



Revista N.º 3
Guayaquil, Ecuador
abril 2021
ISSN: 2697-3596

Microutopia e jogo-brincadeira: Uma análise da proposição de Allan Kaprow

Julia Pereira de Souza

Aluna do Programa de Pós-graduação em Artes
Campus Curitiba II PPGARTE – UNESPAR
spjuliaps@gmail.com

Denise Bandeira

Doutora em Comunicação e Semiótica
Campus Curitiba II – UNESPAR
denise.bandeira@unespar.edu.br

RESUMO

Este artigo apresenta uma primeira reflexão sobre o conceito de microutopia e suas possibilidades no campo expandido da arte relacional e de outras práticas artísticas colaborativas e seu aprofundamento integrará a pesquisa de mestrado. Nesta etapa, comenta-se uma ideia de jogo, como proposta de criação artística e relacional, enquanto um disparador de ações experimentais e de caráter educativo. Neste recorte, parte do aporte teórico compreende os escritos de Bourriaud (2009) acerca do relacional na arte e as concepções de Johan Hui-

zinga (2000) sobre o jogo. Além disso, optou-se por comentar brevemente o Projeto Outros Caminhos (1967-71), realizado por Allan Kaprow e Hebert Khol, para discutir essas práticas colaborativas no ensino de arte.

PALAVRAS-CHAVE: arte relacional, microutopia, Allan Kaprow.

TITLE: The micro-utopia and the play-game: an analysis of Allan Kaprow's proposition

ABSTRACT

This article proposes a first reflection about the concept of micro-utopia and its possibilities of the expanded field of relational art and others collaborative artistic practices and this study will complete on the master's research. In this stage, commented the idea of game as a proposal for artistic and relational creation, as a trigger for experimental and educational actions. In addition, in this section, the theoretical contribution comprises the writings of Bourriaud (2009) about the relational in art and Johan Huizinga's conceptions about the game (2000). In addition, we chose to comment briefly about the Other Ways Project (1967-71) carried out by Allan Kaprow and Hebert Khol, to discuss these collaborative practices in art teaching.

KEYWORDS: relational art, micro-utopia, Allan Kaprow.

1. Introdução

Este estudo apresenta uma reflexão sobre a proposição de arte relacional formulada pelo autor francês Nicolas Bourriaud a partir da sua experiência profissional, entre os anos de 1990 e 2000, enquanto diretor e curador do centro de arte *Palais de Tokyo* (em Paris - França). Além disso, ao contextualizar essas questões, se propõe discutir tanto o conceito de arte contemporânea, implicado nessa proposição quanto a noção de microutopia que, em síntese, integra grande parte das formulações artísticas colaborativas.

Outrossim, o conceito de arte relacional precisa ser compreendido a partir de um panorama ampliado com a contribuição de outros estudos sobre essas práticas artísticas e as práticas colaborativas. Ainda, neste recorte, comenta-se brevemente o Projeto Outros Caminhos (1968-1969) de Allan Kaprow e Herbert Koh, considerando as concepções de jogo-brincadeira e do jogo enquanto força motriz para criação de microutopias.

2. Ações da microutopia: lugares relacionais e compartilhamento

As potencialidades da arte contemplam inúmeras possibilidades, mundos e modos colaborativos ou coletivos de produção e, portanto, de trocas que podem ser transpostas com o foco dado pelos artistas em modos de experiências relacionais, interativas e sociais, compartilhadas com participantes e, também, essas ações vão impactar o sistema da arte e o ensino da arte. Nessa multiplicidade, é possível explorar perspectivas conviviais com o estabelecimento de laços sociais e culturais em função da criação, das trocas e com o propósito de atuar com criticidade.

A crítica britânica Claire Bishop¹ afirmou que a expansão dessas práticas artísticas,² entendidas como uma reação a arte produzida nos anos de 1990 e que ocuparam espaços não institucionais e outros, foi promovida por muitos curadores, incluindo Maria Lind, Hans Ulrich Obrist e Nicolas Bourriaud. A autora³ avalia que essas propostas não objetivavam um definição, eram identificadas como 'trabalhos em andamento', propositalmente instáveis e seus resultados se aproximavam das práticas de laser e de entretenimento ou da reconhecida 'economia da experiência'.

Esses trabalhos⁴ que surgem, principalmente, entre os anos de 1990 e 2000, multiplicam os modos de autoria, de produção e de como ocupar os espaços tanto os institucionais quanto outros locais públicos, deslocando seus interesses do artístico ao tratar de questões da vida social e de seus desdobramentos.

1 Claire Bishop. "Antagonismo e estética relacional", In: *Tatuí*. Recife, n. 12 (2011): 109-132.

2 Artigos publicados originalmente, respectivamente, revista *Artforum* v. 44, Issue 6 (2005) e na revista *October* n. 110 (2004).

3 Claire Bishop. "A virada social: colaboração e seus desgostos", In: *Concinnitas*: Revista do Instituto de Artes da Uerj. Rio de Janeiro, julho 2008, ano 9, v.1, nº 12. 143-155, 110.

4 Bishop. (2011, 109) afirma que esses formatos desenvolvidos pelos curadores e artistas nas ocupações tinham o propósito de reconceitualizar o modelo do museu, substituindo-o pelo modelo 'estúdio' ou 'laboratório' e se enquadravam na tradição descrita por Lewis Kachur como 'exposições ideológicas' da vanguarda histórica.

Inúmeras denominações e expressões foram cunhadas para identificar essas práticas, tais como: arte socialmente engajada, arte baseada na comunidade, comunidades experimentais, arte dialógica, arte marginal, participativa, intervencionista, arte baseada na investigação e arte colaborativa.⁵

Um fenômeno eminentemente global, de manifestações artísticas variadas e, em alguns casos, trabalhando junto com organizações como a norte-americana *Creative Times* que, entre 1970 e 2000, conforme Anne Pasternak,⁶ contribuíram com a expansão da arte com interesse social, apoiaram artistas engajados em questões políticas contemporâneas e cujas práticas estavam para além do espaço de ateliê. Esses projetos entre artistas e comunidade, para a curadora, receberam também, muitas denominações e, inclusive, estética relacional, arte para justiça social, prática social, arte comunitária e arte com interesse social.

Trabalhos que em sua maioria possuem uma dimensão pedagógica, podem incluir desde uma oficina, encontros, a mediação de um problema local até uma prática de estudo ou de leitura. O crítico e historiador de arte norte-americano, Grant Kester⁷ avalia que: «Nesses processos, os artistas também buscam reorientar a prática artística para longe da expertise técnica ou da produção de objetos, em direção a um processo de troca intersubjetiva».

Por esses e outros aportes, Bishop⁸ destaca que a publicação em 1997 da coletânea *Estética Relacional* propôs a caracterização de uma prática artística que acontecia desde o início dos anos de 1990, a partir da experiência de curador de Bourriaud. Ao mesmo tempo, a

5 Bishop, "A virada social: colaboração e seus desgostos".

6 Anne Pasternak. "Foreword". In: Nato Thompson (ed.). *Living as form socially engaged art from 1991-2011*. (New York: Creative Time, 2012).

7 Grant Kester. "Colaboração, arte e subculturas", In: Helio Hara. (org.) *Caderno Videobrasil 02 - Arte Mobilidade Sustentabilidade* (São Paulo: Assoc. Cultural Videobrasil, SESC São Paulo, 2006): 15.

8 Bishop, "Antagonismo e estética relacional", 109-132.

crítica considera essa publicação um passo importante para a identificação das tendências recentes da arte contemporânea:⁹

Bourriaud busca oferecer critérios pelos quais abordar tais trabalhos de arte —em geral um tanto obscuros—, enquanto afirma que não são menos politizados que o de seus precursores dos anos de 1960.

Nos seus estudos, a autora sintetiza que o conceito da arte relacional é para Bourriaud como uma resposta à mudança de uma economia baseada em bens para uma economia de serviços e, também, como uma resposta às relações virtuais da internet e da globalização e, por isso, o interesse pelas interações proximais e a partir de universos possíveis.¹⁰ Assim e dessa maneira, nessa seleta produção, a arte se assemelha à vida e se aproxima das práticas da sociedade, assim, ao se considerar sua implicação nas trocas relacionais, o papel do artista/propositor não será diminuído, pelo contrário, sua responsabilidade aumenta.

Do outro lado, não significa que os participantes da ação precisem ter suas relações intermediadas pelo artista, já que também agem conscientes, adotando uma postura crítica reflexiva, que fortalecerá ainda mais o trabalho.

A partir dessas considerações, ressalta-se que o trabalho colaborativo teria como característica uma preocupação essencial com o fortalecimento de elos sociais, embora sem ser justificado por essa perspectiva.

Entre os precursores desses ideais, em meados dos anos de 1990, o crítico inglês Hal Foster¹¹ defendeu a prática do artista como uma etnografia de campo, dada a sua capacidade subjetiva e interesse próprio pelas comunidades, muito além dos espaços institucionais

9 Bishop, “Antagonismo e estética relacional”, 111.

10 Bishop, “Antagonismo e estética relacional”, 112.

11 Hal Foster. *O retorno do real: a vanguarda no final do século XX*. (São Paulo: Cosac Naify, 2014).

tradicionais, o que fomentou o aparecimento de práticas de arte socialmente engajadas, relacionais, participativas ou comunitárias.

No entanto, Bishop¹² em sua pesquisa sobre as práticas artísticas colaborativas, observa que:

[...] práticas colaborativas são automaticamente percebidas como gestos artísticos de resistência igualmente importantes: não há possibilidades de haver obras de arte colaborativas fracassadas, mal sucedidas, não resolvidas ou entediadas porque todas são igualmente essenciais à tarefa de fortalecer os elos sociais. Na mesma medida em que sou largamente solidária a tal ambição, também sustento que é crucial discutir, analisar e comparar tais trabalhos como arte, criticamente.

A investigação de Kester, contribuiu para compreender essas posições e modos de agir, o pesquisador¹³ encontrou essas qualidades já promulgadas por coletivos artísticos nos movimentos da história da arte que surgiram em contextos diversos, entre as duas guerras mundiais, tais como aqueles das vanguardas tradicionais e seus desdobramentos:

Essa é, de fato, uma característica persistente da arte moderna criada durante momentos de crise e mudança histórica (o Dadaísmo e o Construtivismo no rastro da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa, a profusão de movimentos e novas práticas que emergiram do redemoinho político das décadas de 1960 e 1970, etc.).

No mesmo diapasão, considerando os propósitos para uma articulação crítica do contexto histórico, Bishop¹⁴ já havia retomado algumas proposições, preocupadas com reconfigurações políticas, tais

12 Bishop, "A virada social: colaboração e seus desgostos", 147.

13 Kester, "Colaboração, arte e subculturas", 21.

14 Bishop, "Antagonismo e estética relacional".

como os movimentos artísticos, Futurismo Italiano (1909) e Dadaísmo (1916) e, em seu recorte teórico, se encontram formulações sobre o movimento brasileiro Neoconcreto (1959) e que, também, reverberaram nas obras dos artistas Helio Oiticica e Lygia Clark.

A partir desses pontos e, também, de uma análise dessa abrangência, o curador norte-americano Tom Finkelpearl¹⁵ propôs adotar a expressão relacional como um guarda-chuva que contemplaria três conceituações: relacional, ativista e antagonista. O autor justifica essa opção pela variedade e intensidade com que essas proposições estariam relacionadas com a sociedade.

De fato, para caracterizar esses modos de ação, como um motor para a estética relacional, inspirado na concepção dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Felix Guattari e no conceito de micropolítica desses autores, Bourriaud¹⁶ propôs o uso do termo microutopia. Portanto, conforme evoluiu em suas ideias, Bourriaud¹⁷ se opôs ao conceito tradicional da utopia, o que justifica pela sua abrangência e seus desdobramentos no contexto histórico do modernismo e, assim, o autor preferiu dar atenção às relações proximais:

As utopias sociais e a esperança revolucionária deram lugar a microutopias cotidianas e a estratégias miméticas: qualquer posição crítica "direta" contra a sociedade se baseia na ilusão de uma marginalidade hoje impossível, até mesmo reacionária.

Observa-se que o conceito de micropolítica criado pelos filósofos, para Ferreira Neto,¹⁸ considera que toda política é ao mesmo tempo macro e micropolítica, pois:

15 Tom Finkelpearl. "Participatory Art". In: Michael Kelly (ed.). *Encyclopedia of aesthetics* (Oxford University Press, 2014).

16 Nicolas Bourriaud. *Estética relacional*. (São Paulo: Martins Fontes, 2009).

17 Bourriaud, *Estética relacional*, 43, grifo do autor.

18 João Leite Ferreira Neto. "Micropolítica em Mil Platôs: uma leitura", In: *Revista Psicologia USP* [online]. vol. 26, n. 3, 2015: 401.

Partindo do pressuposto de que toda sociedade e todo indivíduo são atravessados por duas segmentaridades, Deleuze e Guattari propõem um princípio analítico crucial: se estas se distinguem por possuírem configurações diversas, por outro lado são inseparáveis, coexistem, uma sempre pressupondo a outra.

Ferreira Neto postula que essa ideia de micropolítica pode ser compreendida pelas articulações com a macropolítica, cuja potencialidade precisa ser explorada, tendo em vista sua processualidade, a fuga e o devir.

A partir dos aportes teóricos e práticos que embasaram sua conceituação, Bourriaud¹⁹ percebe que a produção de uma obra arte, sua divulgação e sua recepção, compõem ações no sistema da arte contemporânea e que dificilmente desencadeariam uma revolução social, o que restringe essas proposições.

No entanto, de acordo com este estudo e a dissertação em curso, além de outras investigações,²⁰ seria possível explorar a heterogeneidade das relações e criar espaços de convívio que poderiam favorecer a experimentação desses conceitos e a reflexão individual dos participantes acerca das condições sociais e dessas experiências criadas.

Ainda, nesse contexto, Bourriaud²¹ defende que cada transformação individual é importante para formação de uma base social mais próxima à utopia: «Não se trata de representar mundos virtuosos, mas de produzir condições para tanto», o que leva a uma arte que não só representa o mundo, mas que procura transformá-lo, aproximando essas proposições artísticas das relações humanas.

Esse ponto enfatizado pelo autor, sintetizado em uma mudança de atitude em relação à transformação social, pois ao contrário de abraçar uma pauta utópica, esses projetos buscam apenas encontrar

¹⁹ Bourriaud, *Estética relacional*.

²⁰ Pesquisadores brasileiros também já destacaram a relação da obra de Kaprow com a vida, além de questões teorizadas pelo próprio artista, alguns focos podem ser encontrados nos textos de Thaise Nardim (2010), com investigação sobre jogo e performance e Desirée Pessoa (2015) sobre corpo.

²¹ Bourriaud, *Estética relacional*, 117.

soluções provisórias e estabelecer microutopias no presente. Bishop²² confirma que esse desejo por faça-você-mesmo microutópico foi para Bourriaud o significado político central da estética relacional.

Por outro lado, a mesma ideia de aproximação arte e vida, almejada desde as vanguardas artísticas do século XX, foi retomada em parte pelo autor:²³

[...] além do caráter relacional intrínseco da obra de arte, as figuras de referência da esfera das relações humanas agora se tornam “formas” integralmente artísticas: assim, as reuniões, os encontros, as manifestações, os diferentes tipos de convívio e colaboração entre as pessoas, os jogos, as festas, os locais de convívio, em suma, todos os modos de contato e de invenção de relações representam hoje objetos estéticos passíveis de análise enquanto tais.

O crítico brasileiro Ricardo Fabrinni²⁴ defende que é preciso distinguir entre o projeto vanguardista e as propostas pós-vanguardistas nas chaves colaborativas, participativas ou relacional, essa última conforme foi nomeada por Bourriaud.

Nos anos de 1990, esse retorno, foi conduzido pela geração emergente com a intenção de reatar os vínculos entre arte e vida, o que para Fabrinni²⁵ se torna evidente pela multiplicação de eventos de arte participativa em instituições do sistema da arte e, inclusive, em diferentes espaços públicos. O crítico defende, também, que a estratégia dos artistas relacionais, característica desse período, já tinha sido descrita pela noção de partilha do sensível de Jacques Rancière.²⁶

22 Bishop, “Antagonismo e estética relacional”.

23 Bourriaud, *Estética relacional*, 40, grifo do autor.

24 Ricardo Fabrinni. “Arte relacional e regime estético: a cultura da atividade dos anos 1990”, In: *Revista Científica FAP*. Curitiba, v.5, jun. 2010.

25 Fabrinni, “Arte relacional e regime estético...”.

26 Jacques Rancière. *A partilha do sensível: estética e política*. (São Paulo: Editora 34, 2005): 12.

Dessa maneira, ainda que, em diferentes condições, a justificativa apresentada por Bourriaud²⁷, se faz pela arte que se assimila à vida e se aproxima das práticas da sociedade, com a ampliação do papel do artista/propositor.

Bishop²⁸ elabora diversas críticas à concepção da arte relacional, ao comentar que Bourriaud (2009) defende que os critérios adotados para avaliar os trabalhos de arte abertos e participativos não deveriam ser meramente estéticos, mas políticos e até éticos, consideram as relações produzidas pelos trabalhos de arte relacional, convoca em sua defesa as condições de coexistência: «Em outras palavras, apesar dos trabalhos afirmarem depender de seu contexto, eles não questionam sua imbricação nesse contexto».

A partir dessas considerações e em outros artigos de Bishop, ainda tendo em vista o panorama apresentado pela artista norte-americana Suzanne Lacy²⁹ que evoca esses trabalhos como arte pública, observam-se a multiplicidade desses acontecimentos e dos seus propósitos.

Ressaltam-se as contribuições quanto ao acúmulo para identificar essas denominações feitas por Kester³⁰ e, de fato, se percebe que o trabalho colaborativo também pode tratar do fortalecimento de elos sociais, mas não pode ser justificado unicamente por essa perspectiva.

Ainda como uma defesa que tem sido feita desde as vanguardas, a arte pode ser uma resposta política em favor de uma sociedade mais plural. Nesse sentido, artistas têm explorado essa questão e seus desdobramentos, tais como convites às pessoas para debater temas sociais na esfera pública.

Os artistas a partir das suas práticas podem reconfigurar elementos físicos e psíquicos em uma organização imaginada, ideal e hipotética da realidade, de modo a trazer questões subjetivas para arena pública.

27 Rancière, *A partilha do sensível...*

28 Bishop, "Antagonismo e estética relacional", 120

29 Susan Lacy. (org.) *Mapping the terrain: New Genre Public Art*. (Seattle: Washington Bay Press, 1996).

30 Lacy, *Mapping the terrain...*

Nesse entendimento, entre esses procedimentos, segundo as análises propostas por Borriaud,³¹ pode-se identificar artistas que visam uma restauração da coletividade com a criação de microutopias.

Por outro lado, do ponto de vista do ensino de arte, observa-se que, desde a chamada virada educacional ou virada pedagógica,³² expressão que serviu para denominar novos formatos, métodos, programas, processos, escolas abertas e temporárias, vão ocorrer como acontecimentos na fronteira entre arte e educação, e que se tornam mais frequentes, no final do século XX, tanto em formulações por artistas quanto como parte de programações em eventos de arte.

No entanto, fuge ao escopo deste artigo apresentar um recorte histórico sobre o contexto brasileiro, vale lembrar as experiências dos encontros idealizados pelo crítico Frederico Moraes que resultaram nos Domingos de Criação realizados no Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro, em 1971 e, também, quanto ao circuito local de Curitiba (PR), destacam-se os Encontros de Arte Moderna, com edições anuais entre 1969 e 1974.³³

Nesse íterim, pode-se retomar algumas dessas práticas, processos e metodologias que mudaram o foco do processo de ensino aprendizagem, passando a centrar-se no aluno e entendê-lo como um sujeito ativo.

O artista e educador mexicano Pablo Helguera³⁴ analisa os processos de criação relacionais e entende que essas práticas são:

[...] uma forma emergente de criação artística, na qual a arte não está direcionada a si mesma, e sim focada no processo de troca social.

31 Lacy, *Mapping the terrain...*

32 A expressão em inglês *pedagogical turn* (virada pedagógica) foi adotada por pesquisadores para nomear processos que privilegiaram a arte em detrimento das práticas tradicionais discursivas e educativas; entre os usos das duas expressões na literatura especializada, o termo *educational turn* tem prevalecido.

33 Denise Bandeira. *Ensino das artes visuais em diferentes contextos: experiências educativas, culturais e formativas*. (Curitiba: Editora InterSaberes, 2017): 182.

34 Pablo Helguera. "Introdução". In, Pablo Helguera, Monica Hoff (org.). *Pedagogia no campo expandido*. (Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011): 12.

Essa é uma nova visão positiva e poderosa da educação, que só pode acontecer na arte, pois depende de padrões únicos da arte como realização, experiência e exploração de ambiguidade.

Assim a potencialidade artística veio se intensificar no processo educativo do ensino de arte, como potência para criar mundos e ambientes de aprendizagem e troca que podem transformar perspectivas e identidades em função da criatividade e da criticidade. De acordo com Helguera,³⁵ essas obras têm objetivos de «oferecer uma experiência social, porém de uma maneira simbólica», seus impactos podem não ter uma avaliação direta, pois estariam intrincados nas subjetividades produzidas durante o processo.

A interação social somada às práticas artísticas possibilita perceber que os problemas sociais não podem ser trabalhados de modo local — disciplinar — passando a integrar saberes, Helguera³⁶ expõe essas questões:

[...] a interação social ocupa uma parte central e inextricável em uma obra de arte socialmente engajada. A SEA³⁷ é uma atividade híbrida e multidisciplinar que existe em algum lugar entre a arte e a não arte, e cuja condição pode ser permanentemente sem solução. A SEA depende da ação social real, e não daquela imaginada ou hipotética.

Essas considerações brevemente apresentadas possibilitam perceber um modo de criação artística que tem potencial para criar um ambiente de relações sociais, com possibilidades múltiplas e colaborativas entre artistas e comunidade. Mas, fato é que essas manifestações dependem das condições de realização e das imprevisibilidades contidas nesses encontros e, especialmente, de como o público vai es-

35 Helguera, "Introdução", 37.

36 Helguera, "Introdução", 38.

37 Acrônimo em inglês da expressão *Socially Engaged Art*, em português: Arte socialmente engajada.

tabelecer contato e das possíveis interações. Nesse sentido, quando uma prática socialmente engajada se origina a partir de uma condição pedagógica, surgem novas possibilidades de ensino de arte.

3. Jogo-brincadeira: uma proposta de experiência no ensino de arte

Nesse contexto, entre as possibilidades de maior interação entre público, obra e artista e as práticas pedagógicas, o jogo pode ser compreendido como uma das formas eminentes de engajar o público e criar lugares relacionais e de compartilhamento.

Afinal, em um jogo vivenciado, as regras sociais podem ser substituídas por novas concepções, a partir do conceito de microutopia.

O historiador Johan Huizinga reconheceu o jogo como inerente à natureza animal, como primário à vida, dotado de uma função significativa que confere sentido a ação. O autor³⁸ observa em seu estudo que «[...] ao dar expressão à vida, o homem cria outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza», desse modo a vida é expressa a partir do jogo, tendo ele a capacidade de criar uma realidade paralela. No jogo encontram-se as raízes do ser humano, um elemento crucial para a formação intelectual, social e afetiva.

Nas práticas do jogo estariam contidos os sentimentos e as memórias da sociedade como um todo, criando momento de convívio que extrapola as regras do cotidiano:

Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida toma-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural.³⁹

38 Johan Huizinga. *Homo Ludens* (São Paulo: Perspectiva, 2000): 7.

39 Huizinga, *Homo Ludens*, 10-11.

O jogar pode ser entendido como uma prática social e que se manifesta desde a infância com as brincadeiras, tomando outras formas ao longo da vida e pelas relações interpessoais, de realidades modificadas e até mesmo a partir de celebrações e ritos religiosos. Huizinga⁴⁰ escolhe o conceito de play (não o de game) e, ao mesmo tempo, ressalta que o jogo possui um caráter lúdico e não tem como objetivo principal a vitória, ao ser tratado como um jogo-brincadeira.

A partir dessas definições, o artista norte-americano Kaprow⁴¹ ao longo da sua obra, refletiu sobre o jogo na arte:

[...] a imitação instintiva nos jovens animais e humanos toma a forma de jogo-brincadeira. Entre si os jovens imitam seus pais em seus movimentos, sons e padrões sociais. Sabemos com alguma certeza que fazem isso para crescer e sobreviver. Eles porém jogam-brincam sem essa intenção consciente [...].

Tendo em vista os argumentos apresentados, Kaprow também admite a dimensão natural presente no jogo-brincadeira, relacionando-o com a imitação e, mesmo, considerando as ações presentes nesses momentos como fundamentais para sobrevivência, entende-se que essa função não é intencional quando se joga-brinca, mas uma das consequências do momento.

Dessa forma, a aprendizagem, especialmente na infância, ocorre de modo consequente ao ser iniciada a partir do jogo-brincadeira, ainda o artista⁴² vaticina que:

O autoritarismo fecha o papel convidativo do jogo-brincadeira e substitui pela disputa competitiva. A ameaça de fracasso ou demissão por não ser forte o bastante paira sobre todos os indivíduos, do presi-

40 Huizinga, *Homo Ludens*.

41 Allan Kaprow. "A educação do An-artista, parte II", *Concinnitas*. Revista do Instituto de Artes da UERJ. Ano 5, n. 6, julho de 2004: 168.

42 Kaprow, "A educação do An-artista, parte II", 176.

dente do grêmio estudantil ao superintendente da escola, até os cargos mais baixos.

Nesse sentido, é importante atentar-se para que as atitudes dos propositores das situações sejam assertivas, de modo que os participantes consigam compreender e estabelecer seus papéis durante o jogo-brincadeira de modo ativo como parte do grupo. Quando há competitividade no ambiente dessas práticas, o conjunto das relações se enfraquece e para Kaprow⁴³ esse momento «não precisa ser um negócio grave e austero. Seria mais parecido com o trabalho. É para ser feito com gosto, humor, alegria; é para jogar-brincar».

Esse panorama brevemente explanado foi primordial para uma reflexão inicial sobre proposições educativas em arte e, ainda, sobre as práticas de Kaprow (1927-2006). O artista foi um dos pioneiros no desenvolvimento da performance, ganhando notoriedade entre os anos de 1950 e 1960, quando criou as primeiras ambientações, *happenings* e outras ações colaborativas que se encontravam no campo da pedagogia.

Kaprow defendeu que a arte cujo objetivo era a produção de um produto, estava ligada à ideia de trabalho e ao capitalismo, não correspondendo à algumas das concepções contemporâneas. Muitas vezes, também o ensino contemporâneo valoriza mais o resultado final em detrimento do processo percorrido pelo aluno.

Vale ressaltar a expressão *un-artist* (ou não artista) criada por Kaprow⁴⁴ para nomear aquele que mesmo sendo artista, por vezes, se interessa por coisas que ainda não são consideradas arte, trabalha fora dos estabelecimentos institucionais e cujos processos artísticos seriam portadores de identidades fluidas. Assim, cria jogos que inicialmente atraem o público em um recorte da vida e, conforme, essas ações evoluem, se tornam um modo de viver que leva a conscientização e a uma estruturação da subjetividade que opera além dos regimes impostos pelo sistema.

43 Kaprow, "A educação do An-artista, parte II", 168.

44 Kaprow, "A educação do An-artista, parte II".

4. Reflexões sobre o projeto outros caminhos de Allan Kaprow

Kaprow considera que o maior desafio da arte advém de uma hiper-consciência de si mesma e daquilo que a cerca, servindo como uma transição para sua própria eliminação pela vida, de modo a permitir que o mundo seja experimentado enquanto obra de arte, seja de modo voluntário ou involuntário. Quando esse sentido é deixado de lado, a arte está morrendo, tanto por preservar suas convenções, quanto por uma resposta de indiferença por grande parte da população.⁴⁵

Ao mesmo tempo, que o trabalho de Kaprow se distânciava da obra de arte enquanto objeto, suas proposições e práticas se aproximavam da vida ou da vivência de uma experiência, em função da importância que o artista vai dar à participação e às questões da afetividade.

A pesquisadora brasileira Thaise Nardim⁴⁶ em sua dissertação descreve parte das evoluções das ações do artista e comenta:

Em meados dos anos 60, Kaprow não apenas para de fazer happenings e migra para as atividades. Ele para de entender sua produção como uma “forma de arte”, como produção artística no sentido institucionalizado do termo. Ele renuncia ao título de artista e acaba por se afastar, aos poucos, do mundo e dos profissionais da arte.

A obra de Kaprow abarca os sentidos intrínsecos da sua própria vida e com essa aproximação, os resultados são laços de amizade e momentos significativos de convívio. Essas experiências precisam ser partilhada pelos participantes, tais como o educador e os alunos, para criar momentos de convívio, de trocas, de sentimentos e afetividade no ensino de arte. Assim, suas propostas reforçaram uma

45 Allan Kaprow. *Essays on blurring of art and life* (England: University California Press, 1993): 219-220.

46 Thaise Luciane Nardim. *Allan Kaprow, performance e colaboração: estratégias para abraçar a vida como potência criativa*. 152 f. Dissertação (mestrado) (Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2009): 108, grifo da autora.

desconstrução dos padrões de classificação de uma obra enquanto arte, assimilando uma perspectiva de relevância social.

Algumas das transformações dos trabalhos de Kaprow advém da insatisfação do artista com a consolidação do *Happening* como uma forma de arte que já era aceita pela crítica institucionalizada e por outros agentes: «As Atividades, surgidas nesse ínterim, são assim chamadas na tentativa de fugir novamente de um nome de arte – embora, a tentativa no caso dos *Happenings* tenha sido frustrada».⁴⁷

Nardim⁴⁸ avalia uma série de roteiros proposta pelo artista e aponta alguns padrões para a realização das Atividades, tais como a repetição que tende a romper com o caráter ordinário das ações; o absurdo, como um modo de perceber a descontinuidade entre os vetores da existência; o deslocamento, quando se opta por deslocar a ação para outro local diferente do usual para aquele acontecimento; o conceitual, o uso de aparelhos tecnológicos (gravadores, câmeras de vídeo, telefones) e como um fio condutor para a ação, a prática de redigir roteiros prévios:

As atividades de Kaprow, pensadas como instrumentos didáticos, estão organizadas de modo que os participantes percebam e então interrompam o processo, levando consigo, para suas vidas cotidianas, aquela percepção desconectada de um todo.

No entanto, para o artista, na formulação das Atividades não há uma tese a ser confirmada ou lições aprendidas, como em um contexto pedagógico formal.

Dado o exposto, mesmo que Kaprow negue a estética em seus trabalhos, é difícil desconsiderar que nasceram de um processo de reflexão artística e que seguem as tendências propostas para a arte em seu contexto histórico.

47 Thaise Nardim. "As atividades de Allan Kaprow: artes de agir, obras de viver". In: *Revista Valise*. Porto Alegre, v.1, n.1, ano 1, julho de 2011: 107, grifo da autora.

48 Nardim, "As atividades de Allan Kaprow...", 215.

Nesta etapa da reflexão, se pode retomar um dos trabalhos de Kaprow⁴⁹ apresentado nessa perspectiva e desenvolvido em conjunto com o educador Herbert Kohl. O projeto *Outros Caminhos*⁵⁰ era uma proposta de atividades para crianças consideradas analfabetas, ainda que se tratassem de alunos de sexto ano de uma escola de Oakland.⁵¹ Com o objetivo de instrumentalizar esse grupo a partir da sua realidade, Kaprow⁵² descreveu o encaminhamento dessas atividades, cujo objetivo era trazer a arte para uma posição central na escola pública contando com a participação de diferentes profissionais.

Nesse momento, o cenário nessa localidade era bastante depreciado e em permanente convulsão social, com policiamento armado por toda a parte: «Ninguém, contudo, podia ignorar a tensão e o cheiro de gás lacrimogênio, e algumas vezes nossos experimentos abordavam os limites das fronteiras sociais».⁵³

No entanto, o foco do Projeto era a alfabetização, aumentar tanto o interesse em aprender quanto as capacidades de escrita e de leitura, que se encontravam totalmente perdidos para esse grupo.

Esse trabalho com o grupo se inicia com um passeio pelas redondezas e uma prática de fotografia, o que desperta o interesse dos alunos em registrar palavras pichadas nos muros.

A partir dessa primeira experiência, também visitaram banheiros públicos do bairro e fotografaram grafites nas portas desses locais. Com isso, percebeu-se que aquelas crianças, até então analfabetas, estavam também decifrando alguns signos da linguagem. Com as fotografias reveladas, foi proposto no local, um

49 Allan Kaprow. "Sucessos e fracassos quando a arte muda", In: *Revista Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, v. 18, julho de 2012.

50 Em inglês, *Project Other Ways*, foi um projeto colaborativo cujo título fazia menção às múltiplas abordagens para a educação e para Kaprow, nenhuma seria única, já que continuam existindo muitas possibilidades (Gourbe, 2020; 2015).

51 O Projeto acontecia em uma escola pública da Califórnia localizada em *Bay Area* durante cinco dias por semana e ao longo de um ano escolar, de setembro de 1968 até junho de 1969, com apoio financeiro da *Carnegie Corporation of New York* (Gourbe, 2020; 2015).

52 Kaprow, "Sucessos e fracassos quando a arte muda", 152.

53 52 Kaprow, "Sucessos e fracassos quando a arte muda", 149.

grande painel para que o grupo pudesse se expressar baseado nas imagens, até que receberam livros⁵⁴ e começaram a recontar suas histórias. Dessa forma, os alunos passaram do reconhecimento de palavras com poucas sílabas, para um processo de alfabetização.

O artista defendia o acesso às diversas manifestações da arte contemporânea no ensino da escola pública, a partir de propostas para uma forma de arte socialmente engajada e provocadora de experiências.

Essa foi uma ação inventiva proposta por artistas-professores que possibilitou aos alunos o contato com a arte a partir da simbologia dos grafites e desenhos encontrados nas ruas, de maneira integrada ao cotidiano urbano, jogando com as esteticidades produzidas pelas relações e ampliando as percepções sobre o mundo. Kaprow⁵⁵ avalia que os movimentos de arte daquele período serviram de modelos para essa proposição:

O japonês Gutai e outros grupos como Environments, Happenings, Nouveau Réalisme, Fluxus, bem como eventos e ações tipo música de barulhos, poesia do acaso, teatro da vida, trabalhos de corpo, trabalhos de terra, arte conceitual, arte informacional —a relação é longa— confrontavam públicos e profissionais da arte com estranhas ocorrências que pouca semelhança guardavam com a arte conhecida.

Nesta abordagem, se encontram subsídios para propostas de criação a partir das vivências e da experiência de cada um e juntos, integrados ao grupo, a partir da troca e das relações que se estabelecem durante os processos artísticos. Quando Kaprow propôs o mundo enquanto jogo, valorizando a experimentação do ambiente e a brincadeira, considerou a experiência do cotidiano, as sensações e as percepções corporais.

54 Os livros didáticos (manuais de leitura “Dick & Jane” que seriam descartados pela escola serviram com material de discussão de temas polêmicos para o grupo, composto por uma maioria de crianças negras e hispânicas.

55 Kaprow, “Sucessos e fracassos quando a arte muda”, 151, grifo do autor.

Portanto, pode-se retomar as observações de Kester⁵⁶ sobre a mudança da finalidade das práticas artísticas coletivas que, já não geram substitutos para os objetos ou refletem devolutiva de volta para o observador, essa experiência: «Ela requer, ao invés disso, um processo recíproco, estendido na duração da troca».

Há potencialidades a serem perscrutadas para a proposição de práticas artísticas colaborativas, tanto do ponto de vista da política quanto do social e, para isto, é necessário estabelecer uma práxis criativa.

Considerações finais

Este estudo é parte da dissertação em andamento, pretende-se ampliar os temas relacionados e os autores consultados, fundamentar e elaborar proposições que estejam em consonância, ainda com os conceitos formulados e propósitos do artista Allan Kaprow e demais teóricos.

Contudo, tendo em vista estes objetivos, serão necessários a contextualização e o recorte adequado e formulado para a cena local, somando-se a proposta de investigar a experiência docente com um grupo de estudantes de arte no ensino superior.

As diferentes expressões para nomear essas práticas colaborativas e a multiplicidade dos processos implicados abrem espaço para dissidências teóricas e críticas, tais como as formuladas por Bishop (2008; 2012), pelo uso indiscriminado das situações sociais para a produção de projetos politicamente engajados, cujo histórico descende das primeiras vanguardas artísticas.

Além disso, a crítica também aponta as proposições de Kaprow com um dos recursos mais proeminente dessas práticas artísticas. Nesta proposição, o jogo foi vislumbrado como uma das possibilida-

⁵⁶ Kester, "Colaboração, arte e subculturas", 31.

des a ser explorada por professores e artistas para criação de vivências colaborativas, entendendo-as enquanto meio de constituição de microutopias.

Como exemplo de reflexões e práticas alinhadas à essas concepções, destacou-se um dos trabalhos de Allan Kaprow entre suas proposições para vivências artísticas, acesso aos processos de subjetivação e a criação de ambientes de aprendizagem e de arte, para a experiência sensível. Compreender esse breve histórico e a contextualização dessas propostas vai contribuir para o aprofundamento das questões desta pesquisa e para a sugestão de práticas pedagógicas radicais entre educação e ensino de arte.

Bibliografia

- Bandeira, Denise. *Ensino das artes visuais em diferentes contextos: experiências educativas, culturais e formativas*. Curitiba: Editora InterSaberes, 2017.
- Bishop, Claire. “A virada social: colaboração e seus desgostos”, In: *Concinnitas*: Revista do Instituto de Artes da Uerj. Rio de Janeiro, julho 2008, ano 9, v.1, nº 12, pp. 143-155.
- . “Antagonismo e estética relacional”, In: *Tatuí*. Recife, n. 12, 2011, pp. 109-132.
- Bourriaud, Nicolas. *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- Fabrinni, Ricardo. “Arte relacional e regime estético: a cultura da atividade dos anos 1990”, In: *Revista Científica FAP*. Curitiba, v.5, jun. 2010. Pp. 11-24. Disponível em: < <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revis-tacientifica/article/view/1563>>. Acesso em dez. 2020.
- Ferreira Neto, João Leite. “Micropolítica em Mil Platôs: uma leitura”, In: *Revista Psicologia USP* [online]. vol. 26, n. 3, 2015. Pp. 397-406. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642015000300397&lng=en&nrm=iso>. Acesso em dez. 2020.

- Finkelpearl, Tom. “Participatory Art”. In: Kelly, Michael (ed.). *Encyclopedia of aesthetics*. Oxford University Press, 2014.
- Gourbe, Géraldine. Allan Kaprow, Herbert Kohl, Other Ways Project - Pedagogy and the counter culture. In: *Shifter Magazine*, 2020. Disponível em: <https://www.switchonpaper.com/en/allan-kaprow-herbert-kohl-other-ways-project/> Acesso em jun. de 2020.
- Gourbe, Géraldine. “The Pedagogy of Art as Agency: Or the Influence of a West Coast Feminist Art Program on an East Coast Pioneering Reflection on Performance Art”, In: *Shifter Magazine*, 2015. Disponível em: https://shifter-magazine.com/wp-content/uploads/2015/03/Geraldine-Gourbe_The-Pedagogy-of-Art-as-Agency_5690_FINAL.pdf. Acesso em jun. 2020.
- Helguera, Pablo. “Introdução”. In: Helguera, Pablo; Hoff, Monica. (org.). *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.
- Huizinga, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- Kaprow, Allan. “A educação do An-artista, parte II”, *Concinnitas*. Revista do Instituto de Artes da UERJ. Ano 5, n. 6, julho de 2004, Pp. 167-181. Disponível em: <https://issuu.com/websicons4u/docs/revista6/169>. Data de acesso: 26 de jun. de 2020.
- . *Essays on blurring of art and life*. (England: University California Press. 1993).
- . “Sucessos e fracassos quando a arte muda”, In: *Revista Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, v. 18, julho de 2012. Disponível em: https://www.pp-gav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae18_allan_kaprow.pdf. Acesso em: Dez. 2020.
- Kester, Grant. *Conversation Pieces: Community and communication in Modern Art*. Okaland: University of California Press, 2004.
- . “Colaboração, arte e subculturas”, In: Hara, Helio (org.) *Caderno Videobrasil 02 - Arte Mobilidade Sustentabilidade*. São Paulo: Associação Cultural Videobrasil, SESC São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/videobrasil/vbonline/bd/index.asp?cd_entidade=483578&cd_idioma=18531. Acesso em: Dez. 2020.

- . “Editorial”, In: *Field: A Journal of Socially-Engaged Art Criticism*, no. 1, 2015, online. Disponível em: <http://field-journal.com/issue-1/kester>. Acesso em: Dez. 2020.
- Lacy, Susan. (org.) *Mapping the terrain: New Genre Public Art*. (Seattle: Washington Bay Press, 1996). Disponível em: https://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae18_allan_kaprow.pdf. Acesso em: Dez. 2020.
- Nardim, Thaise Luciane. “A ideia de jogo na obra de Allan Kaprow e o jogo da cena performativa” In: *Anais Abrace*. v. 11, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3619>. Data de acesso: 20 de jun. de 2020.
- . *Allan Kaprow, performance e colaboração: estratégias para abraçar a vida como potência criativa*. 152 f. Dissertação (mestrado). Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- . “As atividades de Allan Kaprow: artes de agir, obras de viver”, *Revista Valise*. Porto Alegre, v.1, n.1, ano 1, julho de 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/RevistaValise/article/download/19892/12804>. Acesso em: nov. 2020.
- Pasternak, Anne. “Foreword”. In: Thompson, Nato (ed.). *Living as form socially engaged art from 1991-2011*. New York: Creative Time, 2012. Pp. 7-15.
- Pessoa, Deisirée. “Allan Kaprow: o happening e a ética do corpo”, In: *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência – 3º quadrimestre de 2015 – Vol. 8 – nº 3 – pp.103-118*. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/26833/14919>. Acesso em: nov. 2020.
- Rancière, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2005.