Até ao momento, constatou-se um número reduzido – no entanto, peculiares – de investigações sobre a perspectiva de modelos vivos. A pesquisa pretende produzir reflexões sobre a prática, bem como aprimorar o debate sobre a gestualidade do corpo.