TRANSMISSÃO DA VIDA, VIVÊNCIA DA TRADIÇÃO

Cayo Honorato – IdA/UnB

RESUMO: Considerando o problema da formação do artista nas escolas de arte, são discutidas neste texto duas propostas recentes de valorização da *transmissão*: uma que postula o ensino da arte como ensino da vida (GROYS, 2009), outra que defende uma dimensão ética do endereçamento (DUVE, 2009). Nessa discussão, tanto a ideia de "transmissão da vida" quanto a de "vivência da tradição" terão sugerido diferentes modalidades de imbricação entre essas propostas, recorrendo para tanto a inúmeras referências: de ensaios sobre biopolítica a teorias da poesia, passando por exemplos da literatura, do cinema e das artes visuais. Enfim, o que não se conclui: a formação deve se pautar por uma *tarefa do artista* em permanente transformação.

Palavras-chave: formação, tradição, transmissão, vida, vivência.

ABSTRACT: *Considering the problem of the education of the artist in the art schools, it is discussed in this paper two recent proposals for valuing* transmission*: one that postulates the teaching of art as teaching life (GROYS, 2009), another that advocates an ethical dimension of addressing (DUVE, 2009). In this discussion, both the idea of "transmission of life" as the "life-experience of tradition" may have suggested different modes of dovetailing between those proposals, taking for so numerous references: from essays on biopolitics to theories of poetry, passing through examples from literature, cinema and visual arts. Finally, what does not reach a conclusion: the education should be guided by a* task of the artist *in permanent transformation.*

Keywords: *education, life, life-experience, tradition, transmission.*

O problema da formação do artista, do processo mediante o qual alguém se torna um artista, subjetiva e objetivamente, no que se refere à sua organização pelas instituições de ensino, tem sido apresentado e/ou discutido de várias maneiras.[i] Um ponto de partida à sua caracterização pode ser tomado no texto *Education by infection*, no qual Boris Groys (2009) afirma que os objetivos tradicionais da educação – quais sejam: que o estudante nesse processo adquira certos conhecimentos, certas habilidades práticas, certo profissionalismo em uma área específica, e que além disso se torne um ser humano melhor –, especialmente no caso da formação do artista contemporâneo, perderam qualquer plausibilidade.[ii] De fato, não parece haver mais conteúdo, tradição, critério ou tarefa definidos (o que também significa haver demasiados), que possam ser transmitidos a quem quer se tornar artista hoje – o

que, justamente, tende a enfraquecer o lugar da transmissão, fazendo desse processo em particular (a formação do artista em escolas para artistas) uma proposta no mínimo paradoxal. Neste texto, em contraponto, discutimos duas propostas recentes (simultaneamente complementares e antitéticas) de valorização da *transmissão*, em face de uma conjuntura atual: nunca a perspectiva de uma carreira artística foi tão real para tantos jovens, mas nunca foi tão grande o risco de uma cultura ser nivelada por seu próprio sucesso. (cf. DUVE, 2012: 74)

a formação e o mundo lá fora

Groys (*op. cit.*: 27) entende que "Agora como sempre, a educação suspende o estudante num ambiente que serve para isolá-lo, para ser exclusivamente um lugar de aprendizagem [...], de experimentação imune às urgências do mundo lá fora".[iii] De uma perspectiva histórica, no entanto, quanto à formação do artista, sabemos que esse *isolamento* – que também corresponde a uma separação entre formação e trabalho, preparação/aprendizagem e vida socialmente produtiva, ou ainda, a um privilégio das instituições de ensino em relação à formação – é mais propriamente uma invenção do Renascimento, quando a afirmação do caráter igualmente poético e científico da pintura (embora delimitado pela representação da realidade visível) reivindica uma educação progressiva, ordenada em etapas, isolada em um espaço próprio, que em breve terá seu lugar nas academias de arte.[iv]

Para que tenhamos outro parâmetro, no Pré-Renascimento, o aprendiz se encontrava integrado ao expediente profissional dos ateliês, onde sua aprendizagem se confundia com a prestação de serviços ao mestre artesão. A própria necessidade de que o mestre possuísse uma equipe de auxiliares, capaz de responder mais prontamente a encomendas geralmente de grande volume, conferia uma importância decisiva ao trabalho do aprendiz.[v] Logo, a formação do aprendiz de ofício se dava no trabalho, e não num espaço qualquer exclusivo à formação; uma diferença que, por exemplo, não necessariamente equivale à diferença (moderna) entre ensino técnico e propedêutico, ambos de caráter preparatório. Mas, quando e por que o isolamento se torna problemático? Quais são as implicações desse processo para as instituições de ensino?

Em seu apogeu, tal isolamento é concomitante à conquista pela arte (em sentido moderno) de uma autonomia em relação às artes mecânicas ou artesanais, bem como a uma promoção do *status* social do artista. Todavia, as contrapartidas do isolamento começam a declinar, a partir do final do século XVIII, com a afirmação de uma segunda autonomia, característica do Romantismo, desta vez em relação às hierarquias sociais e, por conseguinte, em relação às convenções acadêmicas. Certamente, isso apenas se torna possível no decurso de transformações profundas na esfera da produção artística e das suas relações com a recepção. O isolamento que então é posto em xeque corresponde ao controle da "inteligibilidade da arte" por parte do sistema acadêmico, ao monopólio da *conaissance*, dos códigos objetivos de percepção, imitação e apreciação, ligados à representação da realidade visível. Conhecer esses códigos havia se tornado imprescindível ao exercício da profissão, conforme o gosto da Corte, que configurava a clientela exclusiva e pouco numerosa do artista. Bem ou mal, isso podia assegurar alguma continuidade entre formação e profissão. Com o descrétido das academias e do mundo que as sustentava, concomitante à emergência de um público burguês, cada vez mais amorfo, essa continuidade se torna impossível, legando às instituições de ensino uma insuficiência irreversível, no que diz respeito às suas possibilidades para assegurar uma *formação*. (cf. BÜRGER, 2008: 81-114; PEVSNER, 2005: 143-146, 163, 185-186)

transmissão como contaminação

Diante desse brevíssimo quadro histórico, a proposta por Groys de uma "educação por contaminação" pode guardar alguma semelhança com o sistema medieval, ao pretender que o espaço da educação seja permeado pelas solicitações do "mundo lá fora" – ao que o sistema acadêmico servia apenas de preparação. Uma semelhança que repõe certos aspectos da simultaneidade entre formação e trabalho, ou melhor, entre formação e atuação no/ em relação ao "mundo lá fora" (do mercado de arte à cultura de massa, dos discursos de todo tipo às diversas alteridades), porém, sem mais assegurar uma continuidade entre formação e profissão. Em última instância, ele conclui: "[...] ensinar arte significa ensinar a vida". (GROYS, *op. cit.*: 27) Todavia, ao questionar o isolamento acadêmico, sua proposta também deve questionar a au-

tonomia romântica, que de certo modo prescreve um afastamento em relação ao "mundo lá fora" (tanto no sentido da tradição quanto no sentido da esfera social).

Para afirmá-lo, precisamos considerar pelo menos duas mutações histórico-conceituais: uma quanto à ideia do que seja um "artista verdadeiro" (o que foi objetivo da formação tradicional); outra quanto ao que significa "estar na vida" (o que agora deve ser ensinado). Se a partir do Renascimento, o artista deve se formar como um cientista, conhecedor das leis da natureza, ou ainda, a partir do Neoclassicismo, como um intelectual, revestindo-se de um "verdadeiro *ethos* artístico", a exemplo da retidão espiritual do homem grego; a partir das campanhas anti-acadêmicas associadas ao Romantismo, o artista deve rejeitar todas as convenções artísticas, a fim de manifestar uma vida *interior*, uma "identidade verdadeira", uma "unidade substancial da alma".[vi] Ao destituir o critério da verdade enquanto conhecimento objetivo, histórico ou científico; o critério da verdade como autoformação da vida, pensada enquanto interioridade em transformação, se dispõe a um estado de insegurança (que justamente torna as instituições de ensino obsoletas), correlato à emergência de uma dessimetria entre passado e futuro. No entanto, trata-se de uma verdade finalmente assimilável às narrativas modernas da consciência-de-si, que aspiram a uma perfectibilidade do espírito, conforme um *telos* antropocêntrico notadamente iluminista. (cf. FAVARETTO, 2010)

Para Groys (*op. cit.*: 28), mais próxima da arte contemporânea estaria a ideia de Malevich, para quem a vida é "[...] uma fonte permanente de contaminação, que ameaça a saúde do sistema nervoso dos estudantes". Para o artista de vanguarda, a vida é exterioridade, o que significa: o fluxo incessante de mudanças imprevistas ao qual os indivíduos estão submetidos, e que resulta perigoso sobretudo àqueles que não se preparam nesse próprio fluxo. Nesse sentido, a busca pela manifestação de uma vida interior, em face das ameaças do mundo, pode ser vista como a vontade de se restituir uma saúde original. Para Malevich, diferentemente, "os artistas necessitam modificar o próprio sistema imunológico de sua arte, incorporando a cada vez novos bacilos estéticos, sobrevivendo a eles, produzindo enfim um novo balanço interno, uma nova definição de saúde". Assim, a partir de autores como Baudelaire, Dostoiévski e Nietzsche, as narrativas humanistas da consciência-de-si são destituídas,

dando lugar às manifestações do mal, do cruel e do inumano. "Algo como: não é preciso do homem para resistir, a vida se basta, às vezes é preciso liberar-se do homem, demasiado humano". (PELBART, 2003: 67)

Groys (*op. cit.*: 28) entende que "se os artistas tentam resistir, os efeitos são obviamente desastrosos" – o que significa que, evitando serem contaminados, seus trabalhos "[...] se tornam irrelevantes para o mundo em que vivem". Mas, acrescenta que "Malevich vê a escola de arte como a melhor defesa contra essa degradação artítica". Desta forma, incorporando sempre novos bacilos, tornando-se ela própria um agente infeccioso (dos alunos no mundo e do mundo pelos alunos), a escola teria seu papel redefinido. Assim, contraditoriamente, sua qualidade imunológica depende da sua constituição em um espaço fechado, isto é, da sua capacidade para identificar, analisar e cultivar cada bacilo. Logo, quando interessado em produzir uma nova definição de saúde, o isolamento ao qual submete os estudantes, mantendo-os permanentemente "doentes", não é tão somente nocivo. Todavia, quando interessado em restituir uma saúde original, o isolamento termina por resistir à própria vida, tomando parte na "degradação artística".

Contudo, Groys não esclarece em que os bacilos emergentes/incorporados se diferem dos bacilos cultivados/transmitidos; o que compromete o reconhecimento daquele novo papel da escola, para além da sua relação de contaminação recíproca com o "mundo lá fora". Se é verdade que os dispositivos do poder invadem todas as esferas da existência, não lhes preservando qualquer "interioridade", então essa relação não denota qualquer modificação imunológica autodecidida, uma vez que a própria iniciativa de incorporar e cultivar novos bacilos só poderia ser sintomática. Oscilando entre uma orientação político-social das práticas artísticas e a incorporação das escolas pelas demandas do mercado de arte global, as manifestações dessa abertura à exterioridade não especificam nenhum "tipo particular de incubação viral". (GROYS, *idem*: 31-32); a produção de uma nova definição de saúde não difere da simples participação em uma cultura do entretenimento.

Tal situação parece preterir qualquer perspectiva crítica, não só na medida em que assume reduzir a distância entre a escola e o mundo, mas especialmente por não di-

ferenciar mercado de política, entre outras "exterioridades". Certamente, o que se quer dizer é que essas distinções, tal como as distinções políticas tradicionais (entre direita e esquerda, liberalismo e totalitarismo, público e privado), perderam sua antiga inteligibilidade, parafraseando Agamben (2002: 128), "[...] logo que seu referente fundamental tenha se tornado a vida nua". No entanto, segundo Peter Pál Pelbart (2003: 246), diante disso, a vida infecciosa deveria buscar reverter a corrente da morte em corrente de vida, esboçando "estratégias subjetivas e coletivas de implicação vital". Caso contrário, a capacidade de infectar o mundo se resume à criação de redes afetivas ou sociais, colaborativas ou profissionais; ao "agenciamento como conteúdo", que equivale à irrelevância de qualquer conteúdo.

De qualquer forma, a virulência da proposta de Groys aparece na ideia de que, no limite, tal abertura pressupõe, como no caso de Baudelaire, Dostoiévski, Nietzsche etc., não uma estratégia inclusiva, mas uma estratégia de auto-exclusão: em vez de incorporar o outro à própria tradição, "[...] entrar no que é estranho e se tornar estranho à própria tradição" (GROYS, *op. cit.*: 32), dissolvendo a individualidade artística no Outro social e/ou cultural (no sentido de uma comunidade provisória, simultaneamente homogênea e heterogênea, no que diz respeito a seus interesses), mas principalmente, tornando-se em cada contexto portador do perigoso e do intolerável.

transmissão como endereçamento

Em *An ethics: Putting aesthetic transmission in its proper place in the art world*, Thierry de Duve (2009) considera haver uma tendência nas escolas de arte, notadamente, nas escolas europeias e norteamericanas: sua transformação num centro de arte, equipado com espaço expositivo, programas de residência, etc., enfatizando uma variedade de públicos-alvo, dentre os quais estariam os professores permanentes e os alunos regulares. Isso significa que as melhores escolas para artistas, segundo o autor,[vii] desde o final dos anos 1970, são as que deliberadamente se consideram parte do mundo da arte, portanto, como agenciadoras não só entre aqueles professores e alunos, mas também, entre artistas residentes, professores visitantes, pesquisadores bolsistas, alunos de outras escolas, curadores internacionais, dirigentes culturais, etc.

Essa tendência estaria fundamentada por teorias que, a partir dos anos 1960 (quando se consolida a influência dos *readymades* de Duchamp), entendem que a arte não pode mais ser definida ontologicamente, nem mesmo pelo tipo de experiência que ela possibilita, mas tão somente em relação a seus marcos institucionais[viii] – curiosamente, após a autocrítica negativa da instituição artística efetuada pelas vanguardas. Segundo Arthur Danto (2006: 12-13 e 16, grifo meu), a arte contemporânea significa justamente "uma arte produzida dentro de certa *estrutura de produção* jamais vista em toda a história da arte". Assim, o "contemporâneo" denomina aí "menos um período do que *o que acontece depois que não há mais períodos* em alguma narrativa mestra da arte, e menos um estilo de fazer arte do que *um estilo de usar estilos*". No que concerne à escola, essa "morte da arte" implica que "não se poderia mais ensinar o significado da arte por meio de exemplos. [...] Seria, em resumo, preciso voltar-se [da experiência do sentido] para a filosofia".

Em todo caso, Duve (*op. cit.*: 19) questiona: "É correto sufocar a especificidade da escola de arte na gritaria do centro de arte, colocando-as no mesmo patamar?". Para ele, as escolas que assumem essa tendência cometem geralmente um equívoco: considerar que somente as práticas pós-duchampianas, que consumam o divórcio da arte com seu tradicional *métier*, podem ser autenticamente contemporâneas, tomando assim uma condição das práticas conceituais (haver assimilado a mensagem dos *readymades*) como critério normativo da arte em geral. Com isso, renunciam a uma tarefa prioritária: "aquela da *transmissão* da tocha de artista para artista – que é completamente diferente da *disseminação* a vários públicos". Por certo, aderir a essa tendência reconhece a variedade ou indeterminação dos canais de transmissão, para além das escolas. No entanto, resume os "vários públicos" ao mundo da arte, ignorando tanto o "público em geral" quanto o Outro social e/ou cultural – neste caso, no sentido de uma "comunidade que vem" (AGAMBEN, 1993), de uma *ética da alteridade*.

De fato, desde o século XIX, o artista não mais se forma em instituições que lhe conferem uma licença, certificado ou diploma de artista, mas na "escola" dos ateliês, dos salões, dos museus, entre outras instâncias, que com algum atraso lhe conferem tal *status*, porém, mediante sua recepção por um "público anônimo", do qual

também fariam parte os artistas das gerações posteriores, por ele influenciados. Contudo, essa forma de transmissão indireta, para todos e qualquer um, talvez não pudesse mais ser pressuposta enquanto posteridade, se a recepção do público ou mesmo a produção artística, segundo Anne Cauquelin (2005: 55-84), são cada vez mais informadas de antemão, pelas expectativas das instâncias que compõem o mundo da arte contemporânea, configurando uma trama comunicacional e/ou midiática cada vez mais multidirecional.

Além disso, para o artista é cada vez menos possível esperar simplesmente pelo julgamento do público, tendo portanto que tomar parte nesse mundo, se "privados de seu inimigo clássico, a sociedade, eles [os artistas] não podem se confortar em sua falta de reconhecimento com o refrão 'me descobrirão mais tarde', já que agora seu único oponente, se eles têm um, é a concorrência". (KAPROW, 2003: 49) Nesse processo, tal como Duve adverte, o exercício da arte tende a ser preterido em favor das estratégias de legitimação; o "público anônimo" em favor dos públicos do mundo da arte; o artista criador em favor de um profissional da arte criativo; a arte em favor da comunicação; a transmissão em favor da disseminação. É claro, não se considera aí a astúcia dos artistas que, no trabalho de *referenciação* ao mundo da arte (de endereçamento ao Outro, através do mundo da arte), inventam "uma nova definição de saúde".

Certamente, o problema para Duve é menos a definição institucional da arte, ou mesmo a coalizão entre escolas e centros de arte, que o abandono de uma dimensão ética da transmissão: "Endereçar-se ao Outro [a todos e qualquer um, como se fossem artistas] é o que distingue um trabalho de arte (especialmente se ele for um *readymade*) de qualquer objeto inespecífico". (DUVE, *op. cit.*: 22-24) Inclusive, ele não duvida que aquela coalizão possa, de algum modo, constituir o terreno ideal para o florescimento de jovens talentos, desde que essa instituição seja vista como escola, cujo objetivo é transmitir a tradição artística de uma geração a outra de artistas.

Todavia, Duve não especifica a que tradição ele se refere, o que parece postular a vigência da antiga noção de universalidade. Tampouco ele discute exatamente como essa tradição se relaciona às urgências do "mundo lá fora", como ela não repõe o

isolamento. Sua proposta, como ele mesmo reconhece, é contraditória: desde que o *endereçamento* seja mantido em primeiro plano, como uma espécie de princípio ético puro, se não de "contrato social", qualquer tipo de disseminação, ou mesmo de contaminação, pode ser admitido. Por outro lado, o que é talvez sua força, Duve defende um critério de julgamento da arte, que decisivamente recusa uma relação essencial com os marcos institucionais; mesmo que tal critério não seja visível noutro lugar.

transmissão da vida

Mas o que significa transmitir a vida? As noções de "transmissão de dados" ou "transmissão sexual" (de vírus), por exemplo, sugerem uma transferência em sentido numérico, certamente inadequada aos propósitos da educação. Mas e a vida, seria transferível? Em *Grande Sertão Veredas*, Guimarães Rosa (2001) conta por Riobaldo que, certo dia, um jagunço bem remediado de posses, chamado Davidão, começou a ter medo de morrer. Ele então propôs a outro, pobre dos mais pobres, chamado Faustino, que lhe dava dez contos de réis se, chegando primeiro o dia de Davidão morrer em combate, fosse Faustino quem morresse. Esse, que não acreditava em poder de feitiço, aceitou. Houve um combate em seguida, do qual todos os dois saíram vivos, e assim muitas vezes depois. Essa estória termina sem muito formato, segundo Riobaldo, como no real da vida.

Mas, no "real da vida", sabemos que a vida não se transfere, salvo em casos de transfusão de sangue ou transplante de órgãos, isto é, quando tomada como simples vida natural. De fato, como no caso da vida nua, que destituída de qualquer valor absoluto, pode ser trocada por outra; situação a que a proposta de Groys não parece opor resistência. Sua "abertura à exterioridade", por exemplo, não parece implicar-se no embate cotidiano entre as artimanhas do poder e as táticas de resistência, no qual *aquilo pelo que se é contaminado* e *aquilo com o que se quer contaminar* devem ser identificados, diferenciados. Eis uma questão vital, tal como formulada por Peter Pál Pelbart (s. d.):

> Como diferenciar a decomposição e a desfiguração do corpo necessárias para que as forças que o atravessam inventem novas conexões e liberem novas potências [...], da decomposição e

> desfiguração que a produção do sobrevivente, ou a manipulação biotecnológica suscita e estimula? Como diferenciar a perplexidade de Espinosa, com o fato de que *não sabemos ainda o que pode o corpo*, do desafio dos poderes e da tecnociência, que precisamente vão pesquisando *o que se pode com o corpo*?

Para Pelbart, a vida na sua potência deve se desfazer de tudo que pretende representá-la, aprisioná-la, de sua redução à vida nua, à vida sobrevivente, de todas as amarras sociais, históricas e políticas, mas para ao mesmo tempo reencontrar algo de sua animalidade desnudada, despossuída de quaisquer inatismos. Haveria certamente tantos exemplos (de Nietzsche a Artaud) dessa força autogeradora e combativa das determinações do corpo, mas um deles parece levá-la ao paroxismo – a performance de Domenico, o "poeta-louco" de *Nostalgia*, filme de Andrei Tarkovsky (1983):

Do alto da estátua equestre de Marco Aurélio, no centro da *Piazza del Campidoglio* em Roma, após discursar para uma platéia encenada, quase inerte (se não ao ser humano), sobre a ausência contemporânea de grandes mestres, a necessidade de se ouvir as vozes que parecem inúteis, de alimentar grandes sonhos, "[...] de esticar a alma para todas as partes, como se fosse um lençol até o infinito"; depois de questionar a diferença entre loucos e sãos, uma vez que foram os chamados sãos que levaram o mundo à catástrofe; após reclamar um retorno da sociedade à vida simples e natural... Domenico incendeia o próprio corpo. Ao som da nona sinfonia de Beethoven, ele cai no chão, onde exclama em agonia um último grito: *zoé!* – o que também era o nome de seu cachorro.

A vida nua, certamente, não é evocada nesse grito como redução da vida a um estado de impotência, mas no seu extremo capaz de manifestar *uma vida*, a pura potência. Se considerarmos, além disso, o modo como se endereça publicamente, reclamando uma sensibilidade (em muitos aspectos) *tradicional*, o suicídio de Domenico pode ser pensado aqui como transmissão da vida. Conforme Deleuze (1992: 123):

> Não se trata mais de formas determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder: trata-se de *regras facultativas* que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo

> éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida (mesmo o suicídio faz parte delas).

Neste ponto, é oportuno considerar a tática desenhada pelo artista Ricardo Basbaum (2008), na concepção de *NBP* (sigla e forma específica de um programa de trabalho, que mobiliza o par sensorialidade-cognição em suas propriedades des- e re-construtivas do real). No momento em que o capital, a partir dos anos 1980, começa a se dedicar não somente à fabricação de produtos, mas à produção de "significados", à vinculação de suas logomarcas a "estilos de vida", que produzem subjetividades e relações sociais, invariavelmente determinadas pela lógica do consumo e da vida-pronta, Basbaum se apropria dessas mesmas forças, não exatamente com a intenção de parodiá-las, mas para indicar instrumentos de resistência, diante da demanda que se generaliza por um agir veloz e pregnante.

Segundo o artista (*idem*: 118-125), após se relacionar com os trabalhos, "o espectador parte com *NBP* [...] dentro da mente. Como uma memória implantada ou artificial, este *vírus* (um signo, cápsula de informações virtualizadas) carrega potencialidades [...] a serem atualizadas frente ao percurso da vida e da experiência cotidiana". Buscando certa convergência entre a demanda do espectador por alteridade e o desenvolvimento de estruturas formais de mediação no campo das artes visuais, Basbaum concebe seu trabalho como agindo a partir de modos de *contato*, *transmissão* e *transferência* de informação sensível e conceitual. Nesse caso, mais do que um agente causador de doenças, o *vírus* é um agente de variações, que interrompe uma destinação, introduzindo o Outro no Eu. Por sua vez, mais do que um "organismo vivo", a obra de arte é como um vírus ambíguo, invisível, invasivo, móvel, mutável e contaminante, que suscita no espectador uma corporalidade em transformação.

vivência da tradição

Em seu conhecido *Tradition and the individual talent*, T. S. Eliot (1982) percebe que, ao valorizar um poeta, a crítica costuma enfatizar os aspectos de sua poesia que menos se assemelham à de seus precursores, interessada portanto na sua peculiaridade, na sua individualidade. Mas Eliot entende que, frequentemente, "[...] as par-

tes mais individuais de seu trabalho [do poeta] seriam aquelas nas quais os poetas mortos, seus antecessores, afirmam sua imortalidade mais vigorosamente". Para ele, portanto, é mais significativo o poeta que estabelece relações com a tradição; entendida como ordenação histórica de toda a literatura precedende. No entanto, isso não dá direito a nenhuma herança, eis que uma tradição só pode ser conquistada; o que para o poeta implica em reajustar, por meio de seu trabalho, as relações de cada poesia com o todo da tradição.

Desse modo, a tradição e o novo são julgados um pelo outro: "Não estamos dizendo que o novo é mais valioso porque se adequa [à tradição], mas que sua adequação é um teste do quanto ele vale". Eliot esclarece que o poeta deve ser consciente de uma "corrente principal". Por outro lado, não parece servir-se dessa corrente para benefício do seu presente histórico: "a arte nunca se aprimora, mas o material da arte quase nunca é o mesmo". Da sua perspectiva, o poeta deve ser consciente de uma ordenação que se transforma, que ele próprio pode transformar, tornando-se ainda mais consciente dela. Sua parte nessa transformação não leva nenhum cânone à obsolescência, mas pode demonstrar uma consciência do passado que o passado não teve de si mesmo. Logo, a poesia é como "[...] um todo vivo de toda a poesia que jamais foi escrita".

Ainda segundo Eliot, conquistar sua tradição significa extinguir sua própria personalidade, isso que no século XIX era considerado o manancial da originalidade. Certamente, quando Eliot escreve, mesmo a originalidade já tinha sido assimilada pelas instituições de ensino.[ix] Sua proposta, curiosamente, assemelha-se à da "autoexclusão" por Groys. Mas se um quer dissolver a personalidade na tradição para reajustá-la, o outro quer dissolvê-la no social para estranhá-lo. Também Eliot faz uma analogia entre arte e ciência: é como se o poeta "mais perfeito" fosse um catalisador, na presença do qual uma variedade de sentimentos (palavras, frases, imagens) encontrasse livremente novas combinações, sem que nelas apareçam traços da sua personalidade. Nesse caso, o mais importante não é a intensidade das emoções, mas do processo artístico, a pressão, por assim dizer, sob a qual se dão essas combinações.

O ofício do poeta, portanto, não seria encontrar novas emoções, mas combinar emoções ordinárias, na expressão de novos sentimentos artísticos. Tais sentimentos não são simplesmente recolhidos, mas resultam de uma concentração (isolamento), que é também uma *abertura*. Sem muito explicar, Eliot adverte: "De fato, o poeta ruim é normalmente inconsciente onde ele deveria ser consciente, e consciente onde deveria ser insconsciente. Ambos os erros tendem a torná-lo 'pessoal'". Assim, ele conclui que a impessoalidade, da qual só os que têm personalidade se dão conta, não pode ser conquistada sem que o poeta se renda completamente ao que faz; o que só acontece se "[...] ele vive não meramente o presente, mas o momento presente do passado".

Mas o que significa a implicação da tradição pela vida? Se a tradição não está dada como um todo definitivo, nem deve ser inventada como um todo idiossincrático, o que significa essa despersonalização? Discutindo o papel do "artista" (cujos "poderes mágicos" foram quase sempre, nas sociedades mais diversas, simultaneamente admirados e controlados, por sua associação a uma "quebra de tabu", mas que, desde o Renascimento, assumem um papel *organizador*, de concepção e direção de atividades executivas, caracterizado por uma inteligência cada vez mais separada do trabalho manual, mas que todavia confere uma unidade à obra coletiva), Hubert Damisch (1984: 88, grifo meu) aborda aquela implicação no ponto em que uma correspôndencia entre vida e tradição fosse esperada:

> Tirando partido da distância a que estão sujeitos em relação à *tradição* como em relação à própria *vida* [...], [recusando toda e qualquer estandardização, quer da sua atividade, quer da sua formação] para jogar, onde e quando convier, com uma e outra; para afirmar e eventualmente defender obstinadamente certos valores de tal modo *históricos*, que não pertencem verdadeiramente, nem a uma, nem a outra; e para assumir em todas as ocasiões, como primeiro dever dum intelectual, o partido da *contradição*.

Mais interessado na afirmação de uma subjetividade que se transforma, tornando impossível a teorização de sua interioridade, Harold Bloom (2002) entende que a história das relações entre os poetas, de cada poeta com a tradição, é movimentada por uma "influência poética", uma "agônica apropriação", um "horror criativo à contaminação". Em seu texto, esses modos de implicação, notáveis em qualquer criador

forte, que deseja haver criado a si mesmo, embora tipicamente pós-iluministas (quando de fato se tornam fundamentais para a consciência poética), referem-se ao *agon* entre Platão e Homero, e à absorção de Marlowe por Shakespeare. Assim, para Bloom, não se trata de um estudo das fontes do poeta, mas do *ciclo vital* do poeta como poeta. Afinal, "[...] o grande texto está sempre em ação, com toda força (ou fraqueza), lendo errado textos anteriores".

A ironia é, para Bloom, o tropo dos tropos. Dessa forma, o poema forte é "a angústia [da influência] realizada", o resultado de "um complexo ato de forte má leitura", que distorce a leitura de uns poetas por outros. Conquistar a tradição significa então ressuscitá-la: "De formas que não precisam ser doutrinárias, os poemas fortes são sempre presságios de ressurreição". Em resumo, Bloom (*idem*: 11-65) distingue seis diferentes movimentos revisionários: o poeta forte desvia-se do seu precursor; completa-o antiteticamente; deixa de continuá-lo; abre-se a um poder que estaria no poema-pai, mas logo além do poeta; busca atingir um estado de solidão autopurgatório, que submete o poema-pai ao mesmo movimento; retorna aos mortos, como se terminasse um círculo criativo, inundando-se do poeta anterior.

abertura ao endereçamento

Mas, outra vez, tal influência não pode ser transmitida, devendo ser conquistada por cada um, que por ela é arrastado para sua própria dissolução transformadora, ao mesmo tempo em que busca endereçá-la ao Outro. Em um discurso de 1976, preocupado com a banalização do "ocaso do mundo", questionando a cegueira do poeta em relação à realidade, Elias Canetti (1990) afirma que "ninguém será hoje um poeta se não duvidar seriamente de seu direito de sê-lo". Sua convicção é que a literatura pode ser o que for, menos algo morto. Sendo assim, em que consistiria a vida de quem escreve, a vida do artista? Sendo o poeta alguém que deseja se responsabilizar por tudo o que é apreensível em palavras, assumindo portanto uma responsabilidade fictícia, cujo fracasso ele próprio trata de expiar, qual seria seu valor para os outros seres humanos?

Para Canetti (*idem*), o mais importante é que o poeta seja o "guardião das metamorfoses", em pelo menos dois sentidos: como quem se apropria da herança literária da

humanidade, rica em metamorfoses – o que seria válido para uma multiplicidade indefinida de tradições; e como quem contrapõe o exercício da metamorfose à especialização e à produtividade, que nada veem senão ápices solitários, em detrimento de qualidades anteriormente adquiridas pelo homem. Dessa forma, a verdadeira tarefa dos poetas seria "manter abertas as vias de acesso *entre* os homens". Mas só pela metamorfose é que se poderia experienciar a verdadeira consistência do que vive no homem. Para o poeta, aproximar-se do mundo significa carregar em seu íntimo um caos, pelo qual no entanto ele se responsabiliza; com o qual não se sente bem, embora sustente a esperança de dominá-lo, contra todas as metas e planejamentos. Para tanto, deve enfrentar o mundo que se destroi constantemente, além de se alimentar das metamorfoses que experimentou por meio de suas leituras – eis sua luta obstinada contra a morte em vida, contra a vida-morta.

Notas:

[i] Nos últimos anos, o problema foi objeto de algumas publicações, sobretudo na Europa e América do Norte, dentre elas: (1) Nicholas de Ville & Stephen Foster (eds.). *The artist and the academy:* Issues in the Fine Art Education and the wider cultural context. Sothampton: John Hansard, 1994; (2) Fabrice Douar & Matthias Waschek (eds.). *Peut-on enseigner l'art*? Paris: ENBA, Louvre, 2004; (3) Thierry de Duve. *Faire école (ou la refaire?)*. Genève: Les Presses du Réel, 2008 (recentemente traduzido para o português, em publicação da Editora Argós); (4) Steven H. Madoff (ed.). *Art school:* Propositions for the 21st Century. Cambridge, London: MIT Press, 2009; (5) Brad Buckley & John Conomos (eds.). *Rethinking the Contemporary Art School*: The Artist, the PhD and the Academy. Halifax: The Press of Nova Scotia College, 2009; etc. No Brasil, mais ou menos esquecido desde o final dos anos 1980, ele foi retomado por iniciativas como a da Revista Trópico, que em 2004 promoveu um encontro na Pinacoteca de São Paulo, para discutir as relações entre arte e universidade, e em março de 2010 publicou um dossiê intitulado "Ensina-se arte?"; assim como pela Revista Marcelina, que no seu quarto número, também em 2010, publicou um dossiê intitulado "Arte: um aprendizado possível na universidade?".

[ii] Como se sabe, para atuar profissionalmente como artista contemporâneo, ninguém necessita cursar qualquer programa universitário em artes. Certamente, nenhum artista se forma/ se inventa sozinho; o que no mínimo admite a existência de uma dimensão educacional amplamente cultural, irrestrita aos domínios de qualquer instituição de ensino. De resto, não é fácil assimilar socialmente as práticas artísticas a uma profissão, embora tanto a lógica dos editais quanto a das feiras de arte exijam desses artistas certo profissionalismo, irrestrito às artes.

[iii] Todas as citações, cujas referências constam em língua estrangeira, têm tradução minha.

[iv] Ainda que não seja possível afirmar que Leonardo da Vinci (1452-1516) tenha sido o primeiro a estabelecer uma academia como escola de arte, não há dúvida de que sua teoria foi precursora da história moderna da formação do artista, dispondo os princípios básicos das academias posteriores, ou mesmo da maioria dos ateliês privados, em vigor até o século XIX: "[...] Assim, a quem a natureza concedeu a inclinação e a disposição para a Pintura, se ele quer aprender a representar bem as coisas, deverá começar desenhando detalhadamente suas partes, *tomando-as em ordem*, sem passar à segunda antes de ter entendido e praticado bem a primeira – pois de outro modo perde seu tempo ou, no mínimo, não avança muito. De resto, é necessário sublinhar que se deve dedicar ao trabalho com paciência, e terminar o que começou, antes de se alcançar uma maneira decidida e audaciosa de desenhar e pintar". (VINCI, 1716: 03-04, grifo meu)

[v] As guildas, principais órgãos do sistema medival de formação, apareceram no final do século XI e início do XII, quando algumas comunidades de artesãos começaram a se emancipar do sistema feudal. Com isso, o ensino das artes, antes integrado aos monastérios, passou a se estabelecer nas cidades. É importante assinalar que, embora caracteristicamente medieval, esse sistema ou vários de seus aspectos foram vigentes, com maior ou menor intensidade e extensão, até os dias da Revolução Francesa. (HERAS, 1989: 45)

[vi] Para que tenhamos um exemplo dessa concepção de vida, eis o que escreveu Caspar David Friedrich (1994: 53, grifo meu): "A arte não deve se propor o engano, [...] assim, deve-se ensinar que o verdadeiro artista deprecia os meios pelos quais comumente se quer produzir um "efeito arrebatador". [...] Mas, o que se deve fazer e o que se deve deixar de fazer diante de tantos pareceres e doutrinas contraditórias? Siga a *voz interior* e aceite o que ela lhe diz, deixando para os outros o que lhes parece justo, ou não dê atenção a nada disso, pois nem tudo é para todos!"

[vii] Seus exemplos são o Nova Scotia College of Art and Design, nos anos 1970; o California Institute of the Arts e o Goldsmiths College, nos anos 1980; a Jan Van Eyck Academie e a Villa Arson, nos anos 1990.

[viii] As referências para Thierry de Duve aqui são o trabalho de George Dickie, a quem está associada a "teoria institucional da arte", e o de Arthur Danto, que teria sido o primeiro a receber, como filósofo, a mensagem postada por Duchamp em 1917 – embora ressalve que Danto não está associado a essa teoria.

[ix] Segundo Alain Bonnet (2004: 49, nota 5), "[...] é nos anos 1860 que a noção de originalidade se torna predominante no mercado de arte, isto é, na mesma época em que é introduzida na Escola de Belas Artes como um critério escolar; em que também o reconhecimento do gênio artístico, que se exprime através da originalidade, acarreta um rápido aumento da remuneração dos artistas vivos".

Referências:

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Lisboa: Presença, 1993.
___. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua**; tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

BASBAUM, Ricardo. **Você gostaria de participar de uma experiência artística?** (+ NBP); orientação de Martin Grossmann. São Paulo: ECA/USP, 2008. [Tese de doutorado]

BLOOM, Harold. **A angústia da influência: uma teoria da poesia**; tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

BONNET, Alain. La valeur d'originalité. In: Douar, Fabrice & Waschek, Matthias (eds.). **Peut-on enseigner l'art?** Paris: Louvre; ENSBA, 2004, pp. 19-54.

BÜRGER, Peter. **Teoria da vanguarda**; tradução de José Pedro Antunes. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.

CANETTI, Elias. O ofício do poeta. In: ___. **A consciência das palavras: ensaios; tradução de Márcio Suzuki e Herbert Caro**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990, pp. 275-286.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**; tradução de Rejane Janowitzer. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DAMISCH, Hubert. Artista. In: **Enciclopédia Einaudi**, v. 03. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984, pp. 66-90.

DANTO, Arthur. **Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história; tradução de Saulo Krieger**. São Paulo: Odysseus, 2006.

DELEUZE, Gilles. A vida como obra de arte. In: ___. **Conversações, 1972-1990**; tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992, pp. 118-126.

DUVE, Thierry de. An ethics: Putting aesthetic transmission in its proper place in the art world. In: MADOFF, Steven H. (ed.). Art School: Propositions for the 21st **century**. Cambridge, London: MIT Press, 2009, pp. 15-24.

___. **Fazendo escola (ou refazendo-a?)**; tradução de Alexânia Ripoll. Chapecó: Argos, 2012.

ELIOT, T. S. Tradition and the individual talent. [1919] In: **Perspecta**, Vol. 19. (1982), pp. 36-42.

FAVARETTO, Celso. Arte contemporânea e educação. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 53, 2010, pp. 225-235.

FRIEDRICH, Caspar David. "La voz interior..." [1830]. In: Javier Arnaldo (ed.). **Fragmentos para una teoría romántica del arte**. Madrid: Tecnos, 1994, p. 53.

GROYS, Boris. Education by Infection. In: MADOFF, Steven H. (ed.). **Art School: Propositions for the 21st century**. Cambridge, London: MIT Press, 2009, pp. 25-32.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande Sertão Veredas**. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2001.

HERAS, Margarita de las. El pintor: el taller, la academia y el estúdio. In: Catálogo **La formacion del artista**. Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando: Calcografia Nacional, 1989, pp. 45-63.

KAPROW, Allan. The artist as a man of the world. [1964] In: ___. **Essays on the blurring of art and life**; edited by Jeff Kelley. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 2003, pp. 46-58.

PELBART, Peter Pál. Vida capital: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.
___. **Vida nua, vida besta, uma vida**. [s. d.] Disponível em: <http://migre.me/kmZAn>, acesso em 09/07/14.

PEVSNER, Nikolaus. **Academias de arte**. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

TARKOVSKY, Andrei. **Nostalgia**. 1983. 125 min. [filme]

VINCI, Leonardo da. De la methode qu'il faut donner aux jeunes gens pour apprendre à peindre. In: ___. **Traité de la peinture**. Paris: Pierre-François Giffart, 1716, pp. 03-04. Disponível em: <http://migre.me/kn0WI>, acesso em 09/07/14.

Cayo Honorato
Professor adjunto no Deparamento de Artes Visuais (VIS) do Instituto de Artes (IdA) da Universidade de Brasília (UnB); doutor em Educação, na linha de Filosofia e Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com pesquisa financiada pela FAPESP; mestre em Educação, na linha de Cultura e Processos Educacionais, com pesquisa financiada pelo CNPq, e bacharel em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (UFG).