

SUMÁRIO

EXPEDIENTE	003-006
EDITORIAL	007-011
SEÇÃO TEMÁTICA	012
Palavras-imagens-palavras: um caminho metodológico para o ensino de arte Lara Maria de Melo Dias e Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral	013-035
Ateliê Público: cenas pedagógicas a céu aberto Débora Cristina Paiva e Silva Andrade e Euzânia Ferreira Batista Andrade	036-051
Entre Imagens-Metáfora e Narrativas Visuais: metodologias artísticas para acionar o Ensino e a Pesquisa na Universidade Lutiere Dalla Valle e Guilherme Susin Sirtoli	052-071
O conceito de Metamorfose no ensino do desenho. Estímulo para a criatividade e sustentabilidade em experiências ao 10º e 12º Anos no ensino obrigatório em Portugal Cláudia Maria dos Santos Gigante e Inês Maria Andrade Marques	072-090
Entre a Arte/Educação e a vida: reconstruindo memórias Ana Julia Dotto Guaragni e Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos	091-102
Fazer-se professor-artista: A virada educacional da arte Julia Pereira de Souza e Névio de Campos	103-117
Mulheres artistas para crianças: experiências em oficinas de arte no Projeto Casa Azul Alessandra da Silva (Ally Collaço)	118-136
Residência artística em sala de aula: uma experiência possível? Jo A-mi e Ícaro Lênin Maia Malveira	137-155
Territórios de experiência: a performance como processo de formação na sala de aula, no ateliê e no espaço expositivo Daniele de Sá Alves e Thalita Amorim	156-168
Pensar a Cultura: Caminhos para uma Educação antirracista e Interseccional em Artes Visuais Shirley Fiuza Dias; Juliane Mesquita Obando e Luiz Carlos Pinheiro Ferreira	169-185

Cartografias poéticas: sobre rotas, desvios e territórios existenciais Carla Juliana Galvão Alves e Larissa Caroline de Pontes	186-199
Os caminhos da docência investigativa em aproximação com os princípios dos escritos selecionados de John Dewey e Josef Albers Daniela Almeida Moreira e Jociele Lampert	200-224
A casa das crianças: O lugar da arte dentro da Ocupação Lorena Toniolo e Denise Blanco Sant'Anna	225-241
Ter um pano, ter um p(l)ano: tramar docências em meio ao estágio curricular Daniela da Cruz Schneider e Lívia Lempek Trindade Monteiro	242-259
A a/r/te que atravessa uma tese sobre educação democrática Charles Immianovsky	260-276
Um diálogo com os tratadistas antigos: sobre geometria e processos pictóricos contemporâneos Leonardo Charréu	277-291
SEÇÃO ENTREVISTAS	292
"Vem e me mostra o seu olhar", entrevista com a artista professora Mapige Hélida Costa Coelho e Fabio Wosniak	293-310
NOTAS DE EXPERIÊNCIAS	311
Notas reflexivas sobre Processos Pictóricos e Representações Pictóricas na "Aula Ateliê" do Estúdio de Pintura UDESC/SC Hélida Costa Coelho; Jaci Aico Kussakawa e Jociele Lampert	312-323

EXPEDIENTE

A Revista APOTHEKE é uma publicação eletrônica de caráter acadêmico-científico, editada pelo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, relacionado ao Grupo de Pesquisa [Entre] Paisagens, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC). Com periodicidade quadrimestral, tem como propósito divulgar a produção de pesquisadores brasileiros e estrangeiros que enfocam as relações entre Artes Visuais, Educação e Pintura, em diálogo com diferentes aportes teóricos, visando enriquecer a discussão interdisciplinar do conhecimento nas áreas de Artes Visuais e Educação. Publica artigos, ensaios, narrativas visuais, resultados de investigações baseadas nas Artes, resenhas, entrevistas e traduções. A revista tem como objetivo servir de veículo, não apenas para o conhecimento e as pesquisas já consolidadas, mas também para perspectivas inovadoras, tanto no que se refere à argumentação quanto à metodologia, e que se apresentam como alternativas aos modelos estabelecidos.

Universidade do Estado de Santa Catarina

Reitor: Prof. Dr. José Fernando Fragalli

Centro de Artes, Design e Moda – UDESC/CEART

Diretora do Centro: Profa. Dra. Daiane Dordete Steckert Jacobs

Chefe de Departamento: Profa. Dra. Debora Pazetto Ferreira

Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais

Coordenadora: Profa. Dra. Mara Rúbia Sant'Anna

EQUIPE EDITORIAL

Editora-Chefe

Jociele Lampert, UDESC, Brasil

Editor Associado

Fábio Wosniak, UNIFAP, Brasil

Corpo Editorial Técnico

Daniela Almeida Moreira, UDESC, Brasil

Hélida Costa Coelho, UDESC, Brasil

Marta Facco, UDESC, Brasil

Tharciana Goulart da Silva, UDESC, Brasil

William da Silva, UDESC, Brasil

Pedro Henrique Villi Cavallari, UDESC, Brasil

Jaci Aiko Kussakawa, UDESC, Brasil

Organizadores do volume 10, número 1, ano 10, abril de 2024

Maria Constança Vasconcelos (LUSÓFONA/Portugal), Inês Maria Andrade Marques (LUSÓFONA/Portugal), Jocielle Lampert (UDESC), Fábio Wosniak (UNIFAP).

Conselho Editorial Nacional

Ana Cláudia Assunção, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Andréa Bracher, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Angélica D'Avila Tasquetto, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Brasil

Aparecido José Cirillo, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Brasil

Belidson Dias Bezerra Junior, Universidade de Brasília - UNB, Brasil

Christina Rizzi, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Claudia Zimmer Cerqueira Cezar, Instituto Federal Catarinense - IFC, Brasil

Cristian Poletti Mossi, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Elaine Schmidlin, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Brasil

Fábio Rodrigues, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Fernanda Pereira da Cunha, Universidade Federal de Goiás - UFG, Brasil

Fernando Augusto, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Brasil

João Paulo Baliscei, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Brasil

Juzelia Moraes Silveira, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Brasil

Karine Perez, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

Lucia Gouvêa Pimentel, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Brasil

Luciana Gruppelli Loponte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Lucimar Bello Pereira Frange, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Brasil

Marcos Villela Pereira, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS, Brasil

Maria das Vitórias Negreiro do Amaral, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Brasil

Maria Helena Wagner Rossi, Universidade de Caxias do Sul - UCS, Brasil

Marilda Oliveira, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

Marilice Villeroy Corona, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Olga Maria Botelho Egas, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Brasil

Rejane Galvão Coutinho, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil

Renata Aparecida Felinto dos Santos, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Rita Bredarioli, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil

Ronaldo Alexandre de Oliveira, Universidade Estadual de Londrina - UEL, Brasil

Rosa Iavelberg, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Talita Esquivel, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

Conselho Científico Internacional

Alicia Candiani, Proyecto Ace, Buenos Aires, Argentina
Glória Jové, Universidade de Lleida, Catalunha - Espanha
Isabel Sabino, Universidade de Lisboa - Portugal
João Paulo Queiroz, Universidade de Lisboa - Portugal
John Baldacchino, Universidade de Wisconsin - Estados Unidos
José Carlos de Paiva e Silva, Universidade do Porto - Portugal
Marta Dias Pinheiro Cabral, Universidade de Nova York - Estados Unidos
Ricard Huerta, Universidade de València - Espanha
Rita L. Irwin, British Columbia - Canadá
Rui Serra, Universidade de Lisboa - Portugal
Teresa Torres De Eça, Universidade do Porto - Portugal

Conselho de pareceristas

Revista Apotheke v.10, n.1, ano 10, abril de 2024

Adriana Rodrigues Suarez	João Vítor Ferreira Nunes
Ailson Barbosa de Oliveira	Juliana Bussolotti
Ana Cláudia Assunção	Juliano Siqueira
Ana Valéria de Figueiredo	Letícia Francez
Angélica D'Avila Tasquetto	Luciana Esmeralda Ostetto
Annelise Nani da Fonseca	Marcelo Forte
Antonio José dos Santos Junior	Márcia Moreno
Chrystianne Goulart Ivanóski	Márcio Silveira dos Santos
Daniele de Sá Alves	Marco Antonio da Silva
Fernanda Correa da Silva	Maria Aparecida Lima Piai
Flávia Pedrosa Vasconcelos	
Gilvânia Pontes	
Hertha Tatiely Silva	
Joachin de Melo Azevedo Neto	

Bolsistas

João Matheus da Silva
Luana Gonçalves Santana

Diagramação

Raony Robson Ruiz
Marcelo Pereira de Lima

Revisores do volume

Fabrcio Rodrigues Garcia

Joviana Jansen

Contato

Av. Madre Benvenuta, 1907

Itacorubi, Florianópolis / SC - (48) 3321-8300

Centro de Artes

Site do Estúdio de Pintura Apotheke:

<http://www.apothekeestudiodepintura.com>

E-mail: revistaapotheke@gmail.com

Apotheke e-periódico [recurso eletrônico] / Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. v. 3, n. 2 (2016) – . – Dados eletrônicos. – Florianópolis : UDESC/CEART/PPGAV, 2015 -

Semestral

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web:

<<http://revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE/index>>.

Apotheke e-periódico (acesso em 01 agosto 2016).

ISSN: 2447-1267

1. Artes Visuais. 2. Arte - Educação. I. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais.

CDD: 707 - 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca UDESC

EDITORIAL

Entre abordagens, métodos e metodologias

O Dossiê Temático “Entre abordagens, métodos e metodologias” representa uma iniciativa significativa no campo das Artes Visuais e da Arte/Educação, objetivando apresentar a diversidade de práticas, teorias e estratégias pedagógicas que caracterizam esta área multidisciplinar. Ao convocar uma ampla gama de contribuições de professores, artistas, pesquisadores e profissionais, o dossiê busca não apenas mapear o estado atual do conhecimento e da prática artística, mas também fomentar um diálogo profundo sobre como diferentes abordagens podem se complementar, desafiar e expandir os horizontes educacionais e criativos. Este esforço colaborativo é essencial para entender a complexidade e a dinâmica das Artes Visuais e da Arte/Educação, enfatizando a importância de uma constante reflexão sobre os métodos e metodologias desenvolvidos tanto na criação quanto no ensino da arte.

Além disso, o dossiê tem o potencial de servir como uma bússola para professores-artistas-pesquisadores, oferecendo perspectivas que podem nutrir a prática docente e artística ou a prática artística-docente. Ao destacar a intersecção entre teoria e prática, e entre diferentes modos de pensar e fazer arte, “Entre abordagens, métodos e metodologias” encoraja uma abordagem pedagógica que é, ao mesmo tempo, reflexiva e inventiva. A inclusão de uma variedade de vozes e experiências contribui para a construção de um campo mais inclusivo e diversificado, onde o ensino das Artes Visuais é visto como um processo dinâmico e adaptativo, capaz de responder às mudanças culturais, sociais e tecnológicas que influenciam tanto a educação quanto a prática artística contemporânea.

Assim, A Revista Apotheke, com seu chamado provocou professores/as, artistas, pesquisadores/as, acadêmicos/as e profissionais dedicados às artes visuais para se engajarem ativamente na elaboração do Dossiê, buscando dialogar sobre as múltiplas facetas que permeiam o vasto campo das Artes Visuais em articulação com a Arte/Educação. Partindo de uma pista deweyana, que propõe que “na arte, assim como na natureza e na vida, as relações são modos de interação”, e que a Arte “deve servir à vida, em vez de prescrever um modo de vida definido e restrito” (DEWEY, 2010, p. 259-260), convocamos os/as colaboradores/as a estabelecerem conexões singulares entre a prática artística e a prática docente.

Neste contexto, almejamos investigações que refletissem as interseções entre a criação artística e a docência. Como as práticas artísticas podem influenciar e ser influenciadas pela prática pedagógica? Como os/as professores/as podem

incorporar invenções docentes e criar metodologias que potencializam tanto a experiência artística quanto o processo de ensino e aprendizagem? Acreditamos que a reflexão sobre as dinâmicas entre a prática artística e a prática docente pode gerar contribuições significativas para a Arte/Educação. Este convite estendeu-se, igualmente, à análise crítica de metodologias já consolidadas, visando à identificação de possíveis aprimoramentos e adaptações que potencializam o enriquecimento da experiência artística e educativa.

Com base nesta perspectiva, compreendemos que o ensino artístico na contemporaneidade caracteriza-se, quer pela sua complexidade e abrangência a diversos níveis, quer pelos inúmeros desafios e oportunidades que coloca. Na base desta situação encontram-se as grandes alterações políticas e sócio-culturais das sociedades – de que se destacam a globalização, o avanço imparável das novas tecnologias de informação e comunicação, o surgimento da Inteligência Artificial, a existência de conflitos armados em várias partes do mundo, a crise climática, etc. – e as próprias características da arte contemporânea, em relação às quais a investigação em ensino das artes não deve alhear-se.

Constatamos uma enorme expansão do campo das artes visuais, que deve ser levada em conta pelos artistas, investigadores e educadores artísticos. Destacamos, desde logo, o crescente reconhecimento do valor da arte no desenvolvimento de competências essenciais para o séc. XXI, mas também o alargamento do seu âmbito específico, considerando-se hoje como fundamental não só o ‘fazer artístico’, mas também o experimentar, conhecer e compreender arte por meio de histórias da arte e estéticas que devem abandonar perspectivas hegemônicas (exclusivamente eurocêntricas ou de matriz anglo-saxônica).

São as próprias características da arte contemporânea – integradora, crítica, eclética, multimédia, híbrida de conceitos e meios – que impõem esse alargamento de campo e que tem inevitavelmente conduzido a um reequacionar do ensino das artes.

Este alargamento de abordagens pedagógicas traduz-se, nomeadamente, no reforço de estratégias (face a conteúdos), que possibilitem competências para investigar, explorar, experimentar e interpretar o mundo visual com uma atitude participativa que reflita o pluralismo das sociedades contemporâneas. Exigem-se, assim, projetos artísticos ricos em potencial de aprendizagem, com a criação de ambientes de investigação para exploração criativa e utilização de meios variados.

Por sua vez, dado não haver uma só diretriz ou soluções únicas para o ensino das artes, torna-se necessário da parte dos artistas professores uma constante postura reflexiva, que os levem a funcionar como investigadores da sua própria prática para a melhoria e partilha do seu ensino.

Consideramos que o desenvolvimento da sensibilidade estética através da arte; a articulação do ensino da arte com a comunidade, contribuindo para uma cidadania ativa; a utilização de estratégias para o incremento da criatividade e imaginação; a abertura à diversidade de culturas e o desenvolvimento da inteligência visual na compreensão do mundo, poderão ser guidelines fundamentais para o florescimento do ensino das artes na contemporaneidade.

Deste modo, apresentamos neste dossiê os seguintes textos:

Palavras-imagens-palavras: um caminho metodológico para o ensino de arte, de Lara Maria de Melo Dias e Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral, instigam o pensamento plástico por meio de narrativas e criações de metáforas que colaboram para a investigação sobre a docência em arte.

Ateliê Público: cenas pedagógicas a céu aberto, de Débora Cristina Paiva e Silva Andrade e Euzânia Ferreira Batista Andrade, apresentam os procedimentos e processos estéticos que configuraram as experiências artísticas analisadas, de acordo com concepções filosóficas distintas dos pensadores Friedrich Schiller (1759-1805) e John Dewey (1859- 1952) acerca da experiência sensível e sua relação com a formação humana.

Entre Imagens-Metáfora e Narrativas Visuais: metodologias artísticas para acionar o Ensino e a Pesquisa na Universidade, de Lutiere Dalla Valle e Guilherme Susin Sirtoli, um artigo baseado em experiências no ensino superior para explorar o uso de metodologias artísticas na pesquisa educacional e na formação de professores, em consonância com as mudanças epistemológicas em curso na academia. O objetivo principal é refletir sobre os desafios e contribuições dessas abordagens para os processos de ensino, aprendizagem e pesquisa.

O conceito de Metamorfose no ensino do desenho. Estímulo para a criatividade e sustentabilidade em experiências ao 10º e 12ºAnos no ensino obrigatório em Portugal, das autoras Cláudia Maria dos Santos Gigante e Inês Maria Andrade Marques, que apresentam o resultado de uma pesquisa conduzida no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais, focando-se na prática de ensino supervisionada na Escola Secundária Henriques Nogueira (Torres Vedras, Portugal). O objetivo foi investigar a influência de duas Unidades Didáticas centradas no tema da Metamorfose no desenvolvimento da criatividade, considerando o processo de ensino-aprendizagem do Desenho em dois anos de escolaridade distintos. O estudo procurou responder à pergunta central: "Pode o conceito de Metamorfose ser adotado como referencial para desenvolver e estimular a criatividade dos alunos em projetos de desenho?"

Entre a Arte/Educação e a vida: reconstruindo memórias, das autoras Ana Julia Dotto Guaragni e Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos, um texto instigante sobre experiências realizadas em processos criativos e produtos criados, desenvolvidos de modo coletivo, também sobre o conceito de memória e tangenciando possibilidades da Arte Contemporânea na formação como professora/artista/pesquisadora.

Fazer-se professor-artista: A virada educacional da arte, de Julia Pereira de Souza e Névio de Campos, onde o objetivo central desta investigação foi apresentar um panorama que possibilitou a virada educacional da arte. E então, apresentar quando a educação passou a mover a prática artística.

Mulheres artistas para crianças: experiências em oficinas de arte no Projeto Casa Azul, da professora Alessandra da Silva (Ally Collaço), apresenta relato de experiência

em uma perspectiva feminista e arte-educativa, segundo bell hooks, Gerda Lerner e Ana Mae Barbosa, com um olhar voltado à infância, seguindo o princípio de equidade dos movimentos feministas, apresentando mulheres artistas, como Eli Heil, Frida Kahlo, Georgia O'Keeffe, Yayoi Kusama, Tarsila do Amaral, Agnés Thurnauer, Larissa Abi-Zaid e Shamsia Hassani, através de diferentes abordagens em oficinas de arte, no Projeto Casa Azul, um projeto autônomo, realizado entre 2021.2 e 2023.1, em Florianópolis-SC/Brasil.

Residência artística em sala de aula: uma experiência possível? De Jo A-mi e Ícaro Lênin Maia Malveira, onde o texto apresentou os objetivos em mover alguns lugares e conceitos concernentes ao campo das artes e suas atuações; refletir acerca das disciplinas curriculares como espaços que se impõem como processos de conhecimento com o humano; compreender sobre uma experimentação plástica de residência artística; e apresentar uma prática de ampliação de percepção e convivência entre comunidade acadêmica e não-acadêmica, com linguagens artísticas.

Territórios de experiência: a performance como processo de formação na sala de aula, no ateliê e no espaço expositivo, de Daniele de Sá Alves e Thalita Amorim, apresentam artigo com foco na partilha de um processo de produção artística e pedagógica no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Neste contexto, sala de aula, ateliê e galeria de arte constituem territórios de experiência e de formação para artistas, docentes, discentes, além de todo o público.

Pensar a Cultura: Caminhos para uma Educação antirracista e Interseccional em Artes Visuais, de Shirley Fiuza Dias, Juliane Mesquita Obando e Luiz Carlos Pinheiro Ferreira, com um texto para refletir sobre a interseccionalidade como um caminho para compreender como as desigualdades sociais de gênero e raça se constituem mutuamente, sobretudo a partir das experiências dos autores tanto no campo da docência em Artes Visuais quanto na articulação crítica e contextualizada sobre a relação entre cultura e desenvolvimento humano, bem como, suas conexões transdisciplinares.

Cartografias poéticas: sobre rotas, desvios e territórios existenciais, Carla Juliana Galvão Alves e Larissa Caroline de Pontes. As autoras apresentam análises que fundamentam-se nos estudos a respeito de espaço e lugar (Tuan, 2013; Bachelard, 1993); e a respeito das abordagens metodológicas de ensino e de pesquisas agrupadas sob a denominação de Pesquisa Educacional Baseada em Arte/PEBA (Hernández, 2013; Charréu, 2019; Dias, 2013).

Os caminhos da docência investigativa em aproximação com os princípios dos escritos selecionados de John Dewey e Josef Albers, das autoras Daniela Almeida Moreira e Jociele Lampert, que apresentam relato sobre a micropática na formação de professores ministrada no município de Macapá, como parte de uma pesquisa de doutorado vinculada ao Estúdio de Pintura Apotheke. A proposta foi construída a partir da concepção da docência investigativa fundamentada no conceito de conhecimento e experiência, segundo John Dewey (1906, 1916, 1928, 1929) e Josef Albers (1928, 1934, 1935, 1936).

A casa das crianças: O lugar da arte dentro da Ocupação, de Lorena Toniolo e Denise Blanco Sant'Anna, que apresenta reflexões sobre a concepção de "casa" de crianças e adolescentes que moram na Ocupação Justo, em São Leopoldo,

considerando as artes visuais como instrumento de ressignificação da identidade social em meio ao contexto habitado.

Ter um pano, ter um p(l)ano: tramar docências em meio ao estágio curricular, de Daniela da Cruz Schneider e Lívia Lempek Trindade Monteiro, que apresentam um texto acerca e a partir de percursos docentes engendrados em disciplina de Estágio Curricular em Artes Visuais, proposta na formação inicial de arte educadores/as. Onde a escrita desdobrou-se a partir da apropriação de um tecido de algodão cru, um pano, sobre o qual o plano da disciplina desenvolveu-se.

A a/r/te que atravessa uma tese sobre educação democrática, de Charles Immianovsky, que apresenta um texto que dá ênfase aos elementos estéticos e artísticos explorados no desenvolvimento de uma tese de doutorado em Educação de um professor de Artes Visuais, que teve como tema as relações entre arte e educação democrática no âmbito dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – Institutos Federais em contexto reacionário.

Um diálogo com os tratadistas antigos: sobre geometria e processos pictóricos contemporâneos, de Leonardo Charréu apresenta um texto instigante sobre uma corrente estética vencedora no século XX. Impôs-se mais ou menos a todas as outras. Essa corrente é o expressionismo. A sua predominância niveladora, como proposta estética universal, instalou-se com todas as suas variantes numa parte significativa do chamado sistema da arte contemporânea e, concomitantemente, em muitas práticas de ensino das escolas de artes visuais.

Na seção de entrevistas, destacamos o texto **“Vem e me mostra o seu olhar”**, entrevista com a artista professora Mapige, realizada por Héliida Costa Coelho e Fabio Wosniak, que apresentam a entrevista com a artista e professora Maria Pinho Gemaque. Conhecida como Mapige a artista visual-ativista, nortista, trabalha com processos de criações em poéticas visuais, performance, desenho, colagens, fotografia, intervenção urbana, videoarte, instalação artística, livro de artista, filme.doc, produção cultural, curadoria de exposições, intercâmbio e vivência artística. Tecendo um diálogo entre arte e a artista professora, percorro os processos de criação, intervenção artística, performances e ações artísticas de Mapige visando ampliar a reflexão sobre a arte contemporânea, experiência estética e a docência.

Por fim, na seção de Notas de Experiência, temos o artigo **Notas reflexivas sobre Processos Pictóricos e Representações Pictóricas na “Aula Ateliê” do Estúdio de Pintura UDESC/SC**, trata de um ensaio de Héliida Costa Coelho, Jaci Aico Kussakawa e Jocielle Lampert, que contextualiza o processo de estágio docência em Programa de Pós-Graduação em aspectos formativos para a formação de artistas e de professores, no contexto das artes visuais.

Organizadores:

Maria Constança Vasconcelos (LUSÓFONA/Portugal), Inês Maria Andrade Marques (LUSÓFONA/Portugal), Jocielle Lampert (UDESC), Fábio Wosniak (UNIFAP).



**SEÇÃO
TEMÁTICA**

Palavras-imagens-palavras: um caminho metodológico para o ensino de arte

Words-images-words: a methodological
path for teaching art

Palabras-íágenes-palabras: un camino
metodológico para la enseñanza del
arte.

Lara Maria de Melo Dias¹

Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral²

1 Lara Maria de Melo Dias: mestra em Artes pelo programa de Mestrado Profissional em Artes-ProfArtes no Instituto Federal de Goiás-(IFG-GO). Atua como professora de Arte na Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal (SEEDF). Como pesquisa, transita pela compreensão da apropriação de palavras para aguçar memórias no ensino de artes visuais e poéticas visuais individuais. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7257799929804961>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1010-6234>. E-mail: laramariam@gmail.com.

2 Doutora em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre em Cultura Visual (UFG) e licenciada em Artes Visuais (UFG). Professora na Faculdade de Artes Visuais da UFG. Tem experiência na área de Artes Visuais pesquisando os seguintes temas: ensino de arte, formação de professores/as, ações educativas em diálogo com poéticas visuais contemporâneas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5975075892881891>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8510-2473>. E-mail: valeriefabiane@ufg.br.

RESUMO

A narrativa em primeira pessoa é como realizei a escrita dessa pesquisa, não uma primeira pessoa ensimesmada de forma personalizada, mas para além de minhas vivências relatar as minhas experiências. Realizar essa pesquisa passa pelo meu entendimento sobre docência, quando relato vivências que não me distanciam como observadora desse mundo e me situam como vivente em um lugar que considero de terras-paisagens- terras. Lugares embreados pelas angústias da pesquisa, da docência, envolto nas ausências, nos esvaziamentos, nas dúvidas e nas incertezas que não são características minhas apenas, mas que podem nascer no encontro com os/as leitores/as dessa pesquisa. Explicito como crio metáforas para deixar claro o que entendo e como penso palavras e imagens como terra e paisagens. As experiências docentes e de discente são terras que são levadas para outros espaços onde se ressignificam em lugares que logo vão se transformar. Compreendo com Tuan (1983) que esses espaços e lugares não são apenas circundantes de fatores geopolíticos e compartilho a ideia de um viver social, histórico e cultural com as subjetividades de cada indivíduo. Refiro-me ao meu encontro com textos que me indicaram como eu crio e me aproprio das palavras a partir das palavras-imagens-palavras numa perspectiva contemporânea de ensino. Nesses momentos reflexivos, descobri com Magritte, no texto de Foucault (1988), através do sistema de representação verbal e visual em busca de semelhanças e similitudes, com Beck (2004) que o sistema de significações propõe um caminho para pensamento possível. E em diálogo com Didi-Huberman (2010) entendi um pouco mais sobre a interação com a imagem. Dessa forma, a proposta apresentada nessa pesquisa apresenta um caminho metodológico para pensar o ensino de arte com palavras-imagens-palavras.

PALAVRAS-CHAVE

Docência; memória; ensino de artes visuais; Palavras-Imagens-Palavras.

ABSTRACT

The first-person narrative is how to write this research, not in a personalized first person, but beyond my experiences related to my experiences. Carrying out this research involves my understanding of teaching, when I report experiences that did not distance me as an observer of this world and I situated myself as living in a place that I consider to be lands-landscapes-lands. Places embraced by the anxieties of research, of teaching, surrounded by absences, emptiness, doubts and uncertainties that are not just my characteristics, but that can be born in the encounter with the readers of this research. I explain how I create metaphors to make clear what I understand and how to think about words and images such as land and landscapes. Teaching and student experiences are lands that are taken to other spaces where they are given new meaning in places that will soon transform. I understand with Tuan (1983) that these spaces and places are not just surrounding geopolitical factors and I share the idea of social, historical and cultural living with the subjectivities of each individual. I refer to my encounter with texts that showed me how I create and appropriate words from words-images-words in a contemporary teaching perspective. In these reflective moments discovered with Magritte, in Foucault's text (1988), through the system of verbal and visual representation in search of similarities and similarities, with Beck (2004) that the system of meanings proposes a path to possible thought. And in dialogue with Didi-Huberman (2010) I understood a little more about the interaction with the image. Thus, the proposal presented in this research presents a methodological path to think about teaching art with words-images-words.

KEY-WORDS

Teaching; memory; teaching visual arts; Words-Images-Words.

RESUMEN

La narración en primera persona es la forma en que escribí esta investigación, no una primera persona ensimismada de manera personalizada, sino más allá de mis experiencias para relatar mis experiencias. La realización de esta investigación pasa por mi comprensión de la docencia, cuando relato experiencias que no me alejan como observador de este mundo y me sitúan como un habitante en un lugar que considero de tierras-paisajes-tierras. Lugares avergonzados por las ansiedades de la investigación, de la docencia, envueltos en ausencias, vacíos, dudas e incertidumbres que no solo son mis características, sino que pueden nacer en el encuentro con los lectores de esta investigación. Explico cómo creo metáforas para dejar claro lo que entiendo y cómo pienso sobre palabras e imágenes como la tierra y los paisajes. Las experiencias docentes y estudiantiles son tierras que son llevadas a otros espacios donde se resignifican en lugares que pronto serán transformados. Entiendo con Tuan (1983) que estos espacios y lugares no solo están rodeados de factores geopolíticos y comparto la idea de una vida social, histórica y cultural con las subjetividades de cada individuo. Me refiero a mi encuentro con textos que me han mostrado cómo creo y me apropio de palabras a partir de palabras-imágenes-palabras en una perspectiva contemporánea de la enseñanza. En estos momentos reflexivos, descubrí con Magritte, en el texto de Foucault (1988), a través del sistema de representación verbal y visual en busca de semejanzas y semejanzas, con Beck (2004) que el sistema de significados propone un camino para el pensamiento posible. Y en diálogo con Didi-Huberman (2010) entendí un poco más sobre la interacción con la imagen. Así, la propuesta presentada en esta investigación presenta una forma metodológica de pensar la enseñanza del arte con palabras-imágenes-palabras.

PALABRAS-CLAVE

Docencia; Memoria; Enseñanza de artes visuales; Palabras-Imagenes-Palabras.

Introdução

Quando surge a necessidade das palavras-imagens-palavras? Essa é uma pergunta que hoje realizo ao finalizar a minha pesquisa de mestrado intitulada de Palavras-imagens-palavras: um processo de criação didático-pedagógica para o ensino de artes visuais. Compreendo hoje que vibro a palavra que transforma o que vejo e ressignifico, e nada mais satisfatório que proporcionar que estudantes escutem suas palavras internas, vibrem ao dizer, transfigurem em novas paisagens e compartilhem experiências.

Assim, esse artigo é a apresentação de um termo que surge na pesquisa de mestrado, o termo palavras-imagens-palavras, e é através dele que me observo e observo o outro, que me escuto e escuto o outro, que me digo e digo ao outro, que ressignifico pela troca e recrio as minhas paisagens.

Portanto, a necessidade das palavras-imagens-palavras é a reconexão com seu espaço em troca com o outro, capaz de se perceber aguçado pelas suas memórias e reconectado com as memórias dos outros. Apropriar-se de palavras pode levar a memórias, as palavras são conjuntos, oferendas, ditos e não ditos, escritas, guardados, achados dentre outros que desvenda o lugar que se está e seu contexto histórico.

Palavras-imagens-palavras

Palavras-imagens-palavras não representam somente um discurso escrito, mas também um discurso poético, no qual a palavra chega enquanto desejo e sensações explícitas em uma camada de formas, texturas e grafismos, fazendo-me perceber o trabalho com palavras como sustentação para experimentações em arte.

Um poema sem palavras, imagético, uma palavra em imagem, uma imagem em poema, as emoções por trás das palavras literárias para criação imagética do cotidiano que possibilita dar significações, sinônimos, antônimos, advérbios e conjunções do dicionário individual.

Nesse caminhar durante a pesquisa se fez necessário compreender a metodologia que desenvolvi para trabalhar com palavras, pois em minha prática docente as palavras sempre surgem durante o meu processo de criação didático-pedagógico. Elas representam para mim terras-paisagens-terras, e configuram a troca da terra que nutre a paisagem e vice e versa. Considero como contínuos os processos de lavar, semear, espalhar, regar, aguar, cuidar para a nutrição de criação de imagens. Terras-paisagens-terras está para palavras-imagens-palavras, em que a palavra alimenta a imagem e a imagem alimenta a palavra.

Utilizo essas metáforas para compreender como a palavra (escrita, falada, pensada) nasce imageticamente nas minhas produções artísticas e didáticas e nos processos artísticos dos/as estudantes. As palavras não são apenas as dos livros e as indicativas na lousa ou nas orientações, são as que saem e encontram outras palavras.

Cada estudante é cercado de palavras internas, ou melhor, terras em encontro com outras se juntam em paisagens mentais e se materializam. Busquei também no dicionário a definição do que significa: palavra, terra, imagem e paisagem³, para conhecer seus significados e criar maiores relações, como uma maneira de coletar palavras e me apropriar delas.

Nesses momentos reflexivos, incitados pela investigação, surgiram algumas questões: a) Como é possível significar e ressignificar um processo didático-pedagógico para a utilização de uso das palavras-imagens-palavras para desenvolver o ensino de artes visuais; b) De que maneira as imagens podem aguçar a consciência dos/as professores/as; e c) Como nos vemos nas palavras que nos rodeiam?

Ao levantar essas indagações demonstrei minha intenção de pesquisar como esse processo é capaz de desenvolver meu olhar nesse caminho para aprendizagem, quando investigo as possibilidades de ensinar em diálogo com palavras-imagens-palavras. Essa pesquisa surgiu das minhas práticas, porque ainda não havia conseguido desenvolver um processo de registros e análises do modo como venho trabalhando enquanto professora de Artes Visuais. Foi por um desejo enorme que surgiu e se tornou necessário registrar, questionar, pesquisar referências, realizar reflexões e desenvolver processos.

Vê-me envolvida nesse caminhar, buscando rememorar algumas estratégias didático-pedagógicas que fazem parte das minhas práticas como professora. Refleti sobre um caminho em especial, que é o da construção de mapas cartográficos na tentativa de mapear essas trajetórias vividas, pois posso, com os mapas, visualizar o passado, verificar o presente e questionar o futuro com a apropriação de textos, imagens, anotações e memórias. Desenvolvi um movimento autorreflexivo para construir partes desta escrita, uma vez que me apropriar de meus textos e escritos diários é reviver e viver as experiências docentes realizadas.

Nos caminhos que me propus a seguir, as imagens são as paisagens em um itinerário que considero oferecer possibilidades para que eu possa contar, dizer, expressar e falar com quem nesses caminhos comigo seguir, uma vez que cada caminho é a vivência de uma imagem, de uma paisagem que está num espaço, num lugar que possui uma terra que sustenta. É a forma que encontro para traduzir a nutrição das

3 palavra

01. E. Ling. Unidade mínima com som e significado que pode, sozinha, construir enunciado; forma livre;

terra

01. Solo sobre o qual se anda;

02. A parte branda do solo;

03. A parte sólida da superfície do globo;

imagem

01. representação gráfica, plástica ou fotográfica de ser ou de objeto;

02. Produto da imaginação, consciente ou inconsciente; visão;

paisagem

01. espaço de terreno que se abrange num lance de vista;

Minidicionário Aurélio. Disponível em: <http://aurelioservidor.educacional.com.br/download>. Acesso em: 28 fev. 2022.

paisagens nos caminhos percorridos. As imagens diversas carregam nutrientes vindos das palavras que possibilitam transformar o espaço.

Compreender como construir abordagens metodológicas para essa pesquisa em ensino de artes visuais me inquietou desde o início. A todo o momento me encontrava tentando identificar, categorizar tudo que era levantado dentro de uma tabela organizacional, ou mesmo achar uma forma de me inserir na mesma. Assim, as premissas de minhas escolhas pessoais e de ser professora trazem a minha trajetória poética representada pelo elemento visual, que é a linha e que caracteriza os percursos por mim percorridos nos lugares que habitei e habito. São imagens e palavras que considero como experiências adquiridas por esses caminhos por meio do que escuto, falo, escrevo e leio.

Durante esse processo investigativo, observei que é necessário construir um pensamento que sinalize o que compreendo por palavras-imagens-palavras, que remetem à pluralidade das relações em sentir e pensar espaços e lugares. Essa junção me ajuda a desenvolver um processo de investigação e produção para o ensino de artes visuais.

Para mim, a palavra não é apenas uma grafia da imagem, ela é uma das partes fundantes e importantes no processo que desenvolvi no ensino, por isso estabeleço um modo de pensar com palavras-imagens-palavras. Parto da ideia de que uma produção imagética que carrega palavras em sua construção possibilita subjetividades nas experiências individuais que suscitam novas conexões que vão além dos códigos verbais da gramática. Sendo que uma imagem com palavras não indica apenas ver a palavra, mas indica ler através de seus signos, buscar significados e semelhanças pelos sentidos nominais pré-estabelecidos entre o verbal e o visual.

Diálogo conceitual com autora e autores

Necessito dialogar com autores para entender e me confrontar sobre essa experiência com palavras-imagens-palavras e nesse sentido, encontrei textos que me indicaram horizontes do sentir e do pensar como professora que cria, se apropria das palavras, e que utiliza palavras-imagens-palavras como uma perspectiva metodológica para o ensino de arte.

Juntamente com o meu modo de trabalhar com palavras-imagens-palavras, busquei entender como a apropriação de palavras é capaz de fomentar um sentir e um pensar espaços e lugares através de produções em artes visuais que utilizam o verbal e o visual por meio do pensamento de Foucault (2016). Autor que reflete sobre o conceito de semelhança até o século XVI, esclarecendo que as semelhanças permanecem em

todo o volume do mundo, todas as vizinhanças da conveniência, todos os ecos da emulação, todos os encadeamentos da analogia são suportados, mantidos e duplicados por esse espaço da simpatia e da antipatia que não

cessa de aproximar as coisas de mantê-las a distância. Através desse jogo, o mundo permanece idêntico; as semelhanças continuam a ser o que são e a se assemelharem. O mesmo persiste o mesmo, trancafiado sobre si (Foucault, 2016, p. 35).

Nessa perspectiva de que as coisas ou as palavras se conectam ou se distanciam por semelhanças, as palavras aparecem sem deixar maiores possibilidades de conexões. Foucault vai explicando sobre o modo de um, talvez, engavetamento de semelhanças das coisas, pois no século XVI as representações seriam a base das possíveis semelhanças, já que pela semelhança a representação poderia ser conhecida.

Para Foucault toda semelhança possui uma assinalação, e isso carrega em si oscilações, já que não vivemos em uma organização imutável, pois pelo próprio viver orgânico transformamos as coisas. Para pensar o conceito de semelhança, percebo em Foucault que é pela assinalação que existe um ponto, um “zigue-zague indefinido, do semelhante ao que é semelhante” (Foucault, 2016, p. 41). Seguindo o pensamento do autor, é possível perceber que não encontramos uma definição mais clara das semelhanças e representações, mas nos encontramos perante um universo de possibilidades. São possibilidades para interpretar, refletir, ler, ver um texto único.

Nesse sentido, parto do entendimento de que um texto não indica uma coisa apenas, uma única semelhança e representação, mas dialoga e se ramifica em diversas semelhanças e assinalações. É um pensamento que conecto para criar a minha concepção do termo palavras-imagens-palavras, já que acredito que as palavras não se encontram prontas, considero que dependem do meu modo de ensinar, pesquisar, observar, construir e produzir.

Buscando compreender o conceito de semelhança a partir de Foucault, observei que quando estou criando/ensinando/compartilhando uma imagem, estou produzindo algo, estou passando por momentos de criação e esse criar passa por um processo de experiências, de um antes e um após que atravessam imagens, palavras, conversas, frases, textos e outros signos no sujeito. Assim, a palavra vai aparecer como grafia e como não grafia, que é como compreendo as palavras no meu trabalho docente.

No livro “Isso não é cachimbo”, Foucault (1988) traz a reflexão da imagem “La Trahison des images (Ceci n’est pas une pipe)” de 1929 do artista René Magritte. Nessa imagem, o artista faz uma reflexão acerca do que vemos e buscamos, do interpretar com a presença de um texto, mas a “forma desenhada do cachimbo expulsa todo texto explicativo ou designativo, tanto é reconhecível” (Foucault, 1988, p. 27).

O texto nega a imagem que vemos, pois “Magritte, separa o texto e a figura, é preciso ver um vazio” (Foucault, 1988, p. 33), mas acrescenta Foucault “ainda seria demais dizer que há um vazio ou uma lacuna: é antes uma ausência de espaço, um apagar do “lugar-comum” entre os signos da escrita e as linhas da imagem” (Foucault, 1988, p. 33). Interessante suscitar esse vazio, como se ele nos mostrasse a incapacidade de ler e ver ao mesmo tempo. Se fosse apenas a pintura simples do cachimbo, não teria suscitado tantas inquietações, mas as palavras apresentadas pelo artista trazem uma contradição. Ao ler as palavras, buscamos a definição rápida do

que vemos de acordo com as semelhanças e as similitudes, porém as palavras negam a imagem. A forma representada de um cachimbo como conhecemos vem com a negação do mesmo ser visto, por isso, confundimo-nos e nos inquietamos na

[...] exterioridade, tão visível em Magritte, do grafismo e da plástica, está simbolizada pela não-relação — ou em todo caso pela relação muito complexa e muito aleatória entre o quadro e seu título. Essa distância tão longa — que impede que possamos ser ao mesmo tempo e dedo uma só vez leitor e espectador [...] (Foucault, 1988, p. 47).

Nesse caminho, fui construindo um pensamento, em que, nas palavras-imagens-palavras, observei uma junção dos papéis de observadora, observador, leitor, leitora, criador e criadora de imagem. Magritte esclarece sobre esses papéis, citados anteriormente, e que o ato de fazer essa pintura inquietante conduz a um modo de representação de suas memórias e imaginações que induz a reflexões diversas. O artista não se priva pelo engano, uma vez que a palavra não desconsidera a forma de cachimbo, pois é algo pensado na imagem e no texto, mas conduz o/a observador/a a duvidar do que está vendo.

Temos uma diversidade de produções de arte que partem do uso de palavras em suas produções, e seguindo as definições de semelhanças e distanciamentos provocadas por Foucault (2016), é melhor não acreditar de primeira no que se vê, e ao ler é preciso duvidar. Duvidar para mim faz parte de um processo para produzir outros desdobramentos na imagem ou mesmo para conduzir a outras experiências.

Busquei na dissertação de Ana Lúcia Beck (2004) entendimentos sobre representação verbal e visual para estabelecer algumas conexões juntamente com o pensamento de Foucault. Em sua escrita, a autora desenvolve um pensamento entre o verbal e o visual na imagem, salientando que a linguagem verbal é uma construção que utilizamos para nomear coisas, convenções sociais. “O sistema de representação verbal utiliza-se do signo palavras; enquanto o sistema de representação visual utiliza-se do signo imagem da coisa” (Beck, 2004, p. 22). Esse pensamento me ajuda a trilhar um percurso de definição quando me aproprio da palavra para construir meu modo de trabalhar na docência com palavras-imagens-palavras.

A autora explicita que o que “Foucault percebe em Magritte faz com que desconfiemos das palavras escritas na obra” (Beck, 2004, p. 26). Nesse sentido, esclarece que não estamos presos à linguagem verbal de palavras e à linguagem visual de imagens, e que ambas são distintas, mas não estão separadas apesar da distância dos vazios. Segundo a autora, há um sistema de significação que se difere dos sistemas tradicionais de representação verbal ou visual, já que há uma busca por um pensamento sobre o que se lê e se vê, e o que provoca o/a espectador/a, mesmo com os vazios e ausências.

As considerações de Beck (2004) sinalizam a respeito da elaboração de um pensamento que a construção verbal e visual possibilita. Esse pensamento vai ao encontro do que coloco como processo de criação para o ensino, pois quando proponho a criação de uma imagem, torna-se uma elaboração do pensamento, com

a busca de arquivos de memórias, vivenciais e experienciais que se diferenciam de apenas imitar ou representar um texto.

Beck (2004) explica que é no sistema de significação que Foucault tenta pensar a obra de Magritte, não ignorando o verbal, uma vez que o principal seria a pintura. Segundo a autora, Foucault tenta a todo o tempo essa investigação entre a linguagem verbal e visual em uma proposta de sistema de significação, que consiste na busca pela “elaboração do pensamento possível” (Beck, 2004, p. 26). Elaborar esse pensamento possível, investigar sobre a relação verbal e visual, encaixa-se no que compreendo sobre os vazios, pois nos papéis que exerço como estudante, professora, espectadora e criadora, as palavras-imagens-palavras atravessam os vazios, aquilo que nem sempre está claro e visível. Mas necessita de uma elaboração de pensamento, uma reflexão sobre o que se vê e o que se cria.

Uma obra quando apresenta um título, um texto, uma frase, ou palavras, indica ao/à observador/a um caminho a seguir. Beck (2004) descobre no diálogo com Foucault que o texto não vira imagem e a imagem não vira texto, pois fazem parte de códigos de construção da linguagem. Não existe uma verdade na imagem que representa o texto, e uma verdade no que representa a imagem, tudo é possível de ser confundido e se transformar numa imensa mentira ou verdade, tudo seria o modo de interpretação.

Com Foucault refleti sobre palavras-imagens-palavras, que é o que busquei compreender e explicar nessa pesquisa. Pensei sobre a relação de sistemas de representação verbal e sistema de representação visual para um sistema de significação. Refleti sobre a dinamicidade entre palavras-imagens-palavras, no caminho subjetivo, na busca das emoções individuais de quem observa. Entrar em contato com palavras-imagens-palavras é um processo de aprendizagem, gerando reflexões sobre as palavras presentes na imagem que não se sobrepõem, mas se justapõem.

A imagem não é apenas forma, cores, detalhes, mas todo um texto interno, que suscita buracos, lugares vazios e ausências de superfícies, o que possibilita enxergar para além das barreiras em texto e imagem. Não importa dizer que o texto é imagem e a imagem é texto, mas não deixar se enganar e desconfiar sempre do que se vê, pois as desconfianças e as dúvidas conduzem o olhar pelos buracos.

Em “As Palavras e as coisas”, de Foucault (2016), no capítulo “Las Meninas”, é possível perceber que existe um olhar sobre a pintura, e nesse olhar o/a observador/a experimentam como se estivessem na tela sendo observado/a pela imagem “ele vê sua invisibilidade tornada visível ao pintor e transporta em uma imagem definitivamente invisível a ele próprio” (Foucault, 2016, p. 6). Quando penso em palavras-imagens-palavras percebo que é o que permite que cada um/a se veja na imagem e a imagem torna-se seu espaço e lugar. Esse processo de sentir e pensar sobre espaços e lugares possibilita perceber as produções de artes visuais com os sistemas de significações.

Sendo assim, sentir e pensar sobre palavras nas imagens contemporâneas que carregam textos é substância para extrapolar a leitura direta e inflexível, pois proporciona chegar perto, encontrar as lacunas. Esse encontro parte então desse diálogo iniciado com o olhar e a imagem, sentir-se nela e pensar conexões diversas,

"[...] jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem" (Foucault, 2016, p.12).

O uso de palavras nas artes visuais emana nas obras contemporâneas de um hibridismo de linguagem em que o textual se une ao visual. A palavra que se apresenta como forma dentro da imagem, impregnada, arranhada, escrita, fixada, colada, costurada, recortada, pregada, montada, entre outras formas, não é apenas imagem sem texto, nem texto sem imagem. Compreendo como palavras-imagens-palavra, representação verbal e visual, visual e verbal de um contexto imagético singular e que não pode ser desconsiderado como parte importante, e assim é sobretudo imagem.

Sentir e pensar palavras na/para/com imagem ou uma imagem na/para/com palavras seria no meu entendimento, depois desses caminhos percebidos percorridos, um exercício de não acreditar no texto primeiramente como um signo convencional ou mesmo como um modo de decifrar o que vejo, mas utilizar o texto como um enigma que poderá seguir por outros lugares.

Durante esse percurso em que tento explicar como compreendo a concepção de palavras-imagens-palavras, converso com Didi-Huberman (2010), e concordo quando ele diz que "a experiência familiar do que vemos parece na maioria das vezes dar ensejo a um ter: ao ver alguma coisa, temos em geral a impressão de ganhar alguma coisa" (Didi-Huberman, 2010, p. 34). Quando olhamos para uma produção visual com palavras, podemos ter a impressão de ganhar, esse ganhar se encontra na qualidade de uma visualização de rápida percepção do apresentado, ou seja, ao codificar rapidamente o visual e o verbal. Isso pode ser um engano, pois palavras-imagens-palavras conduzem ao que o autor chama de inelutável, e o que é compreendido e realmente visto está voltado "para a questão de ser – quando ver é sentir que algo inelutavelmente nos escapa, isto é: quando ver é perder. Tudo está aí." (Didi-Huberman, 2010, p. 34). De certa forma, perder-se pela percepção primeira na experiência pode ser o caminho para ganhar em pensamento.

Palavras-imagens-palavras nos abrangem pelo que vemos. É o que nós olhamos que nos permite sentir ao enxergar vazios, falhas, aberturas, dúvidas e perdas. Esclarece Didi Huberman que "o que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha" (Didi-Huberman, 2010, p. 29), ou seja, um olhar sobre uma imagem não se baseia em uma direção, mas consiste no entendimento de que "o ato de ver só se manifesta ao abrir-se em dois" (Didi-Huberman, 2010, p. 29). Existe um diálogo entre imagem e espectador/a, e nesse diálogo se acentua ainda mais o valor das palavras-imagens-palavras, pois entendo que primeiro acontece o diálogo de si, e assim a imagem vem e surge.

Em diálogo com Foucault e Beck, venho desenvolvendo minhas concepções para pensar em palavras-imagens-palavras como um modo de construir estratégias metodológicas para o ensino de artes visuais, pois percebo as possibilidades de criação no ato de sentir e pensar espaços e lugares ao ensinar arte. Observo que palavras-imagens-palavras envolvem o observador/a, o/a artista, o/a professor/as,

o/a estudante. Esse modo de construir estratégias não invalida outros, mas investiga possibilidades de escutar, ver, falar com as palavras através da subjetividade do/a artista, do artista, da observadora e do observador e que se não é possível apenas nas produções visuais que carregam palavras, mas todo processo de construção imagética.

Onde estão palavras-imagens-palavras em mim, estudante e professora?

Comecei a perceber que realizar uma pesquisa com arte envolvia o meu percurso de formação como estudante na educação básica e minha formação em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas. O desejo de investigar a prática docente que venho desenvolvendo me fez lembrar os caminhos de formação que já trilhei.

Pensar sobre os caminhos trilhados como estudante na educação básica é pensar em um momento em que o ensino de arte prezava pela cópia e pela reprodução. Lembro-me da disciplina severa, de estar em carteiras alinhadas em uma linha reta, de fazer uma fila de meninos e meninas, cantar hino nacional com o corpo ereto e os braços em linha reta. E ainda escrever na folha do caderno em linha reta, fazer uma caligrafia em linha reta, colorir seguindo a linha do contorno, furar o jornal com palitos de dente em linha reta, usar o palito de picolé para contar em linha reta... e bem outras linhas retas estavam presentes na minha vida escolar.

Na Escola Estadual Antônio Nunes de Carvalho Filho, onde cursei o ensino fundamental (educação básica) em 1986, fui condicionada a servir à linha reta, sem possibilidades de encurvá-la, de arrebentá-la, de dar um nó e de transformá-la em outras possibilidades. Essa educação me criou com medos, almejando a escrita das palavras corretas com receio de dizer o que pensava, de escrever errado, de levantar a mão, de ter medo do universo dos dicionários e dos imensos significantes de cada palavra, como se fosse incapaz de captar toda essa quantidade de significados. Isso me ensinou sempre a respeitar o que me oprimia.

Como pensar em arte se fui educada para estar em linha reta e usar poucas palavras? Quando comecei a frequentar as disciplinas de arte na escola, recordo-me da postura organizada, do desenho delineado, copiado, seguindo técnicas precisas. Muito bonito! Mas era apenas o “capricho” solicitado dentro dos padrões de formações de minhas professoras. Professoras, pois não se tinham professores, homens formados em educação artística (nomenclatura usada na época)

Percebo o rompimento na minha infância com o minidicionário que ganhei de minha mãe para levar para escola. Lá ele só era usado quando a professora solicitava, ficava guardado dentro da mochila, como algo intocável, podendo ser aberto somente com a autorização. Mas romper com essa regra em casa era a grande diversão, e por isso abria o dicionário e criava desafios para buscar palavras e seus significados. Cada palavra encontrada se desdobrava em um universo de possibilidades.

Escolho este dicionário devido às afetividades de memória de infância e de

minha direção na escola. Meus pais exigiam que tivesse zelo e fizesse bom uso do dicionário, pois carregavam a ideia de durar por muitos anos. Além disso, a capa dele me encantava (Fig. 1), via as diversas letras se espalhando como que viajando por um espaço, algumas se aproximavam e outras se distanciavam de mim. Eu queria pegá-las, juntá-las, desenhá-las, escrevê-las.

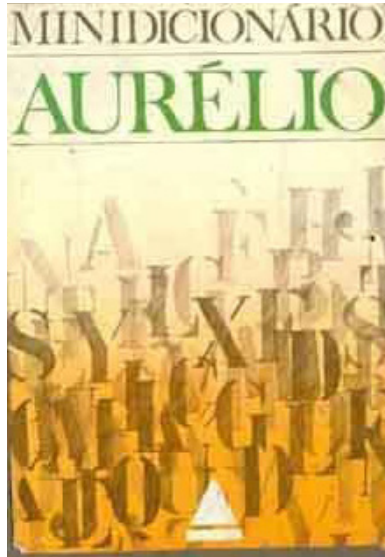


Fig. 1-S/t, 2022. Print da capa do dicionário. Fonte: https://www.estantevirtual.com.br/sebotraca/aurelio-buarque-de-holanda-ferreira-minidicionario-aurelio-3002367306?show_suggestion=0. Acesso em: 28 dez. 2022.

Observo que vivencio a busca pelas palavras desde minha infância para conhecer outras novas e seus significados. E agora trago essas lembranças nesta investigação para compreender as palavras que utilizei para escrever essa pesquisa. Assim, comecei a buscar no dicionário de Língua Portuguesa mais palavras ligadas ao contínuo trabalhar com a terra, como *lavar*, *semear*, *espalhar*, *regar*, *aguar*, *cuidar* e *nutrir*⁴. Isso

4 lavar

01.Sulcar (a terra) com arado ou charrua; arar, amanhoar, cultivar.

semear

01.Deitar sementes à terra, para que germinem.

espalhar

01.Lançar para diferentes lados; dispersar; espargir;

regar

01.Umedecer por irrigação ou aspersão; molhar, aguar; irrigar.

aguar

01.Borrifar com água ou outro líquido; regar, molhar.

cuidar

01.Imaginar, pensar, meditar; cogitar, excogitar;

01.Desenvolver, educar, instruir;

02.Proteger, favorecer; Minidicionário Aurélio. Disponível em: <http://aurelioservidor.educacional.com.br/download>. Acesso em: 28 fev. 2022.

para me ajudar no processo de entender as palavras-imagens-palavras e como a terra faz parte dos lugares que habito, tanto no ser professora quanto estudante.

Permito-me também voltar no tempo e me apropriar desse lugar em que escrevo um texto em 2018 para meu trabalho de conclusão de curso, no lugar de graduanda em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB) e que remeto a outros lugares de estudante.

[...] Vejo como necessário relatar um pouco do meu desejo e interesse pelo ensino de arte, o qual se dá desde a minha infância, em que, tendo um pai que desenhava, incentivava-me à produção artística, me envolvendo em contexto de cores e formas através de materiais de produzir arte. Outro fator importante, foi passar minha infância em meio a tecidos com texturas e cores, que se encontravam no ateliê de costura de minha mãe, no qual os contos se transformavam em recortes elaborados e sofisticados pela minha imaginação. Tudo isso, acredito que influenciou o meu futuro acadêmico quando escolhi, nos primeiros vestibulares, cursos da área de criação, como design de moda, decoração e por fim artes plásticas. Neste último, o curso de artes plásticas, eu passei no vestibular e caminhei por seis anos em estudos com os quais me identifiquei profundamente. Nos primeiros anos do curso, a escolha de áreas específicas das artes na grade curricular do curso se baseava pelo interesse em artes gráficas e tecnológicas, até que, em um momento específico devido às necessidades de ingressar no mundo do trabalho, me levam para o caminho do ensino. Tendo feito tanto licenciatura como bacharelado, anteriormente no curso de Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas na UFU (Universidade Federal de Uberlândia), resolvi iniciar a docência. Meu interesse pela área de ensino foi despertado e com ele a necessidade de aprofundar os conhecimentos na área de educação. Para isso, entrei no curso de pedagogia na minha cidade, Araguari, na modalidade EaD (Educação a Distância) promovida pela UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto). Com minha mudança para Brasília, senti dificuldades para continuar o curso, mas é quando participo da transferência facultativa para UnB⁵.

Ao relembrar quando entrei na Secretaria de Educação do Distrito Federal-SEEDF, em 2014, a regional de ensino para a qual tomei posse foi a Regional de Ceilândia, onde permaneci por cinco anos, sempre tentando remanejamentos internos e passando por outros externos para ficar na Regional do Plano Piloto, pois não me interessavam outras; apesar de gostar muito da Regional de Ceilândia, necessitava mudar pela distância de minha residência.

Também participei de um processo para me qualificar para tentar vaga em Escolas Parques. Consegui remanejamento interno para uma escola de ensino médio em Ceilândia e remanejamento externo para uma escola classe no Plano Piloto para atender ao ensino fundamental, anos iniciais. O primeiro é sempre o remanejamento interno e posteriormente o externo, isso significa que ao bloquear a carência da segunda escola, invalida-se o primeiro bloqueio. Assim, permaneci um ano nessa

5 DIAS, L. M. M. Caminhos e cadências: nas infinitudes das estratégias pedagógicas em arte. 2018. 66 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF.

escola (2019) e no remanejamento para 2019 para 2020 consegui bloquear uma carência no remanejamento interno do Plano Piloto para uma vaga para Artes na Escola Parque.

Em 2020 fui remanejada para uma escola no formato da Escola Parque, em que eu nunca havia trabalhado e era inexistente na minha cidade e região. Só que minha experiência presencial durou pouco, pois comecei em fevereiro de 2020 e as aulas foram suspensas no dia 11 de março de 2020 devido à pandemia⁶⁷. Desde esse período foram cerca de 4 meses de isolamento total, depois efetuou o distanciamento, mas com encontros virtuais e gradativamente o retorno presencial, mas com distanciamento total do ensino presencial e nenhum contato presencial com as estudantes e os estudantes.

Em 2020 eu estava em um momento de grandes mudanças e alterações no processo de docência, buscando novos rumos, como o mestrado. Nesse ano, estava na Escola Parque 308 Sul, e chegar até essa escola foi algo importante, primeiro pela característica da mesma e segundo pela proximidade com minha casa. Estava vivendo um período de angústia, em que tudo se transformou, e afetou a rotina de casa, as atividades físicas, as leituras e outras coisas. Mas, de repente, lembrei-me do edital do PROF-ARTES recebido no grupo do WhatsApp dos/as professores/as de Artes Visuais da Escola Parque, antes do isolamento. Quando li o edital pensei que seria demais e não conseguiria naquele momento devido as minhas atividades no trabalho. Porém, refleti sobre as minhas práticas e entendi que precisava compreender e investigar minhas abordagens ao trabalhar com palavras, e então escrevi o projeto e o submeti ao processo quando realizei a inscrição.

Enquanto isso, estava envolvida com atividades de docência de forma remota utilizando a plataforma *Google Classroom*⁸. As questões tecnológicas não me incomodaram, pois sempre me interessei pelas novas tecnologias e pelo uso de softwares e aplicativos educacionais. Entretanto, o que mais me angustiava era pensar que para me aproximar dos/as estudantes seria necessário realizar vídeos, pois era a opção que eu tinha. No entanto, nunca tive prática com esse recurso e ainda sabia que os vídeos me deixariam exposta em vários lugares, na plataforma, entre os/as colegas de trabalho e para toda uma rede de famílias que teriam acesso aos vídeos das aulas.

6 "Em 11 de março de 2020, a covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo "pandemia" se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade". Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 03 fev. 2022.

7 "No dia 05 de maio de 2023, "três anos após declarar a pandemia de Covid-19, o Comitê de Emergência do Regulamento Sanitário Internacional da Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou o fim da emergência em saúde decorrente do Novo Coronavírus". Disponível em: <https://www.ufsm.br/projetos/institucional/observatorio-crise/2023/05/05/noticia-pandemia-do-novo-coronavirus-oms-declara-fim-da-emergencia-em-saude-por-covid-19>. Acesso em: 26 fev. 2024.

8 Google Classroom "é uma plataforma desenvolvida pelo Google com foco na integração entre professores e alunos. Além de permitir a realização de aulas à distância através do Google Meet, oferece uma série de recursos para facilitar o ensino. O serviço, que é totalmente gratuito, pode ser acessado pelo computador ou ainda pelo celular, através dos aplicativos para Android e iPhone (iOS)". Disponível em: <https://canaltech.com.br/apps/>. Acesso em: 26 fev. 2024.

Em um autorretrato por meio da fotografia (Fig. 2) represento como me senti naquele momento lidando com as dificuldades trazidas pela pandemia e como estava exausta com tantas reuniões on-line⁹ da escola e de cursos, eventos e encontros no *Google Meet*¹⁰ (plataforma de comunicação e conferência). Estava chateada por ter que estar presente em reuniões on-line, cheguei ao ponto de desligar sempre a câmera, não dizer nada. Queria estar como numa sala, sentada no fundo e de capuz para ninguém me reconhecer. Com isso, fiz uma série de fotos em que tento esconder meu corpo na sala do *Google Meet*.

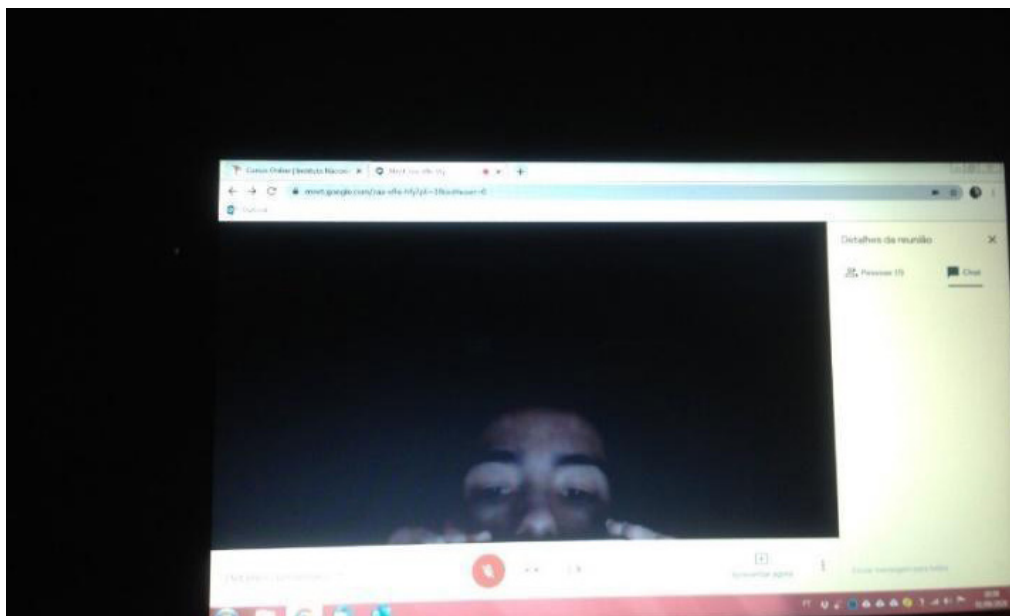


Fig. 2 – S/t, 2020. Fotografia. Fonte: arquivo pessoal.

Período em que junto com os/as colegas da Escola Parque fui aprendendo, além de estar me ressignificando como professora. Concomitante a esse processo, saiu o resultado do PROF-ARTES, em que fui aprovada para entrevista e depois aprovada como estudante regular do Programa.

Como estímulo para planejar as minhas aulas durante a pandemia, busquei nas minhas memórias e vivências temas do meu cotidiano para estimular minha criação. Foi quando, revisitando minhas caixas de memórias, encontrei uma sandália de quando era criança (Fig. 3). Estar em contato com esse objeto me deu a ideia de propor para os/as estudantes que procurassem em casa objetos que representassem sua identidade e que eles/as expressassem em palavras sobre essas sensações de vivenciar a casa com mais intensidade no momento da pandemia.

9 Que está numa conexão ou na internet no exato momento em que acessa; conectado. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/on-line/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

10 Google Meet “é um aplicativo do Google disponível para download gratuito em celular [...] e também conta com versão Web para usar no navegador do PC. O programa oferece chamadas de vídeo grátis pelo smartphone ou computador, sendo muito útil para entrar em reunião”. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/hangouts-meet/>. Acesso em: 28 nov. 2022.



Fig. 3 - S/t, 2020. Fotografia. Fonte: arquivo pessoal

Mas eu tinha também que pensar na elaboração do material impresso adaptado com o que era proposto na plataforma e isso foi um desafio. Promover os encontros pelo *Google Meet* foi muito difícil, pois, por ser uma Escola Parque, os/as estudantes que a frequentavam em um turno, no outro turno iam para a escola regular, chamada escola classe. Por isso, essa se tornou uma realidade que, com o tempo, o grupo de professores/as foi percebendo que precisaria ser adaptada e não era viável propor muitas coisas de uma vez. Era preciso levar em consideração que havia falta de tempo e ainda dificuldade de acesso, pois além da demanda das duas escolas, muitos/as estudantes necessitavam do acompanhamento dos pais por causa da faixa etária e esses também tinham dificuldade em assessorar o/a filho/a. Outra questão foi a diminuição de vídeos, pois muitos/as estudantes não tinham dados móveis suficientes.

Nesse processo, me vi numa escola com um grupo de professores/as de arte em que cada um/a se organizava dentro de suas metodologias pedagógicas. As turmas em que eu era a professora recebiam o material impresso geral, com isso precisávamos focar em temáticas gerais para o andamento das aulas. O material impresso acabou sendo elaborado por duplas e por bimestre para facilitar o processo. O grupo da manhã ficava responsável pelas turmas de 4º (quartos) e de 5º (quintos) ano e o grupo da tarde pelas turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), que são os 1º (primeiros), 2º (segundos) e 3º (terceiros) anos. Eu fiquei no grupo de 5º (quintos) anos para produzir material impresso.

A Fig. 3 apresenta o momento em que fui a responsável por elaborar o material impresso e estava organizando aqueles que seriam utilizados. Esse material impresso

apresentava a temática sobre elementos visuais, eram mini apostilas, com conteúdos simplificados e organizados com muitas instruções de realização, por isso, precisei fotografar passo-a-passo. Criei um espaço em casa com tecidos pretos e realizava a organização do material, utilizando o que tinha disponível. Solicitava para realização da atividade materiais mais comuns, como cola, tesoura, folha branca, revistas velhas, mas muitas vezes os/as estudantes relataram não terem folha branca, revistas velhas, tesoura e cola.



Fig. 4 - S/t, 2020. Registro fotográfico. Fonte: arquivo pessoal.

Sentia que a elaboração das atividades impressas era cansativa e que isso me desestimulava, pois me sentia distante dos/as estudantes e me via apenas como uma desenvolvedora de apostilas com passo-a-passo, sendo que os conteúdos eram focados em uma sequência de cores, pontos, linhas e formas. Com isso, passei a me reinventar e a me recriar como professora de arte dentro das vivências com o material impresso. E venho percebendo, através das minhas experiências hoje, a potência no trabalho com palavras-imagens-palavras e como ele se fortifica em diversas intensidades nessas atividades com os/as estudantes.

Para construção das propostas impressas, utilizei como referência um livro de arte contemporânea denominado "Arte Brasileira para Crianças" (2016), que propunha fazeres dentro de um contexto que se distanciava de uma arte eurocêntrica e vinculada à história da arte cheia de certezas e verdades.

Por volta do meio de agosto de 2020, eu já havia elaborado o material impresso e comecei a desenvolver as temáticas do material que os outros grupos estavam elaborando de acordo com as solicitações da escola. As temáticas estavam vinculadas

às temáticas: folclore, diferenças e inclusão, primavera, natureza, Dia das Crianças, brincadeiras, semana do livro, aniversário da escola, consciência negra, autorretratos, natureza morta, bichos, sonhos e desenhos. Mas não mais como um passo-a-passo, pois apresentava outras abordagens, além da apresentação dos temas, os conteúdos buscavam envolver os/as estudantes e se objetivava ouvir suas falas e contribuições.

A Fig. 5 é o momento em que propus trabalharmos com questões do meio ambiente e utilizei uma planta de minha casa. Com isso, pedi que escolhessem uma planta de suas casas e começassem a relatar em um caderno palavras advindas da percepção do contato com as percepções da planta escolhida ao longo de uma semana. Esse mesmo exercício eu realizei também. Por fim, fotografaram a planta escolhida e observada e compartilharam as observações.



Fig. 5- S/t, 2020. Registro fotográfico. Fonte: arquivo pessoal.

Comecei a trabalhar também com o tema da primavera, que era um tema proposto pela escola e estava na elaboração do material impresso realizado pelos outros grupos de professores/as. Propus um trabalho para fomentar um diálogo a partir das flores (Fig. 6), pois estávamos na primavera, e que observassem o que elas contam, ou seja, que falassem sobre uma flor que gostassem muito e sobre as sensações que ocorrem quando estão perto dessa flor. Como artista referência utilizei Claude Monet¹¹ e apresentei a imagem "O jardim Íris em Giverny" (1899-1900). Comentei sobre o jardim da casa de Monet e como ele tinha prazer em observar suas flores e pintá-las.

11 Claude Monet (1840-1926) foi um pintor francês considerado um dos mais importantes pintores da Escola Impressionista. Disponível em: https://www.ebiografia.com/claude_monet/. Acesso em: 13 dezembro 2021.

Como exemplo, apresentei uma fotografia de uma flor do jardim da casa de minha mãe, e que tem um valor sentimental, pois me lembra o meu pai. Essa planta estava plantada em nossa antiga casa quando meu pai ainda estava vivo. Com nossas mudanças, levamos uma muda de agapanto azul¹² conosco e hoje está na casa da minha mãe, planta que todo ano floresce lindamente. Compartilhei minhas lembranças com eles/as, explicando que: “escolhi contar para vocês sobre uma flor que significa muito para mim. É um lírio – agapantos azul celeste. Eles floresceram semana passada, junto com a chegada da primavera. Esses Lírios foram plantados pelo meu pai e por isso toda primavera quando florescem me causam saudades e me acalmam”. Através da palavra acalma propus que fotografassem uma flor, compartilhassem uma palavra que indicasse as suas sensações e lembranças em contato com ela.

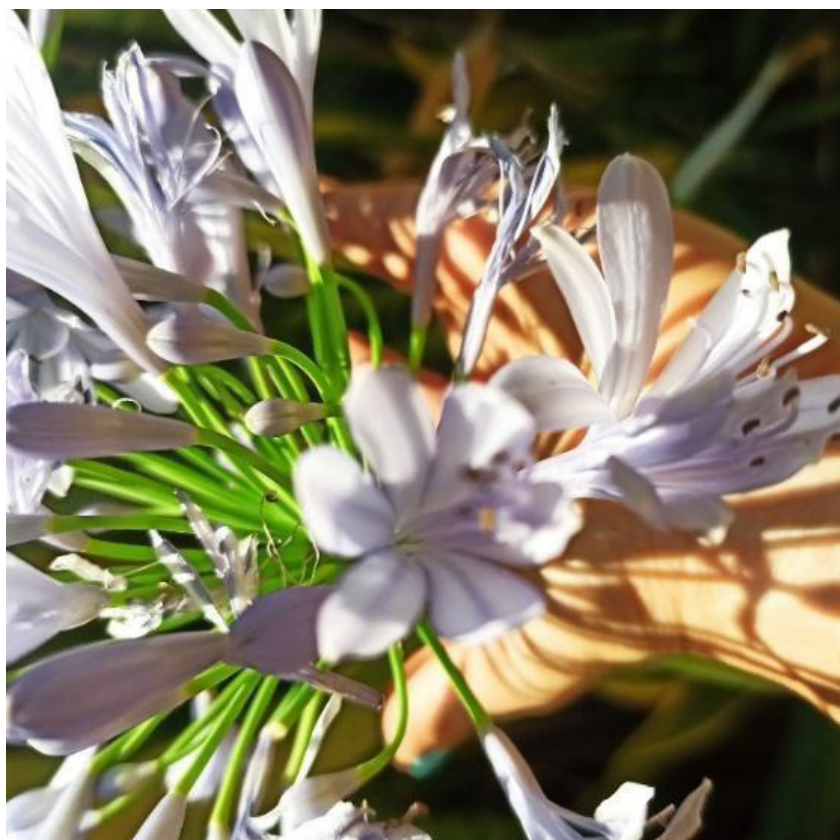


Fig. 6 - S/t, 2020. Registro fotográfico. Fonte: arquivo pessoal.

Em outubro, no mês das crianças, a escola programou um projeto do Dia das Crianças, e foi preparado um material impresso produzido por um grupo de professores/as. Eu criei uma produção específica com essa temática, e continuei compartilhando as minhas memórias através da foto de um brinquedo produzido pelo meu avô, que é intitulado João Teimoso. Esse brinquedo (Fig. 7), tradicional na localidade onde nasci, é antigo, muito produzido pelo artesanato local da época de meu avô, e guarda memórias de tempos e vivências.

12 Lírio africano (*Agapanthus africanus*), também chamado de lírio do Nilo, perene herbácea planta da família amaryllis (*Amaryllidaceae*), nativa da África. Disponível em: <https://www.mundoecologia.com.br/plantas/historia-da-flor-agapanto-significado-e-origem-da-flor/>. Acesso em: 13 dez. 2021.

Guardo na lembrança como o meu avô me contou que esse brinquedo foi feito, por exemplo, o chapéu a partir de uma xícara de plástico de meus brinquedos, e como ele brincava com ele, pois era muito comum em sua infância e de meu pai. Então, a partir dessa imagem, propus que buscassem histórias de brinquedos de seus parentes mais velhos, e se possível anotassem e brincassem também.



Fig. 7 - S/t, 2020. Registro fotográfico. Fonte: arquivo pessoal.

Ao me acercar da minha trajetória, percebo o caráter nutritivo das palavras na minha atuação como professora, e como essas se alimentam e se espalham no ensino de arte nos diversos espaços/lugares¹³ em que estou. Vejo que as minhas consultas no dicionário me levam a pensar que cada palavra pode sair de um lugar e ocupar outros

13 espaço

01. Distância entre dois pontos, ou a área ou o volume entre limites determinados;

território

01. Extensão considerável de terra; torrão; solo sobre o qual se anda;

lugar

01. Espaço ocupado; sítio;

Minidicionário Aurélio. Disponível em: <http://aurelioservidor.educacional.com.br/download>. Acesso em: 28 fev.2022.

lugares, ou melhor, sair de alguém e nutrir um receptor disponível para compartilhar experiências. São as palavras-imagens-palavras que me ajudam na compreensão da minha trajetória, dos lugares que vivenciei e vivencio como estudante e professora.

O autor Yi-Fu Tuan (1983) compreende que a experiência é capaz de definir as relações com os espaços e lugares. Eu coaduno com Tuan (1983) quando ele diz que esses espaços e lugares não são apenas circundantes de fatores geopolíticos e compartilho a ideia de um viver social, histórico e cultural com as subjetividades de cada indivíduo, em que lugares surgem em espaços diante de experiências, por meio das emoções em vários momentos do nosso cotidiano, no trânsito contínuo, o que leva também a uma transformação e a uma nova ressignificação dos lugares.

Dessa forma, “as ideias de espaço e lugar não podem ser definidas uma sem a outra” (Tuan, 1983, p. 6), o lugar é inserido em um espaço, e ao longo de nossas vidas desenvolvemos maneiras de significar e transitar por entre os espaços que experienciamos, transformamos e ressignificamos. O autor cita elementos que influenciam as relações com o espaço e o lugar explicando que: “Na experiência o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar, “espaço” é mais abstrato do que “lugar”. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (Tuan, 1983, p. 6, grifos do autor).

Permito assim relacionar os espaços vividos enquanto professora com lugares experimentados, transformados e ressignificados de forma constante, em que parto de uma escola para outra em vários momentos. Um movimento que se repete várias vezes e acontece nesse momento em que estou cursando o mestrado. Estou em constante mudança, as transformações nem sempre são vontades, mas necessidades. E junto levo as memórias de lugares experimentados anteriormente que não podem ser esquecidas, pois o esquecimento das memórias de docência inviabiliza meu mudar.

A “experiência está voltada para o mundo exterior. Ver e pensar claramente vão além do eu” (Tuan, 1983, p.10), uma vez que: “[...] a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar e aprender, significa atuar sobre o dado e criar a partir dele” (Tuan, 1983, p.10).

Assim, utilizo a minha memória de estudante na educação básica para pensar a docência. De tal forma, lembro, nesse momento, da escrita sobre as experimentações iniciais com as palavras na infância e verifico que sou tomada por memórias de espaços e lugares passados e presentes. Para Tuan “um retorno introspectivo à nossa própria infância é frequentemente decepcionante, porque tendem a desaparecer as paisagens luminosas e sombrias de nossos primeiros anos, e perduram apenas alguns acontecimentos importantes como aniversários e o primeiro dia de escola” (Tuan, 1983, p. 22-23).

Aos quarenta e dois anos e alguns meses, penso o meu corpo que transita pelas cidades, espaços da infância e da vida adulta. Mas espaços carregados de lugares afetivos que hoje vivem por uma linha imaginária que os separa. Se para Tuan “a experiência é constituída de sentimento e pensamento” (Tuan, 1983, p.11), esse

meu modo de sentir e pensar é onde me encontro nessa proposta de experienciar palavras-imagens-palavras, tentando me relacionar de forma metafórica com terras-paisagens-terras pela memória das experiências da educação básica à docente. De forma que: “[...] a memória e a intuição são capazes de produzir impactos sensoriais no cambiante fluxo da experiência, de modo que poderíamos falar de uma vida do sentimento como falamos de uma vida do pensamento” (Tuan, 1983, p.11).

Incessante palavras-imagens-palavras

Comecei a inventariar como surgem as palavras que utilizo em minhas produções, em que reflito sobre o ser professora, um amontoado de palavras que compõem meu pensar em palavras-imagens-palavras. Elas interrelacionam com o olhar para além da imagem, buscando semelhanças, mas reconhecendo que os sistemas verbais e visuais, em uma imagem, não são separados ou dominantes, mas são instigadores para criação de um pensamento indagador e reflexivo.

Ainda saliento que essa proposta apresentada nessa pesquisa traz um novo caminho metodológico para pensar o uso das imagens na esfera educacional, além de que o material corrobora com a possibilidade de diálogo entre imagem e texto, sem sobreposição de importância.

Por fim, palavras-imagens-palavras é um início, muito necessito pensar e reescrever, porém hoje finalizo aqui, necessito te escutar, para me escutar, necessito de falar para me falar, necessito te ler para me ler, necessito apropriar para lembrar.

Palavras-imagens-palavras ainda se conceitualiza através de mim e de você por uma demanda de reescrever a história individual.

Referências

BECK, Ana Lúcia. **Palavras fora do lugar**: Leonilson e a inserção de palavras nas artes visuais, 180 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/77868> Acesso em: 12 ago. 2021.

DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução de Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983. p.260.

Submissão: 30/10/2023

Aprovação: 11/03/2024

Ateliê Público: cenas pedagógicas a céu aberto

Public Atelier: pedagogical scenes in the open air

Atelier público: cenas pedagógicas al aire libre

Débora Cristina Paiva e Silva Andrade¹

Euzânia Ferreira Batista Andrade²

1 Doutoranda em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, SP, Brasil. Graduada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). <http://lattes.cnpq.br/5380869872189866>. Orcid: [0090-0006-9633-7354](https://orcid.org/0090-0006-9633-7354). E-mail: debora.paiva@unesp.br

2 Doutora em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, SP, Brasil. Graduação em Comunicação Visual, Licenciatura Desenho/Plástica/Educação Artística na Faculdade de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Proprietária ARTE 220 – Espaço Criativo. <http://lattes.cnpq.br/8336458113431743>. Orcid: [0009-0009-9198-5573](https://orcid.org/0009-0009-9198-5573). E-mail: euzaniaandrade@yahoo.com.br

RESUMO

Os procedimentos e processos estéticos que configuram as experiências artísticas são analisados, no presente artigo, a partir da realização do projeto de arte-educação não formal denominado Ateliê Público. Apresentamos sua dinâmica de ação, avaliando a aplicação ampliada de seus métodos para projetos pedagógicos formais, ultrapassando o âmbito de ensino da arte. A reflexão propõe uma análise das metodologias tradicionais de ensino com a incorporação de princípios estéticos como forma norteadora para apreensão de conteúdos variados e construção de novos saberes. Com argumentação baseada nas concepções filosoficamente distintas dos pensadores Friedrich Schiller (1759-1805) e John Dewey (1859-1952) acerca da experiência sensível e sua relação com a formação humana, buscaremos pontos de convergência que subsidiem nosso propósito de contribuir, aliada a experiência como arte-educadoras, com pressupostos que legitimem a educação para a sensibilidade como fator decisivo na formação integral dos sujeitos escolares.

PALAVRAS-CHAVE

Educação sensível; Arte-educação; Estética e pedagogia; Arte; Estética.

ABSTRACT

The aesthetic procedures and processes that shape artistic experiences are analysed in this article, based on the implementation of the non-formal art education project called Public Atelier. We present its action dynamics, evaluating the expanded application of its methods to formal pedagogical projects, going beyond the scope of art teaching. The reflection proposes an analysis of traditional teaching methodologies with the incorporation of aesthetic principles as a guiding form for the apprehension of varied content and the construction of new knowledge. With arguments based on the philosophically distinct conceptions of thinkers Friedrich Schiller (1759-1805) and John Dewey (1859-1952) about sensitive experience and its relationship with human formation, we will look for common ground to support our aim of contributing, together with our experience as art educators, with assumptions that legitimise education for sensitivity as a decisive factor in the integral formation of school subjects.

KEY-WORDS

Sensitive education; Art education; Aesthetics and pedagogy; Art; Aesthetics.

RESUMEN

Los procedimientos y procesos estéticos que configuran las experiencias artísticas son analizados en este artículo, a partir de la implementación del proyecto de educación artística no formal denominado Atelier Público. Presentamos su dinámica de actuación, evaluando la aplicación ampliada de sus métodos a proyectos pedagógicos formales, superando el ámbito de la enseñanza artística. La reflexión propone un análisis de las metodologías tradicionales de enseñanza con la incorporación de principios estéticos como forma orientadora para la aprehensión de contenidos variados y la construcción de nuevos conocimientos. Con argumentos basados en las concepciones filosóficamente distintas de los pensadores Friedrich Schiller (1759-1805) y John Dewey (1859-1952) sobre la experiencia sensible y su relación con la formación humana, buscaremos puntos de convergencia que subsidien nuestro propósito de contribuir, junto con nuestra experiencia como educadoras de arte, a los supuestos que legitiman la educación para la sensibilidad como factor decisivo en la formación integral de los sujetos escolares.

PALABRAS-CLAVE

Educación sensible; Educación Artística; Estética y pedagogía; Arte; Estética.

Introdução

No início do livro *A educação pela Arte*, o esteta e crítico de arte inglês Herbert Read expõe de forma sintética a tese que alicerça sua teoria nas mais de 400 páginas seguintes: “A arte deve ser a base da educação” (Read, 2013, p. 1). O presente artigo, tomando como premissa a relevância tanto da arte quanto da educação para a formação da sociedade e a reciprocidade constitutiva entre esta e aquela, pretende refletir de que modo os princípios estéticos imanentes à prática artística podem (e devem) ultrapassar os muros escolares para promover cenas pedagógicas capazes de transformar conteúdos programáticos em experiências de sensibilidade. Bem como o inverso, analisar em que medida ações não formais de arte-educação contribuem para novos processos reflexivo-estéticos no interior das escolas.

O pano de fundo desta análise se dá a partir de uma experiência educativa singular: o projeto artístico/cultural denominado Ateliê Público. Trata-se da presença de ateliês de arte, abertos para a população, em espaços públicos como praças e parques. O projeto, idealizado por arte-educadoras, foi erigido sob a concepção de que a arte é um campo transversal de conhecimento que, quando democratizada e expandida, se apresenta como importante mediadora para a formação individual e para transformações socioculturais, tema desenvolvido em pesquisa acadêmica de ambas as educadoras envolvidas no projeto.

Como objetivo fundamental, o Projeto Ateliê Público propõe a inserção da arte e suas linguagens, ampliando sua participação na formação dos cidadãos para além do ambiente formal de aprendizagem, de maneira democrática e acessível. No entanto, busca também reforçar a importância da expansão e aplicação dos conteúdos estéticos no campo educacional formal, visando unir arte, aprendizado, cidadania e diversidade.

O projeto foi realizado a partir da dinâmica de fomento público à arte e cultura, por meio de edital realizado pelo ProAc – Programa de Ação Cultural pertencente à Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, que estimula projetos não-formais de educação e cultura por meio de incentivos fiscais. No caso do Ateliê Público, o projeto foi idealizado e realizado pelas arte-educadoras e produtora cultural local, propondo associações entre arte e formação para a cidadania, bem como o incentivo de pesquisas nesse campo de conhecimento.

O projeto Ateliê Público teve como planejamento a promoção de 4 edições anuais, com duração de 5 finais de semana de atividades desenvolvidas em espaços públicos, na cidade de Araraquara-SP e Matão-SP, tendo seu início em 2019 na cidade de Matão-SP. Foram realizadas 3 edições nos anos 2019, 2022 e 2023, sendo que a segunda edição, planejada para 2020, foi cancelada devido à pandemia do Covid-19.

Destinado à população em geral e realizado em espaços abertos, cujo critério de seleção era acessibilidade e quantidade de público passante, o projeto ofereceu oficinas artísticas de técnicas variadas, como pintura, desenho, colagem, instalações, contação de histórias, poesia visual, fotografia, entre outras. A participação relevante

do público e os produtos derivados das oficinas assinalaram a potência dos estímulos estéticos como prática formativa, demonstrando que a experiência sensível pode ser ponto de convergência para as mais variadas expressões dos anseios e interesses coletivos.

Ao compartilharmos essa ação educativa de arte e analisarmos suas reverberações, abre-se a discussão para importantes questões sobre os procedimentos e processos efetivos da educação estética nos modelos formais de conhecimento, via de regra, as escolas. Devemos também, como arte-educadoras, a partir da participação ativa no processo, avaliar como essa experiência empírica pode contribuir como modalidade de pesquisa para a criação de novas abordagens estéticas no contexto educacional.

Inspiração teórica: apontamentos sobre a dimensão formativa e social nos pensamentos estéticos de Friedrich Schiller e John Dewey

De acordo com o pensamento filosófico de Friedrich Schiller (1758-1805), poeta alemão representante do movimento *Sturm und Drange* autor do livro *Sobre a educação estética do homem — Numa série de cartas*, publicado inicialmente em 1795, a estética propiciaria condições superiores para a formação do homem, suprindo suas aspirações mais nobres a partir da sensibilidade: “Todos os outros exercícios dão à mente uma aptidão particular e impõem-lhe, por isso, um limite particular; somente o estético conduz ao ilimitado” (Schiller, 1989, p. 109). A partir desse conceito, podemos depreender, seguindo o autor, que o pensamento estético seria capaz de transpor os limites das condições externas e promover uma realização subjetiva ímpar, criando no homem um espírito livre, sendo essa liberdade, uma manifestação dos efeitos formativos da arte.

Evidencia-se, a partir do fio condutor de seu pensamento, que a sensibilidade se traduz como habilidade humana inerente fortalecida por exercícios constantes em prol de seu estímulo e expansão. Maleável, pode atingir seu ápice no exercício da criação. Esse fenômeno ocorreria nas relações entre mundo exterior e interior do homem e na força contrária entre razão e sentimento, onde existiria certa tensão, a qual o estado estético seria capaz de equilibrar, transformando-a em experiência sensível, genuína e com disposições educativas.

No seguimento das concepções schillerianas encontramos a ideia de que a fruição da beleza conduz à fortuna do espírito, pois o estado estético seria o estado mais fértil em relação ao conhecimento e a moralidade (Schiller, 1989). Considerando, criticamente, os aspectos românticos da teoria schilleriana em sua excessiva confiança no potencial salvífico da estética aos conflitos humanos, constatamos que a visão do filósofo-poeta está profundamente relacionada a uma ideia de ascendência da cultura estética sobre o caráter humano. Essa premissa identifica um espírito de época que evocava a sensibilidade como possibilidade de remissão diante das aporias trazidas pelo período Iluminista à condição do homem diante do progresso. Guardadas as

características históricas e o cânone clássico que permeava o pensamento do filósofo, a concepção de fertilidade da experiência estética como conhecimento consolidado permanece passível de atualização. Diante de tais análises, destacamos que a força do pensamento de Friedrich Schiller a que vamos nos ater, como um dos subsídios para a presente reflexão, se dá em sua crença no caráter efetivo da arte como mediadora educativa e com potencial de transformação sociocultural, tanto pelo exercício da criação quanto pela fruição estética.

Como contraponto, vamos trazer à luz outra corrente de pensamento gerada em período posterior, geograficamente e culturalmente diversa das origens do poeta alemão: as ideias do norte-americano John Dewey. Seus pontos de vista permearam os conteúdos da arte, da estética e da pedagogia de maneira mais pragmática do que idealista, mas não menos convicta sobre as potencialidades da experiência estética. É certo que a compreensão bastante espiritualizada da arte, impregnada nos conceitos schillerianos, recebe certa resistência na teoria de John Dewey, como demonstrado em seu livro *Arte como experiência*, publicado em 1934:

Para mim, porém, o problema das teorias existentes é que elas partem de uma compartimentalização pronta ou de uma concepção da arte que a 'espiritualiza', retirando-a da ligação com os objetos da experiência concreta. A alternativa a essa espiritualização, entretanto, não é a materialização degradante e prosaica das obras de arte, mas uma concepção que revele de que maneira essas obras idealizam qualidades encontradas na experiência comum. Se as obras de arte fossem colocadas em um contexto diretamente humano, na estima popular, teriam um atrativo muito maior do que podem ter quando as teorias compartimentalizadas da arte ganham aceitação geral (Dewey, 2010, p.71).

Na percepção deweyana, os objetos artísticos devem participar diretamente e ser menos sacralizados nas experiências reais da vida humana. Os princípios que norteiam a visão de Dewey sobre a experiência estética baseiam-se principalmente naquilo que ele identifica como um movimento contínuo, que não conduz a um encerramento em si, mas a sucessão de vivências estimulantes em fluxos sensíveis, definidores da qualidade do movimento. Não necessariamente para um fim determinado, mas para uma "consumação", o que é compatível como conceito de "finalidade sem fim" kantiana (Dewey, 2010). Dewey define esse processo como experiência singular "quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução" (Dewey, 2010, p. 109). Fato que explicita a diferenciação com a experiência comum, caracterizada pela dispersão cotidiana. Neste sentido, Dewey faz uma bela analogia, citando o poeta inglês Samuel Taylor Coleridge, acerca do leitor de poesia: "O leitor deve ser levado adiante (...) não pelo desejo irrequieto de chegar à solução final, mas pela atividade prazerosa do percurso em si" (Dewey, 2010, p. 62).

É precisamente sobre o "percurso em si" que unimos as pontas, não tão díspares, dos pensamentos estéticos de Schiller e Dewey sobre a capacidade formativa da arte. Em ambos, o trânsito da sensibilidade, propiciado pela experiência estética, é o que define a realização de um potencial humano valorizado e, de outra ordem,

a dimensão sensível. Se, em Schiller, essa realização se dá no campo da cultura, elevando o espírito humano para aspirações mais nobres e menos violentas em sua atuação social e política; para Dewey, a realização se concretiza na estreita ligação entre arte e vida cotidiana. Exatamente nesse cruzamento teórico é que situamos o projeto Ateliê Público como prática estética significativa para a educação, e da qual trataremos adiante.

Ateliê Público: encontros estético-educativos entre arte e vida

Confrontamos o cotidiano ao adentrarmos em uma praça ou parque. Cotidiano implica em cruzamentos, sinais, pressa, pontos de chegada. Ao contrário, áreas verdes públicas se oferecem como pontos de saída para lugares determinados pelo desejo. O passo é vagaroso, o olhar atento, o tempo se dispersa nas experiências como grãos de areia de uma ampulheta e não como minutos contados de um relógio. Pulsam a vida e os sentidos, resgatando a história de prazeres vivenciados entre o homem e a natureza, preservados em algum lugar da memória. Os espaços verdes, incrustados na frieza arquitetônica, constituem o que ainda resta, ao destino humano, como local amigável em sua complexa habitação nos hostis centros urbanos.

Quando ocorre o encontro entre um lugar favorável para fruição dos sentidos (que é uma forma de saber) com a experiência artística, compõe-se o que podemos chamar de uma genuína cena pedagógica. Nessa configuração, a estética prevalece como conteúdo determinante. Tal circunstância explicita uma forma de conhecimento que amplia os sistemas tradicionais de ensino e aprendizagem.



Fig. 1: *Oficina de Colagem e pintura, Jardim Botânico, Araraquara – SP, 2022.*

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.



Fig. 2: *Oficina de Colagem e pintura*, Jardim Botânico, Araraquara – SP, 2022.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.



Fig. 3: *Oficina de Escultura Sonora*, Praça Central, Matão – SP, 2019.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Nos processos das oficinas oferecidas, os participantes eram instigados a olhar para o entorno, descobrindo possibilidades de criação que desconstruíssem os estereótipos das linguagens artísticas, seus conceitos e materiais, a partir de novas leituras do cotidiano e das coisas comuns. Os transeuntes que circulavam pelo espaço, interessados nas práticas das oficinas, eram estimulados para reflexões acerca do fazer artístico e sua importância em seus modos de existir e habitar o mundo, em especial, nas cidades, nos bairros e nas casas. A partir desses estímulos sensíveis, tanto visuais quanto sonoros, foram oferecidos materiais artísticos e sugerida a coleta de materiais do entorno que inspirassem poéticas próprias.



Fig. 4: *Oficina de Escultura Sonora*, Parque Infantil, Araraquara – SP, 2022.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.



Fig. 5: *Oficina de Escultura Sonora*, CEU das Artes, Araraquara-SP, 2022.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Embora o ensino seja uma atividade relativamente controlável, com definições e estratégias próprias, o aprendizado permanece como algo inapreensível quanto aos resultados reais, dadas as características individuais e o modo como as experiências de aprendizagem são assimiladas por cada ser humano. Assim como é indefinível uma qualidade precisa para a intensidade dos sentimentos, quem ama mais ou menos e a “quantidade” de dor que cada pessoa sente, o “aprender” apresenta uma impossibilidade de avaliação absoluta. O incomensurável, fato preterido pela dinâmica tradicional de ensino, é justamente o lugar onde se plenifica o conhecimento. A linha mestra desse tipo de aprendizado é a educação sensível, mediada pela arte.

Nos exemplos das oficinas de arte ministradas no projeto Ateliê Público, os fatos e resultados que podemos destacar como mais relevantes, e que implicam na prática dos conceitos aqui expostos, são justamente as entrelinhas que percorreram todo o processo: os diálogos, os encontros, as descobertas, os erros, as indagações, os acasos, a surpresa. Tudo o que intermediou o início de uma ação criativa e seu produto final, ou seja, a obra artística, foi o que efetivamente se concretizou como aprendizado.



Fig. 6: *Oficina de Colagem*, Praça Central, Matão – SP, 2019. Fonte: Arquivo pessoal das autoras

A relação entre o público diverso, inusitado (como moradores de rua), plural e espontâneo com as atividades propostas pelos arte-educadores foi atravessada por um sem-número de alterações e adaptações, tomando a forma estética dos sentidos, em plena fruição. O entorno, os materiais, a criação, a liberdade, as reflexões, os desejos de expressão foram transformando-se, a seu tempo, em conteúdo de aprendizagem. A casa passível de ser redonda, a folha caída no chão convertida em nuvem, o som materializado em escultura. Ao serem utilizados todos os recursos dos sentidos em livre percurso imaginativo, estimulados pela integração entre lugar, corpo, mente e sentimento, cumpre-se o destino da estética como formadora de conhecimento ilimitado. Nas palavras de Jonh Dewey:

[...] o estético não é algo que se intromete na experiência de fora para dentro, seja pelo luxo ocioso ou pela idealização transcendental, mas é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa. (Dewey, 2010, p.125).



Fig. 7: Detalhe montagem Escultura Sonora. *Oficina de Escultura Sonora*, Praça do DAEE, Araraquara-SP, 2023. Fonte: Arquivo pessoal das autoras.



Fig. 8: Detalhe objeto criado para compor a Escultura Sonora - *Oficina de Escultura Sonora*, Praça do DAEE, Araraquara-SP, 2023. Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Como vimos nas concepções dos teóricos citados, o eixo comum que os une se concentra nos processos da experiência estética como rota que conduz à formação, fato mais importante do que a conclusão ou os produtos remanescentes desse exercício. Nesse ambiente de aprendizagem sensível, os produtos finais são uma “ilustração” do desenvolvimento do aprendiz, uma síntese da experiência que se multiplica em outras experiências, para quem vê e para quem expõe esses resultados. Esse efeito multiplicador, próprio do aprendizado estético, não se encerra em si mesmo, percorre caminhos inusitados, não mensuráveis, indeterminados e irrestritos. São pensamentos permeados pela imaginação, tanto própria quanto alheia, em um intercâmbio infinito de percepções compartilhadas. Como cita Dewey: “(...) uma essência transcendente (em geral chamada “beleza”) desce sobre a experiência de fora para dentro, ou o efeito estético se deve à singular transcrição da energia das coisas do mundo feita pela arte” (Dewey, 2010, p. 335). Ou ainda, na descrição de Friedrich Schiller: “Um espírito nobre não se basta com ser livre; precisa pôr em liberdade todo o mais à sua volta, até o inerte” (Schiller, 1989, p. 14).



Fig. 9: Trabalho da Oficina de Colagem, Praça do DAEE – Fonte Luminosa, Araraquara-SP, 2023. Fonte: Arquivo pessoal das autoras.



Fig. 10: Trabalho da Oficina de Colagem e pintura, CEU das Artes, Araraquara-SP, 2022. Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Portanto, o entrelaçamento entre a liberdade imaginativa e a vida cotidiana retirada de seu caráter comum, proporcionada pelas oficinas artísticas, criou condições propícias para integração entre singularidades individuais e potencialidades sociais, devidamente representadas pelos produtos de arte, mas principalmente pelas mediações de conteúdo, observadas empiricamente, durante o processo. O vasto campo de possibilidade formativa do homem, quando estimulado pelo componente sensível, interessa como procedimento relevante para a redução de problemas que a educação, por si só, se mostra insuficiente para resolver.

Contribuições da arte para a educação na perspectiva do projeto Ateliê Público

No rigor da epistemologia pedagógica, constata-se como objetivo basilar atingir a totalidade dos indivíduos capacitando-os para vida em sociedade, idealmente como um dos principais pilares das políticas públicas democráticas. No Brasil, um dos documentos normativos responsáveis pelas diretrizes que se conformam ao Plano Nacional de Educação (PNE) é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³. A BNCC está prevista na constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, e foi construída entre 2015 e 2018 para todas as etapas da Educação Básica⁴. Encontramos nesta o seguinte direcionamento pedagógico:

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem 'saber' (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem 'saber fazer' (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC. (Brasil, Ministério da Educação, 2018, p. 13).

Destacamos, que a interação entre "saber" e "fazer", ou seja, integrar teoria e prática, é tônica importante, tratando-se de objetivos educacionais, como tratado no texto acima. Ao buscarmos na arte referências metodológicas para a educação, verificamos que esses dois campos se encontram profundamente manifestos nos procedimentos estéticos como "saber fazer", tal qual uma díade, imprescindível para a execução criativa. No caso da arte, o saber e o fazer ultrapassam os limites de conhecimento assimilado, para conteúdo consolidado, expresso numa lógica própria

3 Versão homologada em 2018, para o Ensino Médio, sob comando de Mendonça Filho, Ministro de Estado da Educação na gestão Michel Temer.

4 Dados da plataforma pública Movimento pela Base – Observatório.

de desenvolvimento. Tal estratégia é passível de ser replicada no ensino formal, quando este consegue atribuir ao “saber fazer” o caráter estético do “saber fruir” e do “fazer fruindo” como método de aprendizagem. Essa premissa de fruição, como base de conhecimento, parte da ideia do corpo que conhece o mundo antes que este se reduza a conceitos e esquemas abstratos restritos ao âmbito mental (Duarte Jr., 2001).

O cerne da contribuição da arte para a educação, observada na prática do Ateliê Público, consiste em seus atributos expressivos, que concentram em si uma gama de elementos indispensáveis, como a imaginação e o uso dos sentidos, em fruição, para assimilação e reconstrução de novos conceitos. Se o termo “competência” como “mobilizador de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores é definidor para ações educativas” (Brasil, Ministério da Educação, 2018, p. 08), conforme explicita o documento normativo citado, os procedimentos estéticos deveriam ter papel fundamental e prioritário nos projetos pedagógicos. Principalmente por se tratar de procedimentos de cunho iminentemente coletivos, onde o aprendizado individual e o universal se encontram em sintonia. Um planejamento educacional significativo não deve privilegiar apenas uma formação pautada em projetos individuais que se fragmentam em formas mensuráveis de avaliação, mas sim expandir o direito de aprendizagem em formas multifacetadas e com desdobramentos de conteúdo coletivo (Cassio, 2019). Portanto, é necessária a proposição de diálogos profícuos entre política e prática educativa, pois os documentos normativos precisam garantir que essas práticas ocorram também, pela via da experiência sensível (Carvalho e Souza, 2019).

Na experiência dos Ateliês Públicos uniram-se técnicas artísticas diversas e propostas conceituais múltiplas, integradas por objetivos de conscientização, tais como: utilização do espaço, valorização dos recursos pessoais, coletivos, naturais e técnicos. Estes, potencializados pela pluralidade de etnias, classes sociais e faixas etárias, e, ainda, precedidos por liberdade de pensamento, espontaneidade e ritmos dinâmicos de trabalho. O que obtivemos como resultado foi matéria criativa, formulada a partir de conhecimentos adquiridos e expressos em diversos tipos de manifestações: orais, escritas, desenhadas, pintadas, recortadas, esculpidas, entre outras. Essas ocorrências multiformes, resultantes dos procedimentos estéticos, configuram saberes, que, por sua compleição integradora, ultrapassam as fronteiras do conhecimento estritamente racional para uma apreensão sensível de mundo.

Conclusão

A única matéria-prima que viabiliza tanto a arte quanto a educação é o ser humano. Nele estão concentradas todas as potencialidades para que as relações que se impõem à sua condição sobre a Terra sejam dignas. Diante dessa matéria humana, passível de adquirir todas as formas, o indivíduo é fonte inesgotável de

capacidade criativa para construir e, também, destruir. Do espanto de sua natureza complexa originam-se a cultura e a educação, como auxiliares intrínsecos à sua autêntica formação, jamais à sua “conformação”, que pressupõe um modo restritivo de existência.

Não se conformar é o apelo da arte; deve ser também o da educação. Ao utilizarmos os recursos da cultura e da arte para cultivar aquilo que identifica o ser humano como verdadeiramente humano, o capacitamos para a busca de si mesmo diante dos desafios estabelecidos pelo meio que o envolve. “A terra pensa flores”, dizia Rubem Alves (Alves, 2012, p. 95), e cultura é cultivo da terra profícua dos pensamentos humanos. O encontro equilibrado entre valores estéticos e estratégias pedagógicas amplia o processo do conhecimento intelectual, tornando-o modo de reflexão e ação sobre as coisas e a sociedade. Fayga Ostrower, artista e arte-educadora, relata no livro *Universos da Arte* sua experiência em ensinar arte para operários de uma fábrica; não se tratava de ensinar técnicas artísticas, mas novas formas de pensamento. Ao mostrar obras e relatar biografias como as de Van Gogh ou Leonardo Da Vinci, exemplarmente, muitos identificavam nos traços típicos desses artistas todo um cenário histórico, espacial e até psicológico que suscitou questionamentos e experiências sobre seus próprios traços e contextos: “Descobrir o espaço e descobrir-se nele representa para cada indivíduo uma experiência a um só tempo pessoal e universal” (Ostrower, 1983, p. 30). O espaço da arte, como campo de conhecimento para além da técnica, se propaga em um contínuo desenvolvimento de temas, cujo limite é a imaginação, propiciando um saber retirado das próprias coisas e mediado pelo trabalho do conceito, algo próprio do procedimento artístico.

Nessa estrutura estético-pedagógica, em que situamos a experiência da arte com a educação e da educação com a arte, talvez seja possível vislumbrar uma autonomia real dos indivíduos, objetivo educacional tão valorizado na contemporaneidade, remediando a parcialidade do conhecimento instrumental que deixa em descoberto complexas exigências humanas de formação.

Portanto, na exposição do projeto artístico-educativo chamado Ateliê Público, cujos objetivos tangenciam e reforçam os objetivos pedagógicos mais significativos, buscamos demonstrar que teorias estéticas que aspiram a experiência sensível como forma de conhecimento são passíveis de sucesso na prática escolar e que a matéria sensível é propulsora de conhecimento concreto, se não mensurável em índices de avaliação, se qualifica como “concretização do conceito” (Duarte Jr., 2001, p. 140).

Assim, deixamos algumas questões abertas à reflexão, como o fez Dom Avito Carrascal, personagem do romance *Amor e pedagogia* de Miguel de Unamuno, diante de sua frustração quanto à falibilidade dos princípios educacionais em atribuir genialidade ao seu filho Apolodoro: “Pode a pedagogia transformar a matéria-prima”? (Unamuno, 2021, p. 95).

Referências

- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 9.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CARVALHO, C.; Souza, M.A.C. (Org.). **Arte e estética na educação: pesquisas e processos**. Curitiba: Appris, 2019.
- CÁSSIO, Fernando. **Existe vida fora da BNCC?** In: Cássio, F.; Catelli Jr, R. (org.). Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação educativa, 2019. p.13-39.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos a educação (do) sensível**. 5.ed., Curitiba: Criar Edições, 2001.
- Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. **Movimento pela Base – Observatório**. © 2022. O novo ensino médio. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/sobre/#quem-somos>>. Acesso em: 20 de novembro de 2022.
- OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. 24.ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1983.
- READ, Herbert. **A educação pela Arte**. Tradução Valter Lellis Siqueira. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- SCHILLER, F. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. Tradução de Márcio Suzuki e Roberto Schwarz. São Paulo: Iluminuras, 1990.
- UNAMUNO, Miguel de. **Amor e pedagogia**. Tradução de Lucas Lazzaretti. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2021.

Submissão: 05/11/23

Aprovação: 12/01/24

Entre Imagens-Metáfora e Narrativas Visuais: metodologias artísticas para acionar o Ensino e a Pesquisa na Universidade

Between Metaphor-Images and Visual Narratives: artistic methodologies driving Teaching and Research at the University

Entre Imágenes-Metáfora y Narrativas Visuales: metodologías artísticas para accionar la Enseñanza y la Investigación en la Universidad

Lutiere Dalla Valle¹

Guilherme Susin Sirtoli²

1 Professor Associado do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - LP4 Educação e Artes-PPGE/UFSM. Doutor em Artes Visuais e Educação pela Universitat de Barcelona/ES). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7210555983862366> ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8547-7793> e-mail: lutiere@dallavalle.net.br

2 Doutorando em Artes Visuais na área de concentração História, Teoria e Crítica de Arte (HTC) pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAV/UFRGS). Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas (PPGH/UFPel) com bolsa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5116776218195450> ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8373-6456> e-mail: guisusinsirtoli@gmail.com.

RESUMO

Este artigo se baseia em experiências no ensino superior para explorar o uso de metodologias artísticas na pesquisa educacional e na formação de professores, em consonância com as mudanças epistemológicas em curso na academia. O objetivo principal é refletir sobre os desafios e contribuições dessas abordagens para os processos de ensino, aprendizagem e pesquisa. Apoiados na perspectiva educativa da cultura visual (Hernández, 2011, 2013a; 2020) e na Investigação Baseada em Arte (Hernández, 2013b; Dias, 2013; Irwin, 2013), discutimos questões relacionadas à linguagem não verbal como um catalisador para explorar temas no ensino e na pesquisa. Concluímos que desviar da tradicional lógica acadêmica centrada no texto para a produção de narrativas visuais abre novas e múltiplas possibilidades de aprendizagem na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE

Imagens-Metáfora; Narrativas Visuais; Metodologias Artísticas; Ensino; Pesquisa.

ABSTRACT

This article is based on on experiences in higher education to explore the use of artistic methodologies in educational research and teacher training, in line with the epistemological changes underway in academia. The main objective is to reflect on the challenges and contributions of these approaches to the teaching, learning and research processes. Supported by the educational perspective of visual culture (Hernández, 2011, 2013a; 2020) and Art-Based Methodologies (Hernández, 2013b; Dias, 2013; Irwin, 2013), we discuss issues related to non-verbal language as a catalyst for exploring themes in teaching and research. We conclude that deviating from the traditional text-centered academic logic towards the production of visual narratives opens up new and multiple possibilities for learning in contemporary times.

KEY-WORDS

Images-Methapor; Visual Narratives; Artistic Methodologies; Teaching; Academic Research.

RESUMEN

Este artículo se basa en experiencias de la educación superior para explorar el uso de metodologías artísticas en la investigación educativa y la formación docente, en diálogo con los cambios epistemológicos que se están produciendo en la academia. El objetivo principal es reflexionar sobre los desafíos y aportes de estos enfoques a los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación. Apoyados en la perspectiva educativa de la cultura visual (Hernández, 2011, 2013a; 2020) y la Investigación basada en las artes (Hernández, 2013b; Dias, 2013; Irwin, 2013), discutimos cuestiones relacionadas con el lenguaje no verbal como catalizador para la exploración de temas en la docencia y la investigación. Concluimos que desviarse de la lógica académica tradicional centrada en el texto hacia la producción de narrativas visuales abre nuevas y múltiples posibilidades de aprendizaje en los tiempos contemporáneos.

PALABRAS-CLAVE

Imágenes-Metáfora; Relatos Visuales; Metodologías Artísticas; Enseñanza; Investigación

Introdução

No decorrer da investigação que me propus a desenvolver, encontrei-me com uma abordagem metodológica que convidou-me a viver a investigação, um convite que incluía a perda do controle, a disposição para mudanças, a ruptura com o método e a ausência das certezas³

Iniciamos esta escrita a partir do relato de uma estudante de Mestrado em Educação ao finalizar um seminário que tinha como foco de estudo perspectivas visuais e artísticas na pesquisa em educação, realizado em meados de 2023. Naquela ocasião, todos os participantes foram convidados a enredar seus temas e problemas de pesquisa a partir de composições visuais, envolvendo processos artísticos manuais e performáticos. Em alguns momentos, produziram pequenas narrativas visuais friccionando imagens com o objetivo de 'dar conta visualmente' dos seus interesses de pesquisa.

Do mesmo modo, inspirados em ações envolvendo o corpo e o movimento, foram desafiados a pensar e partilhar como lhes afetava a experiência compartilhada coletivamente e quais seriam as ressonâncias em seus processos investigativos. Ao final, foram unânimes em argumentar sobre a potência pedagógica dos fazeres artísticos experimentais ao fornecer-lhes outras possibilidades para olhar e aprender sobre suas pesquisas.

Em outro contexto, junto a um grupo de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, propusemos que no decorrer dos quinze encontros propostos para a disciplina de Artes Visuais e Educação, ao término de cada aula, deveria ser produzido, individualmente, uma 'imagem-metáfora' como forma de relatar visualmente o que aquele encontro lhes havia reverberado (fossem as conexões com as leituras realizadas, conceitos apreendidos e/ou imagens capturadas no retorno às suas casas). Ao final, nos deparamos com uma vasta coleção de imagens que posteriormente viriam a formar uma grande cartografia visual do grupo ao colocá-las em conexão (Figura 01). O texto que segue parte destas vivências desenvolvidas no contexto da graduação e da pós-graduação de uma universidade pública localizada ao sul do país, como relatos de experiência que atravessam nossas argumentações entrelaçadas ao campo de Estudos da Cultura Visual e da Investigação Baseada em Arte em diálogo com a formação de professores.

3 Fragmento do Diário de Campo dos pesquisadores, Não publicado, 2023.



Fig. 01, Arquivo dos autores, Cartografia Visual-afetiva das aulas de Artes Visuais, 2023.

Diante disso, manifestamos nosso interesse pelas metodologias visuais e artísticas nos processos de formação tanto de investigadores como de professores, isto é, como um modo de potencializar a pesquisa educacional a partir de estratégias artísticas. Investigar o que estas experiências reverberam na produção de percursos de pesquisa que primam pelo protagonismo singular, reflexivo, crítico e criativo tem sido de grande potencial afetivo e relacional, sobretudo ao fazer uso de imagens devido à sua abertura aos processos interpretativos.

Em um mundo dominado pelas políticas de representação, o que reverberam tais metodologias visuais e artísticas para a pesquisa em educação? Como essas metodologias agregam na formação docente? Antecipamos que este texto não aponta respostas fixas para questões tão complexas, mas sinaliza alguns percursos trilhados acompanhados de algumas pistas que selecionamos para compartilhar. Como a juventude acadêmica atual se relaciona com a cultura visual e de que modo esta forma de contar sobre quem são e como experienciam o mundo (mediados pelos dispositivos móveis) potencializa processos investigativos e formativos são motes que igualmente nos interessam.

Para tanto, compreendemos que as imagens movimentam questões políticas inerentes, como argumenta Jacques Rancière ao dizer que “a política [...] reconfigura os âmbitos sensíveis nos quais se definem objetos comuns. Ela rompe a evidência sensível da ordem ‘natural’ que destina os indivíduos e os grupos ao comando ou à obediência” (Rancière, 2017, p.59). Do mesmo modo, argumentando em prol de sua emergência enquanto campo de estudos, nos aliamos aos argumentos trazidos por Giselle Beiguelman, no livro “Políticas da Imagem: vigilância e resistência na dadosfera” (2021) quando considera que “não seria exagero afirmar que a cultura visual contemporânea é indissociável da produção imagética das redes. Nunca se fotografou tanto como em nossa época” (2021, p.31), assim como nunca se compartilharam tantas visões e versões de mundo. Razões pelas quais justificamos e endossamos nossos interesses pela perspectiva dos estudos da cultura visual como uma abordagem necessária aos tempos atuais.

Ao questionarmos como operam e de que modo tem atravessado nossas pesquisas e práticas educativas no contexto universitário, estamos pensando em processos de negociação coletiva que envolvem reflexões e problematizações acerca da realidade e seus modos de produção do conhecimento em arte e educação. Pois, “quando abordamos a perspectiva educativa da cultura visual, estamos falando de uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar que emergem dos variados campos disciplinares” (Dalla Valle, 2020, p. 7).

Neste ínterim, acreditamos também que as metodologias artísticas oferecem modos criativos de investigar e narrar aquilo que nos interpela, promovendo debates relevantes ao campo, uma vez que pode auxiliar na atualização das discussões relacionadas ao ensino de artes visuais no que tange às suas abordagens metodológicas. Isto é, como uma (entre tantas possibilidades) formas de dar conta daquilo que permanece invisível na pesquisa (Hernández, 2013), contribui a estabelecer alguns aspectos coletivos de estudos, sobretudo na produção do conhecimento compartilhado.

Reconhecendo a necessidade e pertinência do debate acerca de conhecer e experimentar, compactuamos com o pensamento de Fernando Hernández (2011) ao propor as metodologias visuais como uma “metodologia viva” (Hernández, 2011, p.78) que é atravessada pela “prática” (Springgay; Irwin, 2013, p.139) e que nos oferece modos de fazer pesquisa sempre em vias de acontecer. Ao pensar com imagens, buscamos, portanto, possibilidades de promover outros espaços e ideias, extraíndo dos fluxos do tempo oportunidades de ensinar, aprender, socializar, politizar, educar e criticar nos contrapondo a homogeneidades históricas, artísticas e educacionais (Martins; Picosque, 2012). Isto é, pensar e propor através de metodologias visuais e artísticas nos processos de pesquisa e formação, implica estabelecer vínculos entre imagens e modos de ver sob a ótica cultural do olhar, e a examinar as relações de poder implícitas que talvez não sejam possíveis de serem apreendidas se não a partir de sua natureza visual, afetiva e relacional.

Considerando estes contextos de experimentação artística, pesquisa e docência, a seguir, buscamos refletir sobre suas interseções e o modo como tem operado no ensino superior tanto no âmbito da pós-graduação como na graduação. Ou seja, examinando como interagem as práticas artísticas no âmbito pedagógico e de que modo intervém nas relações entre ensino, aprendizagem e docência em formação.

Navegar entre Imagens: derivas que inspiram outras vias para a pesquisa

As imagens nos interpelam e nos movem também por outros sentidos, acionam percursos diversos e são capazes de afetar de distintas maneiras, pois mobilizam forças e intensidades que impulsionam o deslocamento a múltiplas vias (Figura 2). Isso significa considerar que as representações visuais e as imagens “são portadoras

e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensar-nos a nós mesmos como sujeitos” (Hernández, 2011, p.33).

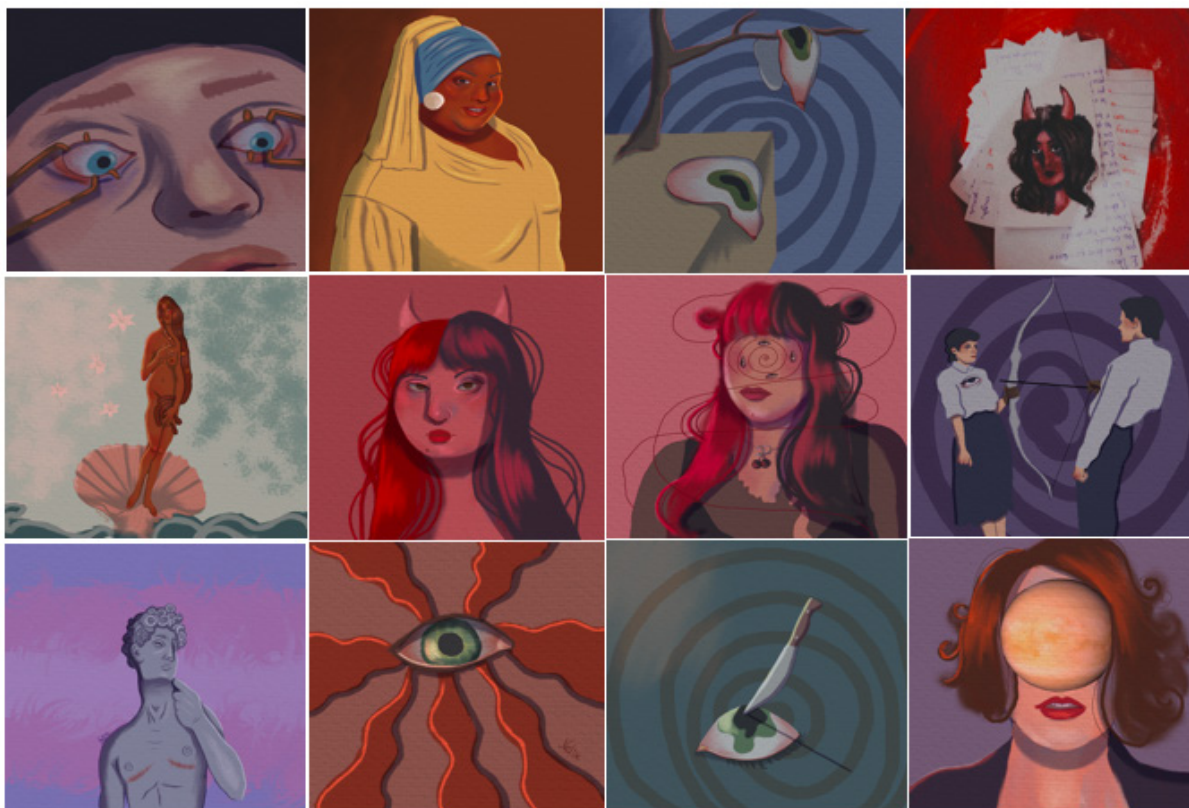


Fig. 02, Arquivo dos autores. Composição: ‘Imagens-sínteses’ das aulas de artes realizada por uma estudante, 2023.

Do mesmo modo, partindo destes pressupostos, quando assumimos o campo de estudos da cultura visual como aliado, estamos pensando também na perspectiva do direito ao olhar, que nas palavras de Nicholas Mirzoeff (2016) podemos compreender como: “[...] a reivindicação por um direito ao real. É o limite da visualidade, o lugar onde tais códigos de separação encontram uma gramática da não-violência (significando uma recusa à segregação), como forma coletiva” (Mirzoeff, 2016, p.749).

Corroboramos com Paul Duncum, quando o autor enfatiza que estamos imersos numa “extensa gama de imagens vernáculas e midiáticas, imagética eletrônica contemporânea e toda a história da imagética produzida e utilizada pelas culturas humanas” (Duncum, 2011, p.21), algo que intervém não apenas no modo como nos relacionamos com estes artefatos, mas principalmente nas visões de mundo que são construídas a partir daí.

Partimos da hipótese de que a imagem nunca é uma realidade simples, como abordado por Rancière (2012). Ou seja, podemos pensar nas imagens a partir de suas operações, em regimes distintos, operando entre o dizível e o visível (Rancière, 2012). Além disso, de que forma as imagens refletem nosso mundo, ou melhor,

nossa inserção nesse mundo? A arte e suas inúmeras e diversas imagens podem ser concebidas enquanto reflexos da vida em sociedade, visto que as experiências da arte e da vida estão intrinsecamente relacionadas, como concebe Dewey (2010).

Não objetivamos aqui tomar as imagens, sejam elas da arte ou não, como verdades absolutas, incorruptíveis, fechadas aos questionamentos. Nesse sentido, podemos pensar que a própria disciplina de História da Arte passou durante séculos inquestionável, tida como uma verdade incorruptível. Didi-Huberman (2013), frente a isso, questiona tais verdades, explanando acerca do “tom de certeza que reina com frequência na bela disciplina da história da arte” (Didi-Huberman, 2013, p.10). Logo, como desconstruir esse tom de certeza, reinante durante séculos, em uma contemporaneidade abarrotada pelas imagens? Como compreender tais questões partindo das metodologias visuais?

Sabemos que durante séculos, o próprio campo da História da Arte esteve restrito à escrita, difusão e estudo de determinados artistas, em sua grande maioria homens brancos advindos de um contexto de produção artística europeia. A própria inserção das mulheres no campo da arte começou a ser questionada em meados do século XX. Em um ensaio crítico de 1971, de autoria da historiadora da arte norte-americana Linda Nochlin, intitulado *Why Have There Been No Great Women Artists?*⁴, a autora comenta sobre a inserção das mulheres no campo da arte, clamando pelo papel de relevância das mesmas, que durante séculos passaram silenciadas e até mesmo apagadas da História da Arte:

A partir de nossos sentimentos quanto à injustiça ou de nossa vontade de questionar muitas outras grandes suposições que regem a disciplina como um todo e indagar por que a história da arte se concentra tão exclusivamente em alguns indivíduos e não em outros, por que em indivíduos e não em grupos, por que em obras de arte no primeiro plano e as ditas condições sociais no plano de fundo, em vez de enxergá-las em sua mútua interação (Nochlin, 2019, p.74).

Tocada pelas colocações de Nochlin (2019), a curadora e ativista Maura Reilly (2019) propõe ideias de modo a traçar um ‘ativismo curatorial’, privilegiando o protagonismo de mulheres no âmbito das artes. A autora argumenta que, apesar do texto de Nochlin ter sido escrito originalmente há mais de 50 anos, ainda há muito o que se fazer no contexto do ativismo feminista na arte (Reilly, 2019). Em suas análises, Reilly demonstra a falta de representatividade das artistas mulheres em exposições e acervos de grandes museus mundo afora, sendo este um fato diretamente ligado às escolhas de professores, curadores, artistas, acadêmicos, entre outros: “Quais são nossas escolhas - como artistas curadores, acadêmicos, colecionadores e assim por diante - para garantir uma representação mais justa e igualitária no mundo das artes?” (Reilly, 2019, p.438).

Sublinhamos que existe uma virada epistêmica em curso, como vem sendo abordado por inúmeros autores no contexto acadêmico, que por sua vez acaba

4 Por que não existiram grandes artistas mulheres?

privilegiando narrativas e sujeitos anteriormente negligenciados nos paradigmas científicos. Apesar de ainda muito estar por ser feito, inúmeras escolhas que perpassam para além dos centros hegemônicos do saber/poder vem sendo priorizadas. Consideramos que tais escolhas atravessam questões relativas ao pensamento decolonial e a própria potência do ser periférico, como expõe Veiga (2020). Atualmente, a hegemonia controlada pelo 'centro' do paradigma científico tem sido amplamente reivindicada:

[...] a própria filiação ao paradigma moderno-científico é desafiada. Mais do que questões apenas conceituais, a irrupção e a apropriação desses conceitos por um campo intelectual reiteradamente tomado como periférico, e também pelo ativismo, potencializam essas noções, conectando teoria e realidade social, reflexões e ações políticas, entre elas as práticas de ensino, que possibilitam um encontro entre e com sujeitos outros da história, a junção entre pensamento decolonial e a potência do 'ser periférico' (Veiga, 2020, p.4).

Podemos pensar no ativismo curatorial de Reilly (2019) não apenas nos âmbitos das exposições artísticas, mas também no âmbito educacional. Como estamos 'curando' o conteúdo que vamos levar para dentro das salas de aula? Estamos conscientes que, através de nossas escolhas, operam determinadas políticas de representação? "Nas salas de aula, assim como no espaço expositivo, os educadores são também curadores, também ativam culturalmente as obras. Estarão cientes, entretanto, de suas escolhas?" (Martins, 2013, p.63).

Com a contemporaneidade e a multiplicidade das imagens em nosso cotidiano, alguns paradigmas foram aos poucos sendo alterados, podendo a virada epistêmica ser concebida enquanto uma consequência disso (Veiga, 2020). No que tange à arte e a educação, podemos perceber que as belas artes, as artes plásticas ou mesmo o campo das artes visuais acabam não dando mais conta das múltiplas interações e hibridismos propostos através da cultura visual. Mas, o que significa esse termo tão emergente nas últimas décadas? Esta perspectiva que vem sendo difundida no âmbito da academia, não somente por pesquisadores relacionados a área de artes, mas também de inúmeras outras áreas e campos do conhecimento:

Muitos teóricos da História da Arte, Artes Visuais, Sociologia, Psicologia, Semiótica, Publicidade, Informática, Cinema, Design, vem utilizando o termo cultura visual com a intenção de incluir num conceito comum todas as realidades visuais, as visualidades, sejam elas quais forem, que afetam os sujeitos em seu cotidiano. É o mundo das imagens, que expressam e definem a nossa forma de pensar e viver, que vai bem além das categorias da história da arte tradicional e que já não pode ser estudado com os mesmos conceitos que antes eram utilizados, como por exemplo, para a pintura, escultura, e arquitetura (Dias, 2011, p.50).

No contexto da arte e da educação, a perspectiva educativa da cultura visual não se restringe somente às imagens pertencentes ao campo da arte, mas

todas aquelas se relacionam e entrecruzam com as mesmas, buscando formas de compreender os processos de visualidade para uma aprendizagem significativa. Dias (2011), expõe que, a 'educação da cultura visual' também integra-se com a arte e seus conhecimentos, pois, "destaca as múltiplas representações visuais do cotidiano como os elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça" (Dias, 2011, p.54). José Luis Brea (2003) sugere a substituição de uma história universal da arte por uma 'história das imagens', reconhecendo o potencial cognitivo da cultura visual ao abarcar tanto as produções da arte como da cultura popular em interlocução. A Figura 03 poderia ser um ponto de partida no contexto deste debate proposto por Brea – entre outros autores – acerca de 'pensar com/a partir das imagens da arte e da cultura visual popular'.



Fig. 3, 'Vênus' (montagem a partir de imagens da internet). Fonte: arquivo pessoal, 2020.

Assim, é possível adentrarmos ao campo do sensível diretamente relacionado ao cotidiano e pelas inúmeras experiências estéticas advindas deste. Podemos pensar na própria arte enquanto mediadora das relações entre sujeito e mundo, como propõe Dewey (2010): “Toda obra de arte tem um meio particular pelo qual entre outras coisas, o todo qualitativo e penetrante é transmitido. Em toda experiência, tocamos o mundo através de um tentáculo específico [...]” (Dewey, 2010, p.352).

Logo, a arte e suas inúmeras experiências são capazes de nos situar no mundo em que vivemos, através de um jogo de interações e relações estabelecidas visando um saber sensível, para além de uma vivência pautada na pura racionalidade. Martins & Picosque (2012, p.127), nesta direção, expõem que: “é vital deixar que o corpo trance uma rede complexa de relações sensíveis e perceptivas sobre o que olha, escuta, toca, vivenciando sensibilidades gestadas na sensação, elaborando pacientemente um saber sensível”.

Neste sentido, algumas metodologias de pesquisa baseadas em arte, vem construindo ‘entre-lugares’ possíveis para o sensível no contexto acadêmico, privilegiando o visual em detrimento da palavra escrita, bem como dando ênfase às experiências propiciadas através dos processos artísticos. Autores e autoras que vem propondo modos e experiências para além de uma suposta homogeneidade metodológica que permeia a academia, nas palavras de Martins (2013) operam “contra uma homogeneidade metodológica que é histórica, e é necessário pensar em redes, em rizomas brotados do tempo e espalhados nos espaços para explorar a profusão de temporalidades” (Martins, 2013, p. 95).

A Pesquisa Baseada em Arte e seus procedimentos metodológicos que privilegiam os ‘entre-espacos’ ou espacos terceiros, além de não se deter à uma temporalidade cronológica, para além do que é pré-determinado historicamente, tem sido um meio de possibilidades na construção do conhecimento acadêmico. Metodologias artísticas, como é o caso da *arts-based forms of research*⁵ (ABR) e a *arts-based educational research*⁶ (ABER), vem sendo utilizadas no contexto da arte e da educação há alguns anos: a *a/r/tografia*, neste sentido, como exposta por Dias (2013), consiste em uma metodologia aberta aos diversos tempos, bem como aos entre-lugares. Nela, são privilegiadas as inúmeras linguagens da arte, possibilitando um espaco de criação reflexivo, ativo na própria formação, de forma aberta e conectável. Para Leggo e Irwin:

Por meio dos encontros pedagógicos e artísticos, que se entrelaçam nos espacos onde podemos nos demorar no inesperado e abraçando o limiar do que pode desdobrar-se mediante uma ambiciosa incorporação, fluem convites intuitivos para materiais e práticas conceituais. (Leggo; Irwin, 2023, p. 349).

5 Formas de pesquisa baseadas em arte.

6 Pesquisa educacional baseada em arte.

O argumento chave para estas metodologias é que elas, ao enfatizar a produção cultural da cultura visual, rompem, problematizam e incomodam as metodologias normalizadas e hegemônicas (Dias, 2013, p.6).

Os profissionais vinculados a tais metodologias, além disso, ponderam que a própria pesquisa baseada em arte pode reverberar para além da própria academia, permeando o cotidiano e a forma como vemos/experenciamos o próprio mundo. A a/r/tografia, metodologia baseada em arte, se coloca nesse lugar de pensar em cruzamentos da arte com a própria vida. A palavra a/r/tografia é uma metáfora para *artist, reseacher, teacher*⁷, sendo o artógrafo, um sujeito híbrido, como propõe Dias (2013). Neste sentido, essa metodologia propõe reflexões partindo do próprio fazer arte, criando uma linguagem híbrida (Dias, 2013): “o praticante da a/r/tografia integra estes múltiplos e flexíveis papéis nas suas vidas profissionais. [...] Vive num mundo de intervalos tempo/espço, em espaços liminares, terceiros espaços, entre-lugares (Dias, 2013, p.7).

Sabemos que as metodologias como a ABER, ABR e a/r/tografia ainda são recentes se considerarmos o tempo cronológico, principalmente levando em consideração as próprias bases hegemônicas que sustentam a academia em si. Logo, os métodos de avaliação da eficácia social de tais metodologias ainda estão sendo construídos, considerando que as medidas de avaliação também sofreram mudanças com a implementação dessas novas abordagens. Portanto, medir a eficácia de tais metodologias a partir dos ‘fatores de impacto’ das citações em artigos acadêmicos, por exemplo, pode não elucidar a eficácia de tais métodos:

Ideias convencionais de fatores de impacto de citações podem não ser as melhores maneiras de elucidar o pioneirismo metodológico ou a melhor forma de medir o impacto social do rico corpo de dados empíricos, de um trabalho que permanece fora da academia convencional. Assim, temos que criar novas formas de avaliar o impacto social da ABR. [...] este projeto baseado em artes resultou em resultados no mundo real, em oposição ao mundo estritamente acadêmico (Ho et al, 2018, p.143, tradução nossa⁸).

Podemos aproximar tais metodologias ‘não convencionais’ com o pensamento de Deleuze (2017) acerca dos mapas, sendo estes formados por um emaranhado de linhas, que em alguns momentos se conectam, em outros se sobrepõe, em um fluxo contínuo: “O que chamamos de um ‘mapa’, ou mesmo um ‘diagrama’ é um conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo [...] Com efeito, há tipos de linha muito diferentes, na arte, mas também numa sociedade, numa pessoa” (Deleuze, 2017, p.47).

7 Artista, pesquisador(a) e professor(a).

8 Texto original: Conventional ideas of impact factors and citations may not be the best ways to elucidate pioneering methods or to measure the social impact of the rich body of empirical work that remains outside mainstream academia. Thus, we have to create new ways of assessing ABR’s social impact. A greater diversity of knowledge, public platforms for sharing arts-based representations of findings (e.g., public performances, Facebook screenings, open-dialogue forums), reaching diverse audiences (e.g., feminist groups who came to watch the show)—this arts-based project resulted in outcomes in the real, as opposed to the strictly academic, world.

Partindo do conceito de Deleuze (2017) que concebe as conexões possíveis entre a criação artística e a educação através de linhas que se entrecruzam, possibilitando através dos modos cartográficos traçar cartografias 'desobedientes', consideramos a abertura e não o fechamento. Aproximando-nos das argumentações de Helguera (2018), que percebeu em seus estudos e atuação artístico-teórica que o ensino estava intrinsecamente ligado à própria criação, nos parece interessante incluir nesta linha de pensamento a perspectiva da arte de interação social, práticas e experiências artísticas que efetivam mudanças na própria sociedade em si (Helguera, 2018).

Diante destas considerações, a seguir, serão abordadas experiências atreladas à produção de cartografias visuais como um modo de aproximar a pedagogia e a arte através de procedimentos metodológicos a/r/tográficos. Nesse sentido, buscamos ressaltar os vínculos entre as áreas e suas reverberações na criação poética bem como para a investigação baseada em arte, considerando que "o vínculo entre pedagogia e a arte é absolutamente crucial: a pedagogia e a educação têm a ver com a ênfase na materialização do processo, no diálogo, no intercâmbio, na comunicação intersubjetiva e nas relações humanas" (Helguera, 2018, p.82).

Cartografias Visuais: sobre inventar, angariar e compor percursos

As experiências relatadas não seguem trajetórias homogêneas, mas uma diversidade de caminhos possíveis para a pesquisa educacional e a formação docente atravessadas por experimentações estéticas. Assumir a posição de aprender enredado pelas relações de afeto com/a partir das imagens implica considerar que aprender e investigar não consiste em um processo cognitivo linear, mas performativo, enviesado, que se dá a partir das experiências efetivamente incorporadas.

No que diz respeito aos processos de pesquisa, a partir da produção de cartografias visuais entorno às temáticas de investigação, podemos aferir que são fomentadas perspectivas distintas, sobretudo abertura à imaginação ao compreender que investigar não requer seguir caminhos pré-estabelecidos com métodos fixos, mas implica atentar aos atravessamentos que interpelam a experiência durante o percurso.

No que tange à formação inicial da docência, partir da produção de cartografias visuais ou imagens-metáfora das concepções formuladas durante os encontros pedagógicos ocorridos na universidade, configura-se potente estratégia educativa para impulsionar a criação não apenas de representações visuais de conceitos, mas também a formulação de perguntas e a valoração de temáticas de interesse coletivo. Além disso, constituem espaço de fomento às múltiplas possibilidades interpretativas, incluindo movimentos dissonantes e conflitivos que surgem a partir do compartilhamento das imagens, seus significados e as relações que estabelecem entre si.

A segunda imagem deste texto (Fig. 02) apresenta o relato visual de uma estudante de Pedagogia, que desenvolveu "imagens-síntese" correspondente aos

encontros da disciplina de Artes Visuais e Educação A em 2023. As imagens foram inspiradas em referências do cinema e obras de arte, que, segundo a autora, utilizando ferramentas digitais procurou produzir imagens que pudessem ‘misturar’ elementos de sua subjetividade e/ou características físicas com a imagem já conhecida.

Para ela, começar fazendo referência à cena do filme *Laranja Mecânica*⁹ consistiu em alusão ao que chamou de “abertura do olhar” (por um viés ainda mais político, reflexivo e crítico) frente às imagens que consome: *“é como me senti logo nas primeiras aulas sobre cultura visual: muitos aspectos que estão diante dos nossos olhos e que não percebia (...) sinto que a partir destas aulas, passei a ter um olhar mais pessoal tanto para as imagens cotidianas, dos filmes, por exemplo, como também as da arte”*¹⁰.

Através do seu relato (verbal e visual), podemos perceber que o caráter afetivo se manifesta tanto pela escolha das imagens de referência para suas interpretações, como também pelas relações simbólicas que pretende evocar por meio das representações. Isto é, tomando as relações afetivas (no sentido daquilo que afeta, interpela) nos colocamos em sintonia com Hernández et al (2020, p. 24) quando argumenta que “os afetos, as emoções, desempenham um papel primordial na aprendizagem. Também as reflexões. Tudo isso, entrelaçado com os conhecimentos”.

Que novas visões ou possibilidades para a arte e a educação são construídas a partir desta experiência? Desobedecer à lógica acadêmica do texto como eixo central da aprendizagem em direção à produção de narrativas visuais que possam ativar outras formas de aprender é, por um lado, um desafio complexo e, por outro, uma oportunidade inspiradora para continuar aprendendo a partir de perspectivas fluidas, conectivas e emocionais.

Compreendemos, portanto, as cartografias visuais como uma possibilidade de expandir o sentido de aprender mediante a realização de conexões que consideram diferentes formas de acionar o pensamento: visual, tátil, reflexivo, conectivo, interpretativo. Requer a manifestação de distintas modalidades do pensamento: dispara *insights*, fomenta interlocuções antes impensadas. No campo da investigação, contribui a considerar que pesquisar em ciências humanas consiste em um devir ao qual não se pretende confirmar o que se sabe, mas se problematiza justamente as incertezas diante do desconhecido, daquilo que está por vir.

Como mapas visuais de percursos (talvez uma junção de portfólio com mapas visuais afetivos), as cartografias visuais são “[...] um espaço de enredo em que todas estas substâncias - corpos e coisas, textos e situações, afetos e intensidades, movimentos e encruzilhadas, ideias e formas de fazer” (Hernández, 2018, p.106) se entrecruzam. A ênfase nos percursos, que por ventura possam gerar imprevisibilidade e incômodo, acaba descentrando-se dos ‘moldes estabelecidos’. Dessa maneira, as experiências em arte e educação geram novas ideias e *insights*, que podem soar de

⁹ *Laranja Mecânica* (A Clockwork Orange). Direção: Stanley Kubrick. Estados Unidos: Columbia-Warner Distributors, 1971.

¹⁰ Relato da aluna sobre suas percepções em sala de aula. Diário de bordo dos autores. Não publicado. 2023.

modo subversivo ou mesmo desobediente. Nesta direção, Camnitzer (2018) expõe que:

Ensinar a ter ideias certamente requer muito mais que transmitir informação. O professor deve se realocar e abandonar o monopólio do conhecimento para atuar como estímulo e catalisador e deve poder escutar e se adaptar ao que escuta. Além disso, a geração de ideias e revelações é imprevisível e, portanto, corre o perigo constante de ser uma atitude subversiva. O imprevisível nem sempre se acomoda ao status quo. [...] No entanto, a subversão é a base da expansão do conhecimento. Ao expandi-lo, subverti-o (Camnitzer, 2018, p.129).

A prática de relacionar as imagens pelos aspectos visuais em termos de estrutura composicional ou temática, ou também pelo caráter simbólico que permite perceber e problematizar, ajuda a refletir sobre o que se produz a partir de um espaço 'entre imagens'. Do ponto de vista visual, desobedecer ao texto coloca-nos a possibilidade de apreender a partir de outras linguagens, considerando as qualidades do não verbal, para além das sistematizações da palavra escrita:

A leitura não-verbal é uma maneira peculiar de ler: visão/leitura, espécie de olhar tátil, multissensível, sinestésico. Não se ensina como ler o não-verbal. É mais um desempenho do que competência porque, sendo dinâmico, o não-verbal exige uma leitura, se não desorganizada, pelo menos sem ordem preestabelecida, convencional ou sistematizada (Ferrara, 2006, p.26).

Deste modo, acreditamos que estas experimentações envolvendo práticas performativas, como movimento que recoloca imagens, conecta conceitos, questiona padrões normativos mediados por cartografias, é capaz de produzir espaços críticos de ruptura com o estabelecido e estimula a descobrir outras relações possíveis, antes invisibilizadas. Ao integrar ideias que surgem a partir de conexões discursivas, emocionais, afetivas, materiais e simbólicas, podemos acessar um tipo de produção narrativa singular que não poderia ser gerada de outra maneira. Nas palavras de Fernando Hernández (2013):

Os métodos de investigação com e sobre as imagens que podem ser utilizados nas pedagogias da cultura visual permitem incorporar problemáticas que estiveram fora da área de interesse da educação escolar, em especial os efeitos que as formas de educar têm sobre a construção da subjetividade dos meninos, das meninas, dos jovens, dos adultos. Reconhecer esses efeitos para gerar relatos alternativos ou em diálogo com os existentes é uma das maneiras pelas quais a pesquisa com e sobre imagens coloca as políticas de subjetividade como um espaço central para explorar, debater e gerar relatos visuais e performativos que contestem os hegemônicos (Hernández, 2013, p.90-91).

Deste modo, o trabalho com/a partir das imagens convida a percursos pouco ou nada transitados e que envolvem as dimensões sociais e culturais que atravessam a vida contemporânea. Questões de direitos humanos que abarcam emergências

sociais como violência de gênero, racismo e preconceito pulsam e dinamizam grande parte das discussões realizadas nesses espaços em que a articulação entre imagens da arte e das mídias sociais interagem.

Como os rizomas deleuzianos (Deleuze; Guattari, 2019), as cartografias operam como pontos de partida para debates sobre ser e estar em um mundo de incertezas, e também refletem os desejos por contextos inclusivos, éticos e abertos à diversidade. Está tudo ali: dos sonhos às repulsas, dos objetos de consumo aos ideais de futuro projetados em forma de narrativas visuais afetivas, pois “as imagens ou experiências que tem uma referência emocional permanecem conosco, talvez ocultas em nosso inconsciente, para aparecer e provocar uma resposta mais adiante” (Hernández, 2013b, p.51).

Podemos compreender as cartografias visuais como um modo de combinar experiência afetiva a partir da conectividade visual, como a produção de narrativas simbólicas de representações visuais daquilo que atravessa o pensamento no momento de sua configuração. Cada cartografia produzida, está atravessada por uma perspectiva única e multidimensional daquilo que pretende dar sentido. Relatos singulares mostram trajetórias, decisões, encontros e intensidades que refletem percursos de aprendizagem a partir de uma trama de relações simbólicas.

Diante disso, nos perguntamos: como reinventar perspectivas de pesquisa capazes de abarcar a fluidez, a multiplicidade e as derivas de uma pesquisa? Quiçá através da criação de cartografias visuais, como epistemologia artística, pois, por esta via “investigamos os interstícios, deslocamentos, percursos instáveis, modos de conhecer, agenciamentos e emaranhados através dos quais os professores exploram e realizam seus itinerários de aprendizagem em uma investigação educacional” (Hernández, 2018, p.12).

A Figura 04 nos revela bastidores das negociações realizadas entre acadêmicos da pós-graduação ao buscarem estabelecer conexões entre as imagens-metáfora de suas temáticas de pesquisa enredadas por uma construção visual. ‘Em que medida nos permitimos sermos afetados (profundamente) pelos nossos temas de investigação’ foi a questão motora da proposição. Em seguida, o grupo passou a pensar sobre as possíveis conexões que poderiam dar sentido a um percurso coletivo, fruto desta negociação.



Fig. 04, Arquivo dos autores. Cartografias Visuais de Pesquisa, Fotografia, 2023.

Nesta perspectiva, investigar ou compreender o próprio percurso de aprender por meio das cartografias visuais como rizomas sobre aquilo que se deseja conhecer ao examinar as diferentes capas que circunscrevem os fenômenos e os artefatos culturais com os quais lidamos cotidianamente, nos permite “construir uma realidade concreta, explorar realidades novas, tanto as próprias como as de outros [...] e tecer uma rede de símbolos e significados que nos levem a novos modos de representar e compreender o mundo” (Onsés, 2014, p.48).

A imagem a seguir (Fig. 5) mostra momentos da elaboração da cartografia coletiva relacionada à disciplina de Artes Visuais e Educação realizada no Hall de entrada da Faculdade de Educação ao término do semestre letivo. Após o momento de compartilhamento em que cada estudante apresentou sua narrativa pessoal composta por cerca de 12 a 15 imagens (correspondentes às aulas frequentadas), decidiram colocá-las em diálogo na perspectiva de uma montagem por proximidade temática ou de estrutura visual. A composição em forma de espiral pretende aludir ao movimento, à fluidez e à transformação. Segundo argumento das estudantes, “a espiral remete a algo que segue espiralando e nunca para, como são os significados que atribuímos às imagens: eles se modificam à medida que nós também mudamos”.

Durante todo o semestre foram produzindo imagens-metáfora de suas experiências de aprendizagem em sigilo até o momento da revelação onde seriam socializadas suas percepções imagéticas. Foi a partir deste olhar distanciado, mas também íntimo, que puderam perceber como suas histórias de vida se entrelaçam, sobretudo a partir das referências culturais que as produzem enquanto sujeitos sociais. Centenas de imagens em estado de fricção, conexão, sintonia ou dissonância, tornando visíveis aqueles aspectos imaginários que o texto escrito não alcançaria. Uma prévia do que seria fixado à parede foi organizada no chão da sala de aula, atravessada por olhares de surpresa e emoção ao se reconhecerem nas narrativas produzidas pelos colegas.



Fig. 05, Arquivo dos autores, Cartografia Visual-afetiva das aulas de artes visuais, 2023.

Narrar, a partir de imagens, o que lhes aconteceu em uma experiência pedagógica, produziu também o exercício da autoconsciência e auto confiança ao compartilhar crenças e valores sociais e culturais, estabelecendo vínculos com outras histórias, percebendo, sobretudo, o quanto lhes interpelam e afetam os artefatos culturais produzidos pelas grandes mídias hegemônicas que consomem e de que modo poderiam posicionar-se criticamente frente aos discursos naturalizados.

Aprender a partir da produção de narrativas visuais sobre o que reverbera uma relação pedagógica enredada por imagens em fricção contribui para uma tomada de consciência acerca dos discursos que se circunscrevem tanto nas práticas de pesquisa como nos processos de aprendizagem da docência. Quais são os disparadores, as relações afetivas que estabelecemos com as imagens e de que modo podem movimentar os percursos de aprendizagem mediante a produção de narrativas visuais que contam sobre como se veem representados (ou não) tem sido sob essa perspectiva, um exercício profícuo a examinar como operam os processos de representação, legitimação, significação e sua potência narrativa diante das dimensões estéticas, éticas e socialmente engajadas.

Algumas considerações

Em um mundo atravessado pelas imagens, estimular a leitura não verbal através da produção de narrativas visuais como estratégias didático-pedagógicas impulsionadas pelas cartografias visuais, possibilita perceber processos concretos de subjetivação e ao mesmo tempo sinaliza modos coletivos de produção do conhecimento em torno das artes e da cultura visual. Do mesmo modo, como exercício criativo e sensível

para experienciar a relação consigo e com os outros, atentando às narrativas visuais cotidianamente consumidas e compartilhadas como disparadoras para uma relação pedagógica.

Ao revisitar e compartilhar seus percursos cartográficos (em conexão com os outros) foi possível acessar outros repertórios visuais, novos territórios culturais, paisagens distintas que lhes afetam de diferentes maneiras. Refletir sobre o que conseguiram apreender a partir da aventura pedagógica assumida coletivamente no início do curso, possibilitou compreender a sala de aula como lugar de convergência e também de discordância, de movimentos coletivos e também individuais na produção do conhecimento.

Diante disso, consideramos que as metodologias artísticas constituem estratégias pedagógicas de grande impacto em ambos processos, para além de modelos pré-determinados de produção do conhecimento. Pois, como vimos, desobedecem aos rótulos e fórmulas que regem a ideia de um mundo fixo: transgredindo sempre que inventa, desalojando as certezas, expandindo ou rompendo com a ordem estabelecida. Emerge, portanto, como uma virtude necessária para que o ensino contemporâneo pense e proponha práticas educativas ainda mais inclusivas e que valorizem as experiências multissensoriais que interpelam a vida cotidiana.

Adotar as cartografias visuais como pontos de partida para a criação de processos investigativos baseados nas dimensões simbólicas e também estéticas (à luz de como operam as políticas de representação), contribuem para problematizar os significados culturais das artes e das imagens, assim como reconhecer processos autobiográficos que envolvem a construção social do olhar. Como disparadores para a produção do conhecimento acadêmico que não separa a experiência vivida frente aos discursos visuais que tendem a invisibilizar determinados relatos marginalizados pela hegemonia.

Portando, pensar e propor através de metodologias visuais e artísticas processos de pesquisa e formação, nos incita estabelecer vínculos entre imagens e modos de ver sob a ótica cultural do olhar, e a examinar as relações de poder implícitas que talvez não fossem possíveis de serem compreendidas se não a partir de sua natureza visual, afetiva e relacional.

Referências

BEIGUELMAN, Gisele. **Políticas da imagem**: vigilância e resistência na dadosfera. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

BREA, José Luis. **Estudios visuales**: notas del editor. Madrid: Editorial Akal, 2003.

CAMNITZER, Luis. O ensino de arte como fraude. in: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A. **Agite antes de usar**: Deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: Edições Sesc, 2018, p.125-137.

DALLA VALLE, Lutiere. Cultura visual e educação: cartografias afetivas e compreensão crítica

das imagens. **Revista Cadernos da Comunicação**. Santa Maria, v.24, n.1, art 11, p.2 de 20, Jan/Abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/55088/pdf>. Acesso em: 19 fev. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Conversações** (1972-1990). São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs. Capitalismo e Esquizofrenia 2**. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2019.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Editora da Pós- Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011.

DIAS, Belidson. Preliminares: A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. **Pesquisa educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013. P, 21-26.

DIDI-Huberman, Georges. **Diante da Imagem**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34. 2013.

FERRARA, Lucrécia. **Leitura sem palavra**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Ed/Org.) **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, P. 31- 50.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. (in) MARTINS, R; TOURINHO, T (Orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013a.

HERNÁNDEZ, Fernando. A investigação baseada em arte: propostas para repensar a pesquisa em educação. (In) DIAS, B; IRWIN, R. **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013b, P. 39 - 62.

HERNÁNDEZ, Fernando. Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. **Revista Digital do LAV** – Santa Maria – vol. 11, n. 2, p. 103 - 120 – mai./ago. 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando; APRAIZ, Estibaliz A., SANCHO-GIL, Juana; COROSPE, José M. C. (Eds.). **Cómo aprenden los docentes. Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos**. Barcelona: Octaedro, 2020.

HELGUERA, Pablo. Uma má educação. Entrevista por Helen Reed. in: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A. **Agite antes de usar: Deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina**. São Paulo: Edições Sesc. 2018, p.79-90.

HO, Petula Sik-Ying; CHAN, Celia Hoi-Yan; KONG, Sui-Ting. Expanding Paradigms: Art as Performance and Performance as Communication in Politically Turbulent Times. in: CAHNMANN-TAYLOR, Melissa; SIEGISMUND, Richard (org). **Arts-Based Research in**

Education: Foundations for Practice. Nova Iorque: Routledge, 2018.

LEGGO, Carl; IRWIN, Rita L. Formas de Observar: Arte e Poesia. (In.) PILLOTTO, Silvia S. D; STRAPAZZON, Mirtes A. L. (Orgs.). **Educação estética: a pesquisa/experiência nos territórios das sensibilidades**, volume 2. Joinville, SC: Editora Univille, 2023, p. 349-388.

MARTINS, R. Metodologias visuais: com imagens e sobre imagens. (In) DIAS, B; IRWIN, R. **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Travessias para fluxos desejantes do professor-propositor. in: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa (org.). **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012. p.123-133.

MIRZOEFF, N. O direito a olhar. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p.745-768, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>; Acesso em: 19 fev. 2024.

NOCHLIN, Linda. Como o feminismo nas artes pode implementar a mudança cultural (1974). in: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (org.). **Histórias das mulheres, Histórias Feministas**. vol. 2. Antologia de textos. São Paulo: MASP. 2019, p.72-81.

ONSÉS, Judith. La cartografia com a eina pedagògica i sistema de representació». En: Selvas, S.; Carrasco, M. (eds.). Inter-Accions. **Pràctiques col·lectives per a intervencions a l'espai urbà. Reflexions d'artistes i arquitectes en un context pedagògic col·lectiu** (pp. 43-50). Barcelona: Iniciativa Digital Politècnica. Oficina de Publicacions Acadèmiques Digitals de la UPC, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Tradução de Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

REILLY, Maura. Ativismo Curatorial: resistindo ao masculinismo e sexismo. in: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (org.). **Histórias das mulheres, Histórias Feministas**. vol. 2. Antologia de textos. São Paulo: MASP. 2019, p.433-434.

SPRINGGAY, Stephanie; IRWIN, Rita L. A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática. (In) DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

VEIGA, Ana Maria. Uma virada epistêmica feminista (negra): conceitos e debates. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 12, n. 29, p. e0101, 2020. DOI: 10.5965/2175180312292020e0101. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0101>. Acesso em: 26 fev. 2024.

Submissão: 17/03/2024

Aprovação: 29/04/2024

O conceito de Metamorfose no ensino do desenho. Estímulo para a criatividade e sustentabilidade em experiências ao 10^o e 12^o Anos no ensino obrigatório em Portugal

The concept of Metamorphosis in the teaching of drawing. Stimulus for creativity and sustainability in experiences in the 10th and 12th Grades in compulsory education in Portugal

El concepto de Metamorfosis en la enseñanza del dibujo. Estímulo a la creatividad y sostenibilidad en experiencias de 10^o y 12^o Grado en la educación obligatoria en Portugal

Cláudia Maria dos Santos Gigante¹

Inês Maria Andrade Marques²

1 Doutoranda em Educação na Universidade Lusófona. Investigadora no Centro de Estudos Interdisciplinares de Educação e Desenvolvimento (CeIED). Professora de Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário desde 2020. Frequentou o Mestrado em Ensino de Artes Visuais que concluiu em fevereiro de 2024. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7690-0707> e-mail: claudiagigante2@gmail.com

2 Professora auxiliar (ECATI/IE/ULusófona, Lisboa); investigadora e artista visual. Doutora internacional em Arte Pública pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona (2012), onde também obteve o grau de Mestre em Desenho Urbano (2008). Investigadora no Centro de Estudos Interdisciplinares de Educação e Desenvolvimento (CeIED). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5733-144X> e-mail: ines.andrade.marques@ulusofona.pt

RESUMO

Este artigo resulta de uma pesquisa conduzida no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais, focando-se na prática de ensino supervisionada na Escola Secundária Henriques Nogueira (Torres Vedras, Portugal). O estudo abrangeu uma turma de 10º ano de Desenho A e uma turma de 12º ano de Oficina de Artes. O principal objetivo foi investigar a influência de duas Unidades Didáticas centradas no tema da Metamorfose no desenvolvimento da criatividade, considerando o processo de ensino-aprendizagem do Desenho em dois anos de escolaridade distintos. O estudo procurou responder à pergunta central: “Pode o conceito de Metamorfose ser adotado como referencial para desenvolver e estimular a criatividade dos alunos em projetos de Desenho?” Os resultados demonstram que o conceito de Metamorfose, sendo uma metáfora para a transformação contínua, pode servir como um referencial para a criatividade no Desenho, facilitando processos de variação e improvisação formal. Este trabalho contribui para a compreensão da importância da Metamorfose como um conceito enriquecedor no ensino do Desenho, promovendo o desenvolvimento criativo dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE

Metamorfose; Criatividade no Desenho; Ensino das Artes Visuais.

ABSTRACT

This article stems from research conducted within the scope of the Master’s Degree in Visual Arts Teaching, focusing on supervised teaching practice at Henriques Nogueira Secondary School (Torres Vedras, Portugal). The study involved a 10th-grade class in Drawing A and a 12th-grade class in Art Workshop. The main objective was to investigate the influence of two Didactic Units centered on the theme of Metamorphosis on the development of creativity, considering the teaching-learning process of Drawing in two different school years. Thus, the study sought to answer the central question: ‘Can the concept of Metamorphosis be adopted as a framework to develop and stimulate students’ creativity in Drawing projects?’ The results demonstrate that the concept of Metamorphosis, being a metaphor for continuous transformation, can serve as a facilitating framework for creativity in Drawing, facilitating processes of formal variation and improvisation. This work contributes to understanding the importance of Metamorphosis as an enriching concept in Drawing teaching, promoting students’ creative development.

KEY-WORDS

Metamorphosis; Creativity in Drawing; Teaching Visual Arts.

RESUMEN

Este artículo surge de una investigación realizada en el ámbito del Máster en Enseñanza de las Artes Visuales, centrándose en la práctica supervisada de enseñanza en la Escuela Secundaria Henriques Nogueira (Torres Vedras, Portugal). El estudio involucró a una clase de 10º grado de Dibujo A y a una clase de 12º grado de Taller de Arte. El objetivo principal fue investigar la influencia de dos Unidades Didácticas centradas en el tema de la Metamorfosis en el desarrollo de la creatividad, considerando el proceso de enseñanza-aprendizaje del Dibujo en dos años escolares diferentes. Así, el estudio buscó responder a la pregunta central: '¿Puede el concepto de Metamorfosis ser adoptado como marco para desarrollar y estimular la creatividad de los estudiantes en proyectos de Dibujo?' Los resultados demuestran que el concepto de Metamorfosis, al ser una metáfora de la transformación continua, puede servir como un marco facilitador de la creatividad en el Dibujo, facilitando procesos de variación e improvisación formal. Este trabajo contribuye a comprender la importancia de la Metamorfosis como un concepto enriquecedor en la enseñanza del Dibujo, promoviendo el desarrollo creativo de los estudiantes.

PALABRAS-CLAVE

Metamorfosis; Creatividad en el Dibujo; Enseñanza de las Artes Visuales.

Introdução

Este artigo emerge de uma pesquisa conduzida no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais, focando-se na prática de ensino supervisionada (PES) na Escola Secundária Henriques Nogueira (Torres Vedras, Portugal), em que se tomou como tema *Metamorfose: Referencial para a Criatividade. Duas experiências no ensino do desenho ao 10º e 12º de escolaridade* (Gigante, 2023).

O estudo abrangeu turmas de 10º ano de Desenho A e 12º ano de Oficina de Artes, com o propósito de investigar o impacto de duas Unidades Didáticas (UD) centradas no tema da Metamorfose no desenvolvimento da criatividade. A pesquisa procura responder à indagação central: “Pode o conceito de Metamorfose ser adotado como referencial para desenvolver e estimular a criatividade dos alunos em projetos de Desenho?”. Face a este panorama, teve como objetivos: (1) demonstrar que o conceito de Metamorfose pode ser um referente facilitador da criatividade no desenho, por oferecer um exemplo de processo criativo baseado na permanente transformação e variação formal; (2) demonstrar que o conceito de Metamorfose pode contribuir para a ultrapassagem de bloqueios criativos e inibições por parte de alguns alunos; (3) demonstrar que o conceito de metamorfose pode ser um referente para a sensibilização dos alunos para a sustentabilidade, promovendo a adoção de atitudes responsáveis para com o meio ambiente.

No contexto do currículo escolar português, a inclusão das artes é considerada fundamental para o desenvolvimento das competências criativas e artísticas, assim como para o crescimento emocional, social e cognitivo dos estudantes (DGE, PASEO, 2017). Este estudo destaca a importância do ensino das artes visuais, especificamente em Desenho A do 10º ano e em Oficina de Artes do 12º ano, no desenvolvimento dessas competências artísticas e na exploração de diferentes técnicas, processos e conceitos artísticos. Detalhadamente, no ensino do Desenho A do 10.º ano, as artes “contribuem, de forma muito própria, para consolidar a formação do aluno ao longo dos três anos de escolaridade no ensino secundário” (DGE, *Aprendizagens Essenciais de Desenho A – 10.º ano*, 2018a, p.3); já, em Oficina de Artes do 12.º ano, as artes promovem “aspectos cognitivos e metacognitivos para desenvolver competências pessoais, cívicas e colaborativas” (DGE, *Aprendizagens Essenciais de Oficina de Artes – 12.º ano*, 2018b, p.39).

Ao alinhar-se com as *Aprendizagens Essenciais* (AE) e com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), dois documentos orientadores do sistema de ensino português, este artigo procura não só demonstrar a relevância do conceito de Metamorfose no ensino do Desenho, mas também explorar as suas ramificações na promoção da criatividade, sustentabilidade e desenvolvimento holístico dos alunos.

1 Enquadramento teórico: Metamorfose como catalisador, desdobrando o potencial criativo do ensino artístico.

Nesta primeira parte do artigo, faz-se o enquadramento teórico que alicerça este trabalho. Ao explorar conceitos fundamentais como arte, criatividade e ensino artístico, segue-se um fio condutor que vai das raízes do desenho à tridimensionalidade. Um ponto focal desta revisão bibliográfica é a análise da aplicabilidade do conceito de Metamorfose nas artes, investigando-se como este conceito dinâmico pode ser uma força propulsora para desencadear a criatividade, proporcionando uma perspetiva privilegiada para o processo artístico.

1.1 Da arte à criatividade do ensino artístico

A arte, entendida como uma manifestação comunicativa e estética intrinsecamente ligada à percepção, emoções e ideias, desempenha um papel extremamente importante na formação integral dos indivíduos. Muitos artistas, filósofos e críticos têm tentado definir o conceito de arte, mas a sua natureza subjetiva e evolutiva desafia definições concretas (Biesdorf & Wandscheer, 2011).

Por exemplo, desde o Renascimento, a cultura europeia privilegiou uma ideia de arte como imitação ou como representação do visível, enquanto movimentos artísticos mais recentes, como o Expressionismo, favorecem a expressão emocional. Por outro lado, alguns autores, ao usar o termo “formalismo” estão a concentrar-se essencialmente na forma enquanto elemento significativo, desvinculando-se supostamente de conteúdos ou temas específicos (Castro, 2013). Além disso, o ‘institucionalismo’ proposto por Danto e Dickie sugere que o estatuto de obra de arte depende essencialmente da legitimação operada pelas instituições artísticas, considerando fatores externos à obra para a compreender como “arte” (Castro, 2013). Todas estas teorias indicam lacunas na definição de arte, especialmente diante da evolução artística contemporânea. Podemos questionar-nos: faz sentido definir arte nos dias de hoje? A multiplicidade de teorias e a influência do contexto histórico enfatizam a complexidade da arte como fenómeno condicionado pelo tempo e sujeito a interpretações diversas (Biesdorf & Wandscheer, 2011; Castro, 2013).

Por outro lado, no contexto educativo, a criatividade vem sendo valorizada como algo que transcende as disciplinas tradicionalmente associadas ao seu desenvolvimento. Métodos e técnicas, como o método analógico, antitético e aleatório, oferecem abordagens para estimular a criatividade. O papel do ensino artístico é destacado na formação de pessoas capazes de relacionar temas, repensar ideias e desenvolver as suas próprias interpretações sobre o mundo através das artes (Latorre, 2003). A criatividade, geralmente descrita como a capacidade de descobrir algo novo, encontra uma metáfora rica na Metamorfose. Ambos os conceitos envolvem a transformação e recriação de elementos existentes, sejam ideias, imagens

ou objetos. A abordagem à criatividade como um processo de Metamorfose enfatiza a capacidade de reconfiguração e inovação inerente à expressão artística e criativa (Romero, 2013).

Vygotsky (1991) destaca que as artes não apenas expressam sentimentos, mas também desempenham um papel muito importante na luta pela existência. Ou seja, as experiências humanas, multidimensionais e resultantes da interação com o meio, são estimuladas pelas aprendizagens artísticas, promovendo a compreensão, interpretação, criatividade e apreciação (Ostrower, 2008). A educação visa uma preparação abrangente para a sociedade e o ensino das artes contribui para o desenvolvimento de competências criativas, estéticas e de comunicação, resolvendo problemas de forma inovadora (Read, 1982).

A arte, ao desenvolver a criatividade, contribui para a construção da identidade, aumentando as capacidades de literacia artística e promovendo competências cognitivas, comunicacionais e expressivas (Eça, 2010). Para Eisner (2008), a prática educativa das artes oferece valiosas lições para uma educação mais flexível e adaptável a sociedades em constante mudança. A educação artística não se limita assim à produção de obras, mas promove o crescimento interno, aceitando a ambiguidade e investigando o desconhecido.

O papel do professor de Artes é multifacetado e crucial para o desenvolvimento integral dos alunos. Segundo Sousa (2003, p.63), mais importante que “aprender” e “saber”, é o vivenciar, descobrir, criar e sentir. O professor deve ser detentor de conhecimentos e técnicas para transmitir e sustentar o seu desempenho, ao mesmo tempo em que se mantém aberto à pesquisa contínua para se manter atualizado. O ambiente de aprendizagem deve ser livre, acessível, democrático e positivo, proporcionando um clima propício para o desenvolvimento da criatividade, que floresce quando os alunos se sentem seguros para correr riscos (Fleith, Almeida & Peixoto, 2011). O professor desempenha um papel-modelo essencial na promoção da criatividade, dando, ele próprio, o exemplo (Sternberg & Williams, 2003). Por isso, estratégias como aprendizagem cooperativa, conflito cognitivo, feedback construtivo e reforço são fundamentais para criar um ambiente que estimula a criatividade dos alunos. O foco deve estar, não apenas no ensino de técnicas, mas na promoção de uma atitude investigadora e na criação de um espaço onde a criatividade possa prosperar naturalmente (Fleith, 2012).

Posto isto, percebe-se que a educação artística, ao maximizar o potencial cognitivo, deve reconhecer a importância da imaginação e das ferramentas cognitivas, como a metáfora, presente nas artes visuais (Efland, 2002). O ensino artístico nas escolas é essencial para o debate democrático e para a transformação social e cultural, promovendo cidadãos mais criativos, críticos e solidários (Guilford, 1967).

1.2 O Papel Essencial do Desenho na Expressão Criativa e Desenvolvimento Artístico

O ato de desenhar é uma competência expressiva que permite o desenvolvimento do potencial criativo de cada indivíduo. Segundo Edwards (2005), o ato de desenhar está intrinsecamente ligado à capacidade de “ver” e à percepção visual, sendo uma competência que pode ser aprendida e ensinada. Derdyk (1989) destaca que o desenho envolve diversas operações mentais, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de se relacionar com o mundo interno e externo.

O desenho permite a exploração do mundo interno e externo, recorrendo à observação, imaginação e representação. A prática do desenho desenvolve competências básicas, como desenho de contornos, espaços negativos e formas positivas, proporção e perspectiva, luzes e sombras (Edwards, 2005).

O desenho de observação, conforme Rodrigues (2000), implica desenhar o que está sendo observado, enquanto o desenho de imaginação envolve desenhar a partir da criação livre, baseada em experiências vividas ou imaginadas. Ambas as modalidades têm papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento estético. Ao passar do desenho de observação para o de imaginação, Gigante (2023), sublinha a importância do conceito de Metamorfose, em que um desenho inicial pode servir como ponto de partida para transformações imaginativas. A mesma autora explora a transição do esboço à tridimensionalidade, sugerindo que o desenho seja utilizado como um esboço do objeto artístico a ser criado, tal como proposto por vários artistas ao longo dos séculos, entre os quais, Richard Serra (1992).

O desenho não é apenas uma representação visual, mas uma forma de pensar, que funciona como elo de ligação entre razão, imaginação e emoção. Outros autores, como Vieira (1995) e Molina (2011), enfatizam que o desenho é indicativo do modo como os artistas pensam, sendo uma ferramenta essencial para a expressão e experimentação de ideias. O desenho é, portanto, uma forma de pensar, e por isso, é essencial o seu domínio enquanto ferramenta. Tal como indica Cabau (2012, p.25): “o desenho não apenas informa o processo, mas também o enforma. Não é possível hoje conceber o acesso a um objecto de design, de arquitectura, ou de artes plásticas sem o pensamento do desenho que assistiu à sua génese, à esfera de problematizações de onde esse objecto surgiu”.

Desta forma, Gigante (2023), entre outros autores, defende a importância do ensino do desenho, abordando as suas diversas modalidades, desde a observação até a imaginação, destacando a sua função como esboço no processo criativo tridimensional. A capacidade de pensar através do desenho é considerada fundamental, permitindo ao “artista sintetizar a sua relação com o mundo”, como defendido por artistas como Alberto Carneiro (2000) e Rodrigues (2000).

1.3 Metamorfose nas Artes: Desenvolvendo a Criatividade e Sustentabilidade no Ensino Secundário

O propósito fundamental do ensino das artes reside em enriquecer a compreensão do mundo social e cultural em que cada indivíduo está inserido, uma vez que a arte reflete o mundo por meio da elaboração metafórica (Efland, 2002). Ao abordar a metamorfose no sentido metafórico, associada ao fantástico e ao criativo, falamos de uma transformação – um processo desafiador, – envolvendo esforço, ajustes e adaptações, exigindo perseverança. Esse processo implica adentrar o desconhecido e abandonar aquilo que aparenta ser seguro (Efland, 2002).

Eisner (2002), propõe exercícios de desenvolvimento gráfico semelhantes aos que serão abordados neste estudo, exercícios estes que envolvem a Metamorfose de elementos visuais. Para este autor, a capacidade de quebrar vínculos convencionais entre forma e significado é crucial para transformar objetos familiares em algo novo, estimulando a imaginação. Já, segundo Kamhi (2007, apud Gigante, 2023), a metáfora oferece uma base para uma racionalidade imaginativa, permitindo que se ultrapasse a mera representação literal.

Os suportes, técnicas e utensílios utilizados, desde papel cavalinho e lápis de cor até materiais reciclados, permitem dar livre curso ao processo criativo, ao mesmo tempo aprofundando conhecimentos sobre os elementos estruturais da linguagem plástica (Gigante, 2023). Por fim, a avaliação, conforme proposto por Eisner (2005), é discutida como uma ferramenta formativa, indo além do resultado final e considerando o processo criativo. Critérios de avaliação na Educação Artística, conforme Marín Viadel e Lindström (apud Gigante, 2023), são apresentados, destacando a importância de avaliar capacidades técnicas, aspectos estético-expressivos e imaginação criativa (Gigante, 2023).

Como se referiu, o projeto pedagógico proposto por Gigante (2023), visa promover o conceito de Metamorfose em disciplinas como Desenho A e Oficina de Artes do currículo português, mas incorpora também preocupações mais abrangentes, de sensibilização ambiental e de sustentabilidade, designadamente na aplicação dos princípios de Repensar, Recusar, Reciclar.

2 Metodologia

A metodologia adotada por Gigante (2023), em *Metamorfose: Referencial para a criatividade. Duas experiências no ensino do desenho ao 10º e 12º de escolaridade*, foi a investigação-ação, uma abordagem dinâmica, interativa e reflexiva. Essa metodologia implica as etapas de planeamento, ação, observação e reflexão sobre o trabalho desenvolvido no ensino através de triangulação de dados. O objetivo é indagar sobre a melhoria e a mudança das práticas educacionais, permitindo que os professores aprimorem os seus conhecimentos e domínio das práticas. Esta metodologia em

contexto educativo visa intervir no meio escolar, procurando melhorar o ensino e lidar com as problemáticas da comunidade escolar (Latorre, 2003).

Os resultados esperados incluíram o desenvolvimento da criatividade dos alunos, a promoção da autonomia e iniciativa própria, a sensibilização para a sustentabilidade e a melhoria das práticas educacionais. A metodologia de investigação-ação é vista como um instrumento capaz de reconstruir práticas e discursos, tornando os professores protagonistas da pesquisa (Elliot, 1993).

Como se referiu, a problemática da pesquisa centra-se no tema “Metamorfose” no contexto das artes visuais e no ensino, tomando-se, como pergunta central, se este conceito pode ser utilizado como referencial para desenvolver e estimular a criatividade dos alunos em projetos de Desenho. Para abordar essa questão, foram estabelecidos objetivos específicos, tais como demonstrar que o conceito de Metamorfose facilita a criatividade no Desenho, contribui para a sensibilização à sustentabilidade e promove a autonomia dos alunos. A pesquisa também procura compreender as experiências dos alunos no desenvolvimento de projetos educativos em Artes Visuais relacionados com a Metamorfose.

A recolha de dados envolveu diversas técnicas, como observação participante e não participante, análise de obras dos alunos, entrevista com a Professora Supervisora (PS) da prática de ensino supervisionada e questionários específicos (Gigante, 2023). Além disso, foram utilizados registos audiovisuais, como fotografias e gravações de som, para documentar o processo. A análise dos dados visa gerar conhecimento e teoria (Bardin, 1995), contribuindo para a compreensão do impacto do ensino da arte, especificamente do conceito de Metamorfose, no desenvolvimento cognitivo e criativo dos alunos.

Assim, a metodologia de investigação-ação, aliada à abordagem do conceito de Metamorfose nas artes visuais, permitiu criar um ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade dos alunos, promovendo uma aprendizagem abrangente e a reflexão sobre valores sociais e culturais.

3 Contexto da Prática Supervisionada

Na prática de ensino supervisionada (PES) foram acompanhadas duas turmas (uma do 10º ano e outra do 12º ano), ambas com 27 alunos, sendo que os instrumentos de avaliação aplicados foram: os trabalhos de projeto sobre a Metamorfose, a apresentação oral de trabalhos e a monitorização do processo evolutivo dentro da sala de aula. Já os instrumentos de registo, foram: grelhas de registo de avaliação das competências, grelhas de registo de atividade, grelhas de observação e grelhas de autoavaliação.

A turma do 10º ano era composta maioritariamente por alunos do género feminino, com uma média de 15 anos de idade. As estratégias e metodologias adotadas incluíram elementos formativos diversificados, reforço das aprendizagens,

disponibilização de materiais, resolução de conflitos, reforço positivo e recurso a fichas e apresentações audiovisuais. A turma de 10.º ano, inicialmente introvertida, tornou-se participativa ao longo do ano. Destacaram-se alguns alunos extrovertidos e com melhor desempenho, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa. A relação com os alunos foi interativa e profunda, especialmente com a turma do 10º J, resultando em laços coesos e empatia. No geral, a turma demonstrou boa interação com as professoras. A experiência na Escola Secundária Henriques Nogueira contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional da Professora Estagiária (PE).

A turma do 12º ano, era composta por 27 alunos, com idades variadas entre 16 e 19 anos, incluindo alunos que tinham reprovado anteriormente. As estratégias pedagógicas adotadas foram semelhantes à turma do 10º ano. Em ambas as turmas havia uma maior predominância de elementos femininos. Diferentemente da turma do 10º ano, no 12.º ano, alguns alunos enfrentam dificuldades de concentração, adaptação e habilidades específicas, afetando a aprendizagem teórica e a realização de projetos.

4 Introdução às Unidades Didáticas

As unidades didáticas abordaram a temática da Metamorfose nas disciplinas de Desenho A (10º ano) com o projeto Metamorfose I e Oficina de Artes (12º ano) com o projeto Metamorfose II, tendo sido adotadas estratégias de ensino baseadas em Sternberg e Williams (2003), visando estimular a criatividade dos alunos.

A prática de ensino supervisionada (PES) envolveu interdisciplinaridade, divulgação de trabalhos, atividades teóricas e práticas, reflexão sobre temas transversais e colaboração entre pares, sendo que a observação participante nas aulas lecionadas pela PS da PES, a análise das planificações e adaptações constantes foram práticas comuns. A avaliação incluiu critérios específicos da disciplina, considerando a capacidade de defesa oral, reflexões críticas e diários gráficos. A PES iniciou em outubro de 2022, culminando em exposições na escola e num equipamento cultural da cidade de Torres Vedras.

O plano de ação e organização para as disciplinas de Desenho A e Oficina de Artes enfocou a aprendizagem de técnicas básicas, experimentação com materiais alternativos e o desenvolvimento da expressão plástica. O formato foi informal, tipo ateliê, com um plano adaptável às capacidades e interesses dos alunos. Duas unidades didáticas complementares foram propostas, abordando a temática da Metamorfose em duas dimensões: Desenho A no 10º ano e Oficina de Artes no 12º ano. A planificação incluiu conteúdos, competências, materiais e atividades, visando uma estrutura sequencial ao longo dos tempos lecionados nas duas disciplinas. Cada fase teve exercícios específicos, culminando num projeto final.

O conceito de Metamorfose foi usado como fio condutor para unir as fases do desenvolvimento do estudo das formas, além da aprendizagem dos conteúdos

programáticos. A flexibilidade, continuidade e adequação à realidade foram princípios-chave na planificação. A metodologia de “unidade de trabalho” foi empregada, encorajando-se a atividade oficial para explorar conteúdos. Distinção entre conteúdos de sensibilização e aprofundamento foi considerada, com sugestões para exercícios complementares e verbalização de experiências visuais. Ao todo, foram observadas 59 aulas até março, 62 aulas lecionadas e aproximadamente 42,5 horas de acompanhamento não letivo com atividades fora da sala de aula. O enfoque nos conteúdos programáticos ocorreu ao longo de um período, com abordagens diferenciadas para as turmas de Desenho A e Oficina de Artes. As propostas foram abertas e flexíveis, envolvendo recursos a fichas, imagens, apresentações audiovisuais e visitas de estudo.

As UD Metamorfose I e Metamorfose II foram desenvolvidas ao longo de 9 semanas e meia, totalizando 42 tempos letivos de 50 minutos cada para o 10º ano de Desenho A e 15 tempos para o 12º ano de Oficina de Artes.

A UD Metamorfose I (Desenho A, 10º ano) desenvolveu-se em 5 atividades/fases. Cada uma destas fases englobou exercícios diversos de duas tipologias: uma inicial, para treino e estudo das formas, e uma segunda, para concretização da Metamorfose propriamente dita nas folhas de 42 x 42cm, para realização de um livro em formato concertina.

A fase 1 consistiu em atividades iniciais que englobaram desenhos de contornos e desenhos de pormenor de objetos artificiais, desenhos de memória de pinturas de *Natureza Morta*, com o intuito de desenvolver a capacidade do aluno para o desenho, como esboços e apontamentos, visto ser uma turma que iniciou o curso de Artes. A atividade final consistiu numa metamorfose com colagens desses desenhos em folhas de 42 x 42cm.

As fases 2, 3 e 4 consistiram todas em exercícios iniciais com o estudo das formas naturais, o estudo do corpo humano e o estudo de contextos e ambientes, respetivamente, sendo estas três fases finalizadas com o exercício final de metamorfose utilizando técnicas mistas, baseado nos exercícios iniciais de cada uma destas fases, com o seu tema correspondente. Em todas as fases foram mostrados obras e exemplos de artistas que utilizaram a Metamorfose em arte.

Já a fase 5 consistiu num exercício final em que os alunos teriam de demonstrar tudo o que aprenderam nas fases anteriores e tinha como tema uma só atividade que consistia na metamorfose do rosto tendo como obras de exemplo as pinturas do rosto de Giuseppe Arcimboldo (1526-1593).

A UD Metamorfose II (Oficina de Artes, 12º ano) consistiu num projeto único com duas fases, em que se deu mais valor ao processo do que ao resultado final. A Fase 1 consistiu numa pesquisa sobre uma espécie animal local que se encontra em estado de extinção – o Sardão da Várzea de Torres Vedras – com o intuito de sensibilizar os alunos para a importância de salvaguardar as espécies protegidas. Também foram apresentados os 7 R(s) da Sustentabilidade de modo a favorecer a adoção de atitudes responsáveis para com o meio ambiente. A Fase 2 consistiu na realização de esculturas têxteis, uma vez que este material é um dos maiores poluidores do

planeta Terra. Para isto fez-se o aproveitamento de materiais têxteis e utilizaram-se outros materiais que poderiam ser considerados lixo (rede, arame, etc.). Os alunos fizeram estruturas, moldaram materiais, colaram, coseram e soldaram para chegar aos resultados pretendidos.

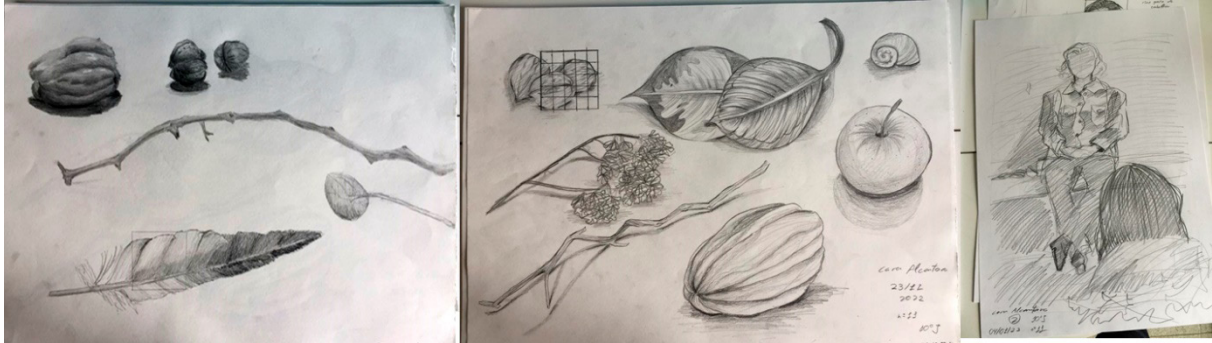


Fig. 1, 2 e 3, Cláudia Gigante. Formas Naturais e Corpo Humano (Esboços dos alunos), 2023.

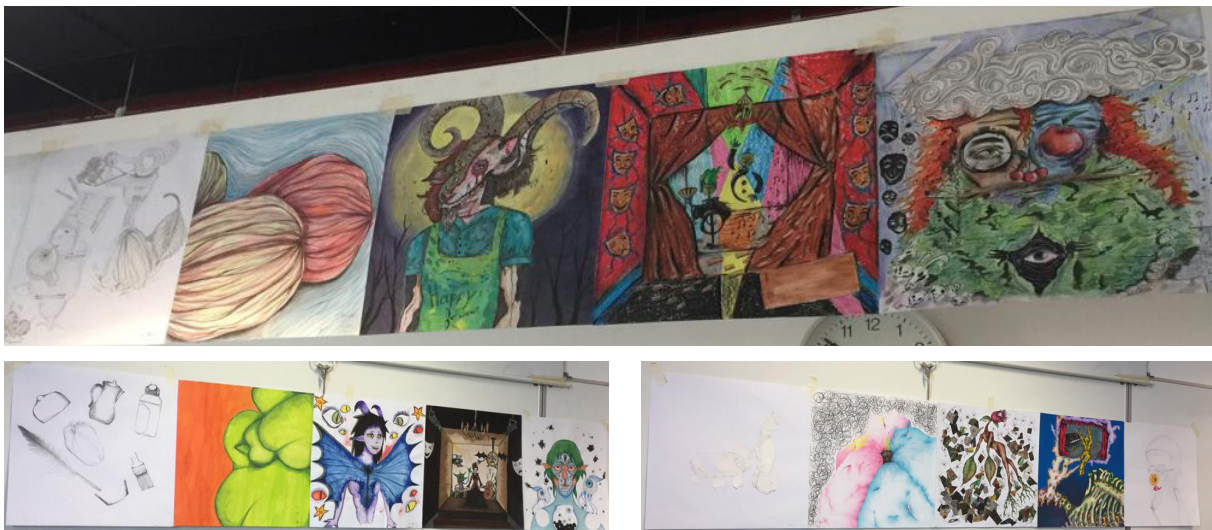


Fig. 4, 5 e 6, Cláudia Gigante, Metamorfose I (Livros Concertina feitos por alunos), 2023.



Fig. 7, 8, 9, 10, 11 e 12, Cláudia Gigante, *Metamorfose II* (Sardões feitos pelos alunos), 2023.

O objetivo dessas unidades foi promover um novo olhar sobre objetos do dia-a-dia, explorando conceitos de transformação gráfica e escultórica, incluindo simetria, translação, rotação, escala, sobreposição e deformação (Metamorfose). A abordagem teórica envolveu apresentações visuais para clarificar os conceitos. A *Metamorfose II*, em Oficina de Artes, permitiu flexibilidade no formato, incentivando a criatividade dos alunos, utilizando apenas materiais considerados desperdício. Ambas as unidades procuraram a interdisciplinaridade, conectando-se com outras disciplinas como História da Cultura e das Artes.

5 Relatos e avaliação das Atividades

Nesta secção, relata-se o desenvolvimento das respetivas UD, com base nas respostas dadas pelos alunos e pelas observações diretas e indiretas feitas pela PE. Comentam-se também as avaliações realizadas.

5.1 Atividades com o 10º J – Metamorfose I

A avaliação dos alunos foi contínua e formativa, considerando três domínios: conhecimentos (70%), competências (20%), e atitudes e valores (10%). A avaliação formativa foi qualitativa, enquanto a sumativa foi quantitativa, seguindo grelhas de critérios definidas pela PS e PE. Os resultados foram distribuídos nos domínios de aprendizagem, avaliando a compreensão, execução de tarefas, conhecimento de conceitos, utilização de materiais e técnicas, criatividade e expressão verbal.

Destacaram-se cerca de cinco alunos (10.º ano), com resultados notáveis em todas as fases. Alguns alunos enfrentaram desafios na realização de Metamorfoses, demonstrando dificuldades criativas e de execução, especialmente nos exercícios mais complexos. Houve relatos de atrasos devido a conversas entre alunos, falta de ideias e estagnação criativa.

A apresentação e defesa dos trabalhos revelaram surpresas, com alguns alunos menos habilidosos demonstrando boa capacidade de explicação, enquanto outros com trabalhos de qualidade não apresentaram argumentação coerente. A avaliação foi realizada considerando a evolução e dificuldades específicas de cada aluno. As autoavaliações, realizadas ao término de cada fase, foram diversas e subjetivas. Alguns alunos relataram dificuldades com o cumprimento de prazos, o uso de técnicas mistas, perspectiva, cores e claros-escuros. Outros, experimentaram novos materiais com surpreendente satisfação. A turma, em geral, teve um bom comportamento, apesar de inicialmente dispersa.

A UD ao abordar a metamorfose como desafio destacou alunos com competências específicas. As autoavaliações refletiram diversidade nas experiências dos alunos, desde dificuldades iniciais até evoluções percebidas. A avaliação contínua proporcionou feedback para ajustes pedagógicos.

5.2 Atividades com o 12º I – Metamorfose II

A avaliação dos trabalhos seguiu critérios similares aos da turma do 10º ano (Desenho A), considerando saber fazer, técnica, expressão e criatividade. As atitudes e valores foram avaliados com base na responsabilidade, comportamento e participação. Houve um acompanhamento individualizado dos alunos durante a execução dos trabalhos. Os resultados foram, na sua maioria, bons, exceto por um grupo que enfrentou dificuldades técnicas e conceptuais. A autoavaliação dos alunos destacou a utilização de várias técnicas e materiais, a gestão do tempo como desafio e a dificuldade em transmitir a ideia de metamorfose em alguns casos. No geral, a turma mostrou-se envolvida e interessada na temática, com resultados positivos e capacidade de superar desafios.

6 Triangulação e Análise dos Dados

Gigante (2023), durante a prática de ensino supervisionada, realça a importância da reflexão sobre as suas ações em sala de aula e a relevância da experiência de aprendizagem, influenciada pela sua própria perspectiva, enquanto PE, da PS da PES e dos alunos. A metodologia de investigação-ação foi escolhida para melhorar a prática docente.

As UD - Metamorfose I e Metamorfose II, - envolveram diversas pessoas, incluindo artistas residentes, atores, monitores de visitas de estudo e a comunidade escolar. O tema na prática artística permitiu a transdisciplinaridade e a construção de conceitos globais. Gigante (2023), destaca a importância de valorizar a experiência e resultados alcançados pelos alunos, ressaltando a simbiose benéfica entre professores e estudantes. A criatividade é abordada como uma capacidade latente, difícil de definir, mas crucial para o processo de ensino-aprendizagem. As teorias explícitas da criatividade enfatizam a atitude mental e comportamental necessária para enfrentar desafios. A imaginação e criatividade são contextualizadas como dependentes de referenciais, experiências passadas e obras modelo. O conhecimento é de grande importância na construção do espírito crítico, criatividade e imaginação.

A Metamorfose é um tema essencial para promover a interdisciplinaridade, permitindo diversas abordagens que, no final, constroem um conceito global e harmonioso, visto que a mesma ajuda os alunos a entenderem o mundo de maneira holística, desenvolvendo competências como pensamento crítico, criatividade, trabalho em equipe e resolução colaborativa de problemas. O tema foi explorado de forma distinta nas duas turmas, considerando os seus planos curriculares e idades, sendo que a Metamorfose proporcionou uma oportunidade para ir além da perspectiva realista, estimulando significados e contextos que transcendem a experiência diária.

As duas UD procuraram cumprir o programa curricular, transformando a forma como os alunos observam o mundo, sendo que o objetivo era ampliar as potencialidades dos alunos, desenvolvendo o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de justificar as suas produções artísticas.

Quanto à questão de partida desta investigação, relativa ao impacto do conceito da Metamorfose no desenvolvimento da criatividade dos alunos em projetos de Desenho, a resposta é afirmativa. A Metamorfose foi explorada em duas disciplinas com diferentes níveis de ensino, facilitando a adesão a processos criativos menos convencionais. Além disso, os objetivos da dissertação incluíram demonstrar que a Metamorfose é um referente facilitador da criatividade no Desenho, permitindo variações formais e sustentabilidade, sendo que a investigação apontou que a Metamorfose pode inspirar processos criativos e estimular a criatividade dos alunos. A análise das respostas dos alunos indicou uma evolução positiva no pensamento crítico, na capacidade de gerar ideias e no conhecimento artístico, atribuível ao tema da Metamorfose. Simplificando, o estudo demonstra a relevância da Metamorfose como catalisador para o desenvolvimento criativo dos alunos, proporcionando uma abordagem inovadora e sustentável no ensino das artes.

Na dimensão prática e criativa, observou-se que os alunos enfrentaram desafios na aplicação prática do projeto, evidenciando mais força nos conceitos do que nas técnicas e materiais. A PS da PES destacou a necessidade de os alunos investirem mais na sua formação e carreira, sublinhando a importância de superar obstáculos e procurar constantemente o aprimoramento. Os benefícios e vantagens do projeto foram notáveis, destacando-se o seu caráter interdisciplinar, integrando conhecimentos de diversas áreas. As visitas de estudo foram identificadas como elementos que

ampliaram a compreensão dos alunos e estimularam o desejo de aprendizagem. Além disso, a maioria dos alunos expressou que o projeto foi fundamental para seu desenvolvimento pessoal e artístico.

Na aplicação da metodologia da Investigação-Ação, foi evidente o sucesso dos exercícios graduais, equilibrando o desenvolvimento dos alunos ao longo do ano letivo. A eficácia das técnicas utilizadas foi percebida pela PS da PES, como uma abordagem pedagógica que atingiu os objetivos.

Apesar das diferentes reações dos alunos, o projeto de Metamorfose foi considerado bem-sucedido, expandindo horizontes e proporcionando novas experiências. A diversidade de respostas dos alunos sugere a importância de abordagens flexíveis e adaptáveis. Destaca-se ainda a necessidade de explorar métodos mais interativos, como o uso de plataformas digitais, para melhor envolvimento dos alunos. O projeto mostrou-se uma experiência educacional enriquecedora, impulsionando o desenvolvimento criativo e ampliando o horizonte artístico e crítico dos participantes.

A triangulação de dados, incluindo questionários aos alunos, entrevistas com a PS da PES, e as autoavaliações, corroborou o sucesso dos objetivos propostos.

Considerações Finais

Com base na dissertação de Gigante (2023) intitulada *Metamorfose: Referencial para a Criatividade. Duas experiências no ensino do desenho ao 10º e 12º de escolaridade*, as conclusões extraídas indicam o sucesso dos projetos desenvolvidos nas turmas do 10º J na disciplina de Desenho A e 12º I de Oficina de Artes da ESHN (Torres Vedras, Portugal).

Os resultados obtidos sugerem que o conceito de Metamorfose foi eficaz como referencial para facilitar a criatividade no desenho. O enfoque na abordagem constante a obras de arte permitiu aos alunos compreender a forma como os artistas materializam ideias e sentimentos. A análise de elementos formais em conjunto com os seus significados, o uso de materiais e técnicas tornaram-se parte integrante do processo criativo.

A resposta positiva à questão de pesquisa sobre o potencial do conceito de Metamorfose como referencial para o desenvolvimento e estímulo da criatividade dos alunos foi fundamentada nas conclusões derivadas da avaliação dos objetivos específicos. Os alunos conseguiram superar desafios, especialmente na transição dos projetos para a execução, e na formulação de conceitos e ideias. A adaptação de materiais ao resultado final e a percepção da exequibilidade dos projetos foram áreas de dificuldade, mas os estudantes conseguiram superar essas barreiras, demonstrando que a Metamorfose é um estímulo eficaz para a criatividade.

A experiência também destacou que o conceito de Metamorfose contribuiu para ultrapassar bloqueios criativos e inibições, especialmente quando os alunos compreenderam a aplicação desse conceito às artes visuais. A fluidez nos trabalhos

aumentou à medida que os alunos exploraram o conceito de Metamorfose, utilizando-o como base para vários trabalhos, desde o estudo de formas naturais e artificiais até a exploração do corpo humano. Além disso, a dissertação destaca que a Metamorfose não apenas impulsionou a criatividade artística, mas também sensibilizou os alunos para a sustentabilidade.

A Metamorfose emergiu como um referencial eficaz para estimular a criatividade no ensino do desenho, promovendo o desenvolvimento intelectual e artístico dos alunos. Os desafios superados, juntamente com os resultados positivos, destacam a relevância do conceito de Metamorfose como catalisador do processo criativo no contexto educacional em questão.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BIESDORF, Rosane Kloh, WANDSCHEER, Marli Ferreira. Arte, uma necessidade humana: função social e educativa. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí - UFG**, Jataí, v. 2, n. 11, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5216/rir.v2i11.1199>

CABAU, Philip. **O dispositivo desenho**: A implementação da prática do desenho no ensino artístico contemporâneo. Lisboa: Escola Superior de Artes e Design, 2012.

CARNEIRO, Alberto. **O Desenho, Projecto da Pessoa. Os Desenhos do Desenho**: Novas Perspectivas sobre o Ensino Artístico. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto. 2001.

CASTRO, Maria Gabriela Couto Teves de Azevedo. **Estética e teorias da arte**. 2013. Relatório da disciplina apresentado na Universidade dos Açores, para Provas de Agregação, de acordo com o Decreto-Lei nº 239/2007, Artº. 8, ponto 2, b - Universidade dos Açores, 2013. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2892/1/AgregacaoRELATORIOMariaGabrielaCastro2013.pdf>

PORTUGAL. Direção-Geral da Educação. **Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**. 2017. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

PORTUGAL. Direção-Geral da Educação. **10.º Ano | Ensino Secundário – Desenho A. 2018a**. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_desenho_a.pdf

PORTUGAL. Direção-Geral da Educação. **12.º Ano | Ensino Secundário – Oficina de Artes. 2018b**. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_oficina_de_artes.pdf

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento de grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

EÇA, Teresa Torres. A educação artística e as prioridades educativas do início do séc. XXI. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 52, p.127-146, Mar. 2010. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a07.pdf>

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. 9.ª Ed. Ediouro Publicações, 2005.

EFLAND, Arthur. **Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum**. Williston: Teachers College Press, 2002.

EISNER, Elliot. **The arts and the creation of mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.

EISNER, Elliot. **Reimagining Schools: The Selected Works of Elliot W. Eisner**. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Books, 2005.

EISNER, Elliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras, Stanford University, Estados Unidos, v.8, n.2, pp.5-17**, Jul/Dez 2008. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>

FLEITH, Denise Sousa; ALMEIDA, Leandro Silva; PEIXOTO, Francisco José Brito. Validação da escala clima para criatividade em sala de aula. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n.3, p. 307-314, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000300002>

FLEITH, Denise Sousa. Criatividade: Novos conceitos e ideias, aplicabilidade à educação. **Revista Educação Especial**, Universidade de Brasília, Brasília, 17, p. 55-61, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5229/3193>

GIGANTE, Cláudia Maria dos Santos. **Metamorfose: Referencial para a Criatividade. Duas Experiências no Ensino do Desenho ao 10º e 12º Anos de Escolaridade**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2023.

GUILFORD, J. P. **The nature of human intelligence**. California. McGraw-Hill, 1967.

LATORRE, António. **La investigación-acción**. Barcelona: Editorial Graó, 2003.

MOLINA, Juan José Gómez. **Las Lecciones del desino**. 5ª Ed. Madrir: Cátedra, 2011.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 23ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. Lisboa: Edições 70, 1982.

RODRIGUES, Ana Leonor. **O Desenho**. Lisboa: Editorial Estampa, 2000.

ROMERO, Cuevas S. La creatividad en educación, su desarrollo desde una perspectiva pedagógica. **Journal of Sport and Health Research**, Shanghai, v. 5, n. 2, p.221-228, 2013. Disponível em: <https://studylib.es/doc/5006990/la-creatividad-en-educaci%C3%B3n--su-desarrollo-desde-una-pers...>

SÁ, Patrícia; COSTA, António Pedro; MOREIRA, António. Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados. Aveiro: **Universidade de Aveiro**, vol. 2, 2021. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/30772>

SERRA, Ricardo. **Richard Serra - Weight and Measure** 1992. Tate Gallery, 1992.

SOUSA, Alberto. **Educação pela arte e artes na educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

STERNBERG, Robert; WILLIAMS, Wendy. **Como desenvolver a criatividade do aluno**. Vila Nova de Gaia: Asa Editores, 2003.

VIEIRA, Joaquim. **Desenho e projecto são o mesmo?**. Porto: FAUP Publicações, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Submissão: 15/03/2024

Aprovação: 13/05/2024

Entre a Arte/Educação e a vida: reconstruindo memórias

Between Art/Education and life:
reconstructing forgotten memories

Entre el arte/la educación y la vida:
reconstruir memorias olvidadas

Ana Julia Dotto Guaragni¹

Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos²

1 Mestranda em Artes Visuais, integrante do Grupo de Pesquisa Artes Visuais e Criatividade – AVEC – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6877406314554318> ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8292-2511>. E-mail: anajuliadg@hotmail.com

2 Orientadora da pesquisa, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Artes Visuais e Criatividade - AVEC - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7285933895645743> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9853-5588> E-mail: flavia.p.vasconcelo@ufsm.br

RESUMO

O presente artigo apresenta processos do projeto “Qual é a sua memória esquecida?”, que tem como objetivo estimular o fazer artístico do indivíduo a partir de suas vivências, estas cercadas de lembranças esquecidas, mas que são recordadas através de objetos visuais guardados por familiares. O envio de cartas para diferentes destinatários foi o método adotado para que a arte pudesse circular fora do ateliê, chegando em indivíduos que muitas vezes não têm contato direto com as Artes Visuais. Nesse experimento, parte-se de conceitos de memória de Bosi (2006) e Chauí (2009), para o envio de uma carta aos destinatários que participaram do projeto. A partir das cartas enviadas, que instigam a busca por uma memória esquecida e conseqüentemente a produção artística dos destinatários, procurou-se desenvolver a auto-expressão dos indivíduos, propondo uma resposta para a pergunta “qual é a sua memória esquecida?”. Neste sentido, interpreto a potência dessa pesquisa revertida nas experiências realizadas em processos criativos e produtos criados, desenvolvendo de modo coletivo o conceito de memória e tangenciando possibilidades da Arte Contemporânea na minha formação como professora/artista/pesquisadora.

PALAVRAS-CHAVE

Memória; Arte/Educação; Artes Visuais; Arte Contemporânea.

ABSTRACT

The present article presents processes from the project “What is your forgotten memory?”, which aims to stimulate the individual’s artistic practice based on his experiences, which are surrounded by forgotten memories, but that are remembered through visual objects kept by family members. Sending letters to different recipients was the method adopted so that art could circulate outside the studio, reaching individuals who often have no direct contact with Visual Arts. In this experiment, we use memory concepts from Bosi (2006) and Chauí (2009) to send a letter to the recipients who participated in the project. From the letters sent, which instigate the search for a forgotten memory and consequently the artistic production of the recipients, we sought to develop the self-expression of individuals, proposing an answer to the question “what is your forgotten memory?” In this sense, I interpret the power of this research reverted in the experiences carried out in creative processes and products created, developing in a collective way the concept of memory and tangencing possibilities of Contemporary Art in my formation as a teacher/artist/researcher.

KEY-WORDS

Memory; Art/Education; Visual Arts; Contemporary Art.

RESUMEN

Este artículo presenta procesos del proyecto “¿Cuál es tu memoria olvidada?”, que pretende estimular la práctica artística del individuo a partir de sus vivencias, rodeadas de recuerdos olvidados, pero que son recordados a través de objetos visuales conservados por familiares. El envío de cartas a diferentes destinatarios fue el método adoptado para que el arte pudiera circular fuera del estudio, llegando a individuos que a menudo no tienen contacto directo con las Artes Visuales. En este experimento, se utilizan los conceptos de memoria de Bosi (2006) y Chauí (2009) para enviar una carta a los destinatarios que participaron en el proyecto. A partir de las cartas enviadas, que instigan la búsqueda de una memoria olvidada y consecuentemente la producción artística de los destinatarios, se buscó desarrollar la autoexpresión de los individuos, proponiendo una respuesta a la pregunta “¿cuál es tu memoria olvidada?”. En este sentido, interpreto la fuerza de esta investigación revertida en las experiencias llevadas a cabo en los procesos creativos y en los productos creados, desarrollando de forma colectiva el concepto de memoria y tangenciando las posibilidades del Arte Contemporáneo en mi formación como docente/artista/investigadora.

PALABRAS-CLAVE

Memoria; Arte/Educación; Artes Visuales; Arte Contemporáneo.

Introdução

Partindo do universo da licenciatura em Artes Visuais, no qual me vejo como artista, professora e pesquisadora, fui ao encontro de autores que trabalham com o conceito de memória e esquecimento, os quais me interessam pela pesquisa do passado e ressignificação do mesmo no momento presente. Assim, criou-se o projeto de pesquisa no ano de 2022 na área de Arte/Educação baseada nas Artes Visuais intitulado “Qual é a sua memória esquecida?”, com o intuito de buscar por memórias escondidas, as quais não são lembradas pelos indivíduos, mas sim configuradas como acontecimentos pelos registros deixados, sejam em livros, álbuns de fotografias, relatos ou objetos.



Fig. 1. Ana Julia Dotto Guaragni, Arte serigráfica, 2022. Fonte: arquivo pessoal

Na metade do ano de 2022, suscitei vincular a expressão artística com a vivência de cada sujeito e assim, realizei uma serigrafia, criando uma arte (Figura 1) que provoca a busca por e a reflexão de uma memória esquecida. Com isso, minha pretensão era que cada indivíduo, ao olhar a arte serigráfica, reconstruísse através da expressão artística a sua própria memória esquecida.

Assim, para que a obra serigráfica pudesse afetar o sujeito e ainda estimular a busca pelo seu passado, manifestando-se pela arte, a serigrafia deveria circular para outros lugares fora do espaço comum de ateliê. Desse modo, escolhi realizar a circulação desta arte por meio de correspondências enviadas para diferentes pessoas através dos correios. Todos os destinatários, portanto, ao receber a carta, seriam provocados a refletir sobre suas memórias, além de serem abarcados por uma proposição de retornar a carta contando sobre o fato memorado através de uma arte.

Desta maneira, o projeto tentou resgatar as vivências de cada um, possibilitando a busca por memórias do passado, seja em objetos visuais ou em histórias contadas oralmente, para as tornar significativas no dia de hoje a partir do imaginário presente de cada indivíduo. A finalidade, portanto, paira sobre a ideia de refletir acerca da vida por meio da serigrafia enviada e se expressar por meio da proposta, retornando uma carta ao remetente com imagens, textos, poesias, objetos ou arte, isto porque muitos indivíduos deixam de lado sua proximidade com a arte quando crescem, permitindo que o cotidiano maçante corra as experiências sensíveis.

Para isto, trago as palavras de Lowenfeld para complementar a minha ideia: “a educação artística tem a missão especial de desenvolver na pessoa aquelas sensibilidades criadoras que tornam a vida satisfatória e significativa” (LOWENFELD, 1977, p. 26). Interpreto que a Arte/Educação, por meio das Artes Visuais, além de promover o acesso a um olhar estético e sensível, possibilita desenvolver a capacidade criadora de cada indivíduo, relacionando contextos e experiências, seja pela proposta de um fazer artístico da poética, ou seja, no processo criador em que ao mesmo tempo em que revisita seu passado, permitindo contá-lo e expressá-lo, traduz-se um presente e vislumbra possibilidades de futuro.

A memória esquecida

A memória propriamente dita, não pode ser considerada apenas a partir das recordações que temos ao nos esforçarmos para lembrar de um acontecimento, pois ela também é fruto de um filtro pessoal e não confiável em termos de veracidade, mas sim do registro de uma trajetória (VASCONCELOS, 2015).

Na maioria das vezes, a memória é revisitada e diz respeito ao que “lembramos espontaneamente quando, por exemplo, diante de uma situação presente, nos vem à lembrança alguma situação passada” (CHAUI, 2009, p. 142). Estas lembranças vêm à tona quando entramos em contato com algo pertencente ao passado, portanto, a memória esquecida de cada um pode surgir no encontro com registros de fotografias feitas por familiares ou pessoas próximas, com histórias contadas oralmente ou com objetos físicos de significado valorativo, visto que “nossas primeiras lembranças não são nossas, estão ao alcance de nossa mão no relicário transparente da família” (BOSI, 2006, p. 425).

Levo o pensamento de Ecléa Bosi comigo, entendendo que pesquisar sobre a memória é também um processo de movimento, um transitar sobre temporalidades e espacialidades diferentes. As fotografias de álbuns de família são visualidades com grande potencialidade que contam histórias e fazem ressurgir lembranças, trazendo o passado para o presente.

Desse modo, para criar a arte que deu início ao projeto, busquei em fotografias familiares imagens de momentos dos quais não me recordava, encontrando um registro da minha primeira vez na praia, quando tinha apenas um ano de idade. Este processo de busca, Cecília Salles denomina como a “coleta sensível que o artista faz ao longo do processo, recolhendo aquilo que, sob algum aspecto, o atrai” (SALLES, 2006, p. 68).



Fig. 2. Ana Julia Dotto Guaragni, Pré-projeto, 2022. Fonte: arquivo pessoal

Na fotografia, minha mãe me segurava pelos braços, fazendo com que de leve os meus pés de criança encostassem na água do mar. Retornar esta memória é uma maneira de passar por cima do esquecimento, visto que esta memória esquecida apenas foi possível de ser lembrada através da fotografia analógica guardada no álbum de família. Escolhi trabalhar com as fotografias porque, nas palavras de Salles:

O artista não é, sob esse ponto de vista, um ser isolado, mas alguém inserido e afetado pelo seu tempo e seus contemporâneos. O tempo e o espaço do objeto em criação são únicos e singulares e surgem de características que o artista vai lhe oferecendo, porém se alimentam do tempo e espaço que envolve sua produção (SALLES, 2011, p. 45).

A fotografia acaba por unir o presente e o passado. Trazer à tona imagens passadas é uma maneira de barrar a criação de um vazio gerado pelo esquecimento, de modo a fazer relações com o agora. Ao visualizar uma imagem ou objeto que carrega uma memória, mesmo não lembrando dela, sou afetada de alguma forma e estimulada a redescobrir. Não apenas descobrir, mas sim construir, uma vez que “redes de associações, responsáveis pelas lembranças, sofrem modificações ao longo da vida” (SALLES, 2006, p. 69), dando um outro significado para esta memória, preenchendo o vazio por outra história.

Diante disso, percebo que assim como Marilena Chaui cita a memória como sendo uma “atualização do passado ou a presentificação do passado e é também registro do presente para que permaneça como lembrança” (CHAUÍ, 2009, p. 140), entendo que o que virá até o indivíduo a partir de uma imagem ou relato sobre seu passado é elencado pelo mesmo a partir do que o afeta ou é significativo no presente.

Da proposta à experiência criadora

Partindo das questões enunciadas anteriormente, optei por reconstruir a imagem fotográfica numa obra serigráfica, a qual foi impressa dez vezes em papéis de tamanho 30 cm x 30 cm e após interferidas com tinta nanquim, deixando marcada a pergunta: “qual é a sua memória esquecida?”.

Seguindo a proposta de circulação da arte, a serigrafia foi enviada para dez endereços diferentes, inclusos os seguintes estados: Rio Grande do Norte, Amazonas, Maranhão, Bahia, Distrito Federal, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Santa Catarina. Os endereços de envio não foram escolhidos aleatoriamente, pois o projeto foi divulgado através de uma rede social para selecionar participantes entre os que se disponibilizaram a receber e retornar a correspondência respondendo a partir de um viés artístico sobre a sua memória esquecida.

Além da serigrafia, cada envelope (Figura 3) continha os seguintes materiais: um guia de instruções para o que fazer quando receber a carta - como um convite -, um mini-livro em formato de coração, o qual descreve a memória esquecida da autora

que está representada na serigrafia, trechos de Bosi (2006) e um envelope em papel manteiga que embrulha todos os itens que a carta contém.



Fig. 3. Ana Julia Dotto Guaragni, Envelopes enviados, 2022. Fonte: arquivo pessoal

Destarte, propôs-se que a partir do agora o destinatário de cada carta pudesse buscar em seu baú de memórias – este não necessariamente um objeto palpável - uma dita memória esquecida, uma lembrança valorativa que viesse em consequência deste encontro do momento presente com o passado vivido.

O fazer artístico a partir do passado

Pensar nas memórias esquecidas, permite-nos viver sensações através de conexões entre o passado e o presente, brincando com a memória. O ato de lembrar acolhe as memórias, revendo-as, reconstituindo-as e transformando-as, imaginando outros possíveis, assim como elenca Ecléa Bosi:

Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, tal como foi, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual (BOSI, 2006, p. 55).

Os acontecimentos do passado e a maneira com que os recordamos têm a ver com as experiências que nos afetam agora. Pode ser que os episódios não ocorreram da mesma forma como são recordados, vistos ou contados, porque partes foram esquecidas, vazios se formaram e jamais será possível recordá-lo por completo. Deste modo, as lembranças são capazes de ser resignificadas através da reconstrução da memória.

A produção da serigrafia a partir da fotografia permitiu reviver sensações, mesmo que com intensidades diferentes devido a perda, à ausência gerada pelo esquecimento. Esses personagens, situações e visualidades configuradas são uma outra memória colada com a que foi registrada, não fidedigna, pois nenhuma memória o é, como explicita Vasconcelos (2015), porém faz parte desse processo de representação de quem cria. Assim como elenca Salles:

[...] a partir de suas lembranças os artistas criam, portanto, imaginam; isto quer dizer que eles reúnem elementos existentes para os juntar de uma maneira nova: o compositor se serve das notas e das regras e das lembranças e impressões de harmonias existentes (SALLES, 2006, p. 82).

A lembrança de uma memória esquecida pode ressurgir um criar, pois toda vez que lembramos, estamos também imaginando, de modo a resignificar esta memória com outras histórias. "A imaginação está vinculada à memória e esta é o trampolim da imaginação. Imaginar é conhecer aquilo que ainda não é, a partir daquilo que foi, daquilo que percebemos e daquilo que vivemos" (JEAN-YVES & MARC TADIÉ in SALLES, 2006, p. 71), e partindo disto, a proposta de retornar a correspondência pretende com que os indivíduos organizem esta imaginação através das Artes Visuais.

O projeto, pretendendo alcançar a potencialidade da capacidade criadora dos destinatários, prevê que "a estética pode ser definida como sendo o meio de organizar o pensamento, a sensibilidade e a percepção, numa expressão que comunica a outrem esses pensamentos e sentimentos" (LOWENFELD, 1997, p. 47). Portanto, "Qual é a sua memória esquecida?", além de estimular a minha consciência imagética sobre um esquecimento em específico e depois organizá-la visualmente, busca com que outros

sujeitos não imersos no mundo das artes também sejam afetados da mesma forma, expressando-se da maneira como considerarem melhor.

Por conseguinte, os retornos das correspondências, assim como explicado no guia de instruções enviado, poderiam ser escritos, impressos, em forma de fotografia, intervenções, poemas, desenhos, pinturas, objetos, esculturas, etc. Deixou-se o modo de se expressar mais livre, esperando que a imaginação não imponha limites.

Retornos: algumas análises

Sabendo do tempo que leva para as cartas chegarem até os destinatários e depois retornarem, além da imprevisibilidade de se enviar uma correspondência, por conta da perda pelo caminho, o projeto recebeu o retorno de apenas 7 das 10 cartas enviadas (Figura 4 e 5), contando sobre sua busca por uma memória esquecida através dos arquivos familiares.



Fig. 4. Ana Julia Dotto Guaragni, Correspondências retornadas, 2023. Fonte: arquivo pessoal



Fig. 5. Ana Julia Dotto Guaragni, Correspondências retornadas, 2023. Fonte: arquivo pessoal

Das imagens e escritos de si que retornaram, partindo de documentos e testemunhos, surgiram formas de encontrar no passado histórias esquecidas para criar um novo possível. Digo um novo possível por causa da impossibilidade de reviver a totalidade de uma experiência a partir da visualidade de um registro ou do fazer artístico. Os participantes retornaram às cartas com fotografias, cores, interferências em fotos, poemas, cartas e colagem, expressando suas memórias esquecidas buscadas. A maior parte dos participantes retornaram sua carta de maneira escrita. Houve quem falasse de brincadeiras de criança, outra de um vestido favorito, uma sobre a morte do pai, outra sobre os avós e por aí vai. Cada uma de maneira singular, a partir de um objeto, de uma história contada, de uma fotografia, de um texto ou do que estiver ao alcance no relicário da família.

Considerações finais

Apesar da incompreensão da totalidade que é regida a busca pelas memórias, o fazer artístico possibilita preencher a perda deixada por elas, ressignificando-as, contando-as, saindo do íntimo e compartilhando, por mais que doa. A arte, portanto, aparece no retorno do projeto como um meio de reflexão acerca do que cabe na ausência deixada pelas memórias esquecidas.

Circular o trabalho para fora do ateliê foi importante devido ao contato com arte, visto que muitos participantes não conheciam ou nunca tinham visto a técnica da serigrafia. Percebi que, através da singularidade dos retornos, a experiência do fazer artístico como potência de reflexão a partir das memórias, pois este diz respeito à autoidentificação e autoexpressão de cada ser visto que trabalha a percepção, cognição e sensibilidade. Desse modo, a expressão dos indivíduos aconteceu no desdobramento de suas temáticas da vida, que envolvem vivências e acontecimentos que os cercam e que têm um espaço significativo para os mesmos, de modo a conectar passado e presente no fazer artístico.

E, dessa maneira, descobri que esse trabalho, como sendo um projeto com outros sujeitos, com fotografias e histórias que não só as de minha família, permeou saberes e fazeres de afetos e artesanias. Construiu-se um dado tempo para rever estas memórias, procurar pelo passado e compartilhar sobre este, gerando um conjunto de ideais que se tornou um trabalho de Arte Contemporânea coletivo.

Referências

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: Lembrança dos velhos. 13ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. 13ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2009.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. 5ª edição revista e ampliada. / Cecília Almeida Salles. Apresentação de Elida Tessler. - São Paulo: Intermeios, 2011.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes de criação**: construção da obra de arte. 2ª edição. São Paulo: Editora Horizonte, 2006.

VASCONCELOS, Flávia Pedrosa. *Designare*: pontes artístico/educativas na formação docente em Artes Visuais. Lisboa: Chiado, 2015.

Submissão: 14/08/2023

Aprovação: 06/03/2024

Fazer-se professor-artista: A virada educacional da arte

Becoming artist-teacher: the educational
turn of art

Convertirse en artista-profesor: el
giro educativo del arte

Julia Pereira de Souza¹

Névio de Campos²

1 Doutoranda em Educação (UEPG); Mestre em Artes (UNESPAR) e Licenciada em Artes Visuais (UEPG). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1306794606303297>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0503-9070>; E-mail: spjuliaps@gmail.com

2 Professor titular (UEPG), Pós-doutor em Sociologia dos Intelectuais (EHES), Doutor e Mestre em Educação (UFPR), Bacharel e Licenciado em Filosofia (UFPR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1413368977042742>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1850-316X>; E-mail: ndoutorado@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo é um recorte de pesquisa de doutorado que analisa o impacto da imbricação entre a arte e o ensino, para constituição do híbrido professor-artista. O objetivo central desta investigação é traçar o panorama que possibilitou a virada educacional da arte. Tal pesquisa se justifica pela valorização da arte enquanto conhecimento, além disso, por refletir sobre as influências da arte contemporânea na atuação docente e na criação de modos alternativos de aprendizagem dentro das últimas décadas. Nesta direção, inicia-se com uma análise sobre como e quando a educação passou a mover a prática artística, a partir da análise das ações de Joseph Beuys e Lygia Clark, para então abordar como esse conceito se estabeleceu e atua hoje. Com esse intuito, utiliza-se uma abordagem metodológica de pesquisa bibliográfica, documental e exploratória. Para tanto, o aporte teórico utilizado tem como base principal: Luis Camnitzer (2009), Tatiana Fernández (2016), Nina Simon (2010), assim como Paul O'Neill e Mick Wilson (2010).

PALAVRAS-CHAVE

Arte; Virada educacional; Professor-artista; Educação.

ABSTRACT

This article is an excerpt from doctoral research that analyzes the impact of the imbrication between art and teaching on the constitution of the teacher-artist hybrid. The central aim of this investigation is to trace the panorama that made the educational turn in art possible. This research is justified by the valorisation of art as knowledge, as well as reflecting on the influences of contemporary art on teaching and the creation of alternative modes of learning in recent decades. With this in mind, it begins with an analysis of how and when education began to move artistic practice, based on an analysis of the actions of Joseph Beuys and Lygia Clark, and then looks at how this concept was established and operates today. For this purpose, a methodological approach of bibliographical, documentary and exploratory research is used. The theoretical basis used is Luis Camnitzer (2009), Tatiana Fernández (2016), Nina Simon (2010), as well as Paul O'Neill and Mick Wilson (2010).

KEY-WORDS

Art; Educational turn.;Teacher-artist; Education.

RESUMEN

Este artículo es un extracto de una investigación doctoral que analiza el impacto de la imbricación entre arte y enseñanza en la constitución del híbrido profesor-artista. El objetivo central de esta investigación es rastrear el panorama que hizo posible el giro educativo en el arte. Esta investigación se justifica por la valorización del arte como conocimiento, así como por la reflexión sobre las influencias del arte contemporáneo en la enseñanza y la creación de modos alternativos de aprendizaje en las últimas décadas. Para ello, se parte de un análisis de cómo y cuándo la educación comenzó a mover la práctica artística, a partir del análisis de las acciones de Joseph Beuys y Lygia Clark, para después analizar cómo se establece y funciona este concepto en la actualidad. Con este fin, se utiliza un enfoque metodológico de investigación bibliográfica, documental y exploratoria. La base teórica utilizada es Luis Camnitzer (2009), Tatiana Fernández (2016), Nina Simon (2010), así como Paul O'Neill y Mick Wilson (2010).

PALABRAS-CLAVE

Arte; Giro educativo; Profesor-artista; Educación.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre os processos que levaram os artistas a se engajarem na educação pela arte, traçando um panorama acerca da virada educacional³. Cabe ressaltar que pensar arte como educação significa valorizar os modos de conhecimento produzidos através do sensível e romper com hierarquias presentes na educação; já pensar na educação como arte, significa ter uma visão poética de práticas cotidianas e acreditar no potencial transformador da arte. Essa abordagem pretende unir esses dois pontos de vista.

Em revisão bibliográfica sobre os termos “Virada Educacional” e “Virada Pedagógica” realizada em diversas bases de dados⁴, tendo como foco o campo da arte, foram encontrados apenas quatro artigos em português sobre o tema (Bandeira; Krinski, 2022), (Fernández, 2016), (Fernández; Castro, 2020), (Marques, 2017). Para mais, foram selecionadas uma dissertação (Gonçalves, 2014) e uma tese (Fernández, 2015) que apresentam avanços na discussão. Devido ao pequeno número de trabalhos, reforça-se a importância de ampliar a literatura, especialmente tendo em vista seu potencial repercussão no ensino de arte.

Para responder às lacunas desse campo, a pesquisa foi dividida em dois tópicos distintos. Inicia-se com a contextualização sobre as mudanças que ocorreram nos últimos séculos e possibilitam novos modos de criação na arte que colocam a educação em foco, destacam-se como exemplos representativos nesse panorama as práticas de Lygia Clark e Joseph Beuys. Na sequência, busca-se apresentar como esse conceito se construiu como uma reação à mercantilização do ensino e ao novo institucionalismo, possibilitando a construção da identidade profissional de professor-artista. Dessa forma, esta pesquisa explora as mudanças históricas e suas implicações contemporâneas na relação entre arte e educação.

Uma arte com foco na educação

A partir da Revolução Francesa e do processo de industrialização, em resposta na arte surgem as vanguardas como instâncias autocríticas das instituições, rejeitando a ideia de arte como representação do mundo. A modernidade artística representa uma cultura voltada para o próprio progresso e conquistas, renunciando qualquer princípio de autoridade, bem como construindo estéticas próprias a partir da formação de grupos e tendências (Cauquelin, 2005).

Segundo a crítica francesa Anne Cauquelin (2005), a estética moderna passa a apontar para a autonomia da arte, busca-se o novo, tanto em relação às formas quanto

3 Também é utilizado por muitos autores o conceito de virada pedagógica da arte, mas neste artigo utiliza-se o termo educacional, pelo seu caráter mais amplo.

4 Scielo, Educ@, Redalyc, CrossRef, Google Acadêmico, Plataforma Sucupira e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

às narrativas que poderiam ser apresentadas. Nesse caminho, ocorreu o rompimento de diversos limites que eram impostos na arte até então, chega a um ponto onde não há mais materiais, técnicas ou conceitos capazes de a definirem completamente. A obra pode passar a ser imaterial e polissêmica, podendo se confundir com a própria vida.

Surgem e se fortalecem novas possibilidades de criação artística, como as instalações e a performance, que centralizam a corporeidade na criação e apreciação de arte. Trata-se de um campo fluido, que entra em diálogo com diversas esferas do conhecimento humano. Dentre eles, destaca-se, neste artigo, as possibilidades que surgiram da relação entre arte e educação, como tensionador das hegemonias, autonomias e heteronomias da arte.

A escola de arte vanguardista alemã Bauhaus⁵ é um dos expoentes nesse contexto, por ser um local onde vários artistas reconhecidos⁶ se reuniram para concepção e aplicação de um projeto pedagógico diferente do que estava estabelecido até então como ensino de arte. A abordagem valorizada era diferente das academias tradicionais, sendo significativa por: enfatizar a igualdade entre alunos e professores, estimular a experimentação técnica, bem como por promover a colaboração e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Além de ensinar técnicas, a Bauhaus buscou soluções para a realidade social e para o desenvolvimento da economia local.

Nesse contexto, a partir dos anos 1960 os artistas intensificam a exploração de temas como participação e a contribuição social da criação artística, chegando a propor obras em co-autoria com o público. Além disso, alguns artistas passam a concentrar-se nas possibilidades educativas intrínsecas às suas proposições, valorizando o processo em detrimento dos resultados finais. Nesse período, no âmbito nacional, destacam-se as produções de Lygia Clark, Lygia Pape e Hélio Oiticica, os quais redefiniram o papel do espectador, transformando-o em agente ativo na construção da obra de arte. Essa mudança de enfoque, impulsionada pela busca por uma arte mais participativa, não apenas reflete as ideias fundamentais da Bauhaus, mas também ressalta a continuidade da importância da interação entre artista e espectador como um elemento essencial na evolução do pensamento artístico.

Entende-se a experiência artística como meio de criar formas alternativas de sociedade, ou ainda de trazer consciência às questões que o próprio indivíduo experimenta. Com fim de exemplificação, destacamos as obras de Lygia Clark. Em trabalhos como “Os Bichos” a participação do público na obra de arte é uma característica central e o espectador é convidado a participar de forma colaborativa com a artista, a envolver-se na brincadeira.

Suas intenções dialógicas se tornam ainda mais claras em suas declarações: “Recusamos o artista que pretenda transmitir através de seu objeto uma comunicação

5 Surgida em um contexto de desenvolvimento industrial, a Bauhaus buscava a união entre arte e indústria, entre intuição e método, sendo considerada hoje como berço do design.

6 Como Paul Klee, Wassily Kandinsky, Oskar Schlemmer, Gunta Stölzl e Walter Gropius.

integral de sua mensagem, sem a participação do espectador.” (Clark, 1980, p. 211) A obra se torna, assim, um convite ao diálogo entre artista e participante, levando a criação de formas diversas, que podem ser definidas de maneira diferente segundo cada perspectiva. Princípios que dão origem aos “Objetos Relacionais”, aprofundando as relações entre participantes da arte através de uma proposição de encontro mais profundo com a consciência. Para Clark:

O ‘objeto relacional’ não tem especificidade em si. Como seu próprio nome indica, é na relação estabelecida com a fantasia do sujeito que ele se define. O mesmo objeto pode expressar significados diferentes para diferentes sujeitos ou para um mesmo sujeito em diferentes momentos. Ele é alvo da carga afetiva agressiva e passional do sujeito na medida em que o sujeito lhe empresta significado, perdendo sua condição de simples objeto para impregnado, ser vivido como parte viva do sujeito. A sensação corpórea propiciada pelo objeto é o ponto de partida para a produção fantasmática. O ‘objeto relacional’ tem especificidades físicas. Formalmente ele não tem analogia com o corpo (não é ilustrativo), mas cria com ele relações através de textura, peso, tamanho, temperatura, sonoridade e movimento (Clark, 1980, p. 49).

Desse modo, pode-se perceber que os “Objetos Relacionais” podiam ser produzidos em diversos materiais – como água, conchas, sementes, areia ou apenas ar – sendo que a construção de sentido é elaborada a partir das relações sensitivas do sujeito e da significação por ele atribuída a partir do material apresentado. Acomodados sobre o corpo do participante e/ou manipulados pela artista, esses objetos buscavam proporcionar um estado sensível para a Estruturação do Self, utilizados em sessões de uma hora de duração, três vezes por semana. Eram sequências experimentais que pretendiam sensibilizar todo corpo, de modo a tornar global um corpo que antes era fragmentado.

A relação entre artista-público não é comunicada por meio de palavras, mas um fenômeno produtor de diferenças que estimulam uma leitura poética do mundo. Assim, propõe-se uma harmonia coletiva entre os sujeitos através da exploração de sensações nunca antes experimentadas, perturbando os estereótipos do corpo e o reinventado. As proposições de Clark, apesar de não serem cientificamente comprovadas, tinham um intuito terapêutico de educação dos sentidos, trazendo a possibilidade de criar conexões e possibilidades de ver o mundo através da arte. Essas questões eram novas para o período e se conectam com tendências que pensam a arte como produtora de conhecimento, bem como se cria um caminho de aproximação entre artista e público.

Nos anos 1970, o coletivo internacional Fluxus se apropria de maneira mais declarada da educação como arte, utilizando-se de materiais pedagógicos e investigando processos cognitivos através da criação. Neste grupo, pode-se citar a presença de artistas como George Maciunas, Robert Filliou, Allan Kaprow, Ian Baxter, John Cage, Benjamin Patterson e Joseph Beuys. O artista que mais se aprofundou nesses conceitos foi Beuys, ficando conhecido pela proposição: “Todos são artistas”. Quando ele destituiu de si o papel de único criador ou de finalizador da obra,

desmistifica a criação e propõe que o espectador saia da sua zona habitual de fruição e desenvolva autonomia criativa e conceitual. Assim, o público é convidado a se aproximar da arte e se promove um ambiente de cooperação. Em discurso proferido ao teatro *Münchner Daucmerspiele*, Beuys defende:

A fórmula que diz “todo ser humano é um artista” que causou muita polêmica - e que continua a ser mal compreendida - se refere à transformação do corpo social, do qual todos não só podem, mas devem participar, para que a transformação se dê o mais rapidamente possível. Por isso prefiro fórmulas que, concretizadas, não só tenham um aspecto novo, mas que também contenham aquilo que é fundamental (Beuys, 1985, p. 01).

Nesse sentido, deixa de ser necessária a institucionalização para que haja legitimidade na Arte, pois todos são artistas em seu sentido lato. O ser humano necessita da arte em suas relações sociais, desde a forma que ele usa para se comunicar, até os gestos que faz ou decoração de sua casa ou ainda as roupas que ele escolhe para se vestir, são todas formas de expressão intrínsecas à formação social. Após reações violentas de estudantes às suas ações junto ao coletivo Fluxus, Beuys percebeu a força política que suas obras poderiam ter. Em 1967, fundou o Partido Estudantil Alemão em sua própria sala de aula, um movimento que defendia o direito humano de criar e que deu origem a muitos outros. (Rosenthal, 2011)

Beuys pensava em maneiras de moldar a sociedade através de sua atuação política, artística e educacional. Por isso propunha ações a serem aplicadas para grandes coletivos, para reflexões e transformações baseadas no coletivo. Uma de suas atuações performáticas junto ao Partido Estudantil Alemão que chegou a fazer parte da Documenta V, em Kassel, foi a produção e distribuição de 10.000 bolsas plásticas que continham diagramas esquemáticos com os objetivos da Organização para Democracia Direta mediante Referendo Livre. (Rosenthal, 2011)

Cabe mencionar ainda como suas intenções o conduziram à fundação da Universidade Livre Internacional (FIU)⁷. Com o objetivo de expandir as possibilidades educativas, essa instituição foi entendida como um local vivo de discussão e análise de como situações reais poderiam ter potencial pedagógico. Beuys deu o status de obra de arte a sua atuação como professor, possibilitou cursos interdisciplinares teóricos e práticos, assim como pesquisas não-convencionais que tinham como objetivo afetar as pessoas diretamente. A partir disso, ele desenvolveu o conceito de “Plástica social”⁸ e trabalhou pensando na possibilidade de atuar nesse campo e transformá-lo. Suas aulas eram entendidas sobre o ponto de vista da performance, registrados por fotografias das lousas e vídeos. Sobre seu trabalho, Beuys enfatiza ainda que:

7 No original: Free International University.

8 No original: Sozialen Plastik. Termo defendido por Beuys no manifesto Conclamação à alternativa, onde se lê: “Wer sich dieses Bild der evolutionären Alternative vor Augen führt, hat ein klares Grundverständnis von der SOZIALEN PLASTIK, an welcher der MENSCH ALS KÜNSTLER formt” (BEUYS, p. 8, 1978, grifo do autor) traduzindo para o português: “Aqueles que têm esta imagem da alternativa evolutiva em mente têm uma compreensão básica clara da PLÁSTICA SOCIAL em que o HOMEM COMO ARTISTA se molda”, ou seja, trata-se de pensar mudanças individuais e sociais a partir de um sentido estético.

Ensinar é a minha maior obra de arte. O resto é desperdício de produto, uma demonstração. Se você quer se expressar você deve apresentar algo tangível. Mas depois de um tempo isso só tem a função de documento histórico. Os objetos não são mais importantes. Eu quero chegar à origem da matéria, ao pensamento que está atrás dele (Beuys apud Kuoni, 1993, p. 85, tradução nossa)⁹.

Nesse percurso, a aula é concebida como um ato intencionalmente artístico: imerso no processo criativo, entrelaçado em signos e passível de ser estetizado, mesmo que sua materialidade não seja tangível. Conforme apontado pela professora brasileira Tatiana Fernández (2016), as aulas de Beuys foram performances que colocavam a aprendizagem como uma experiência artística, ressaltando que a ciência, enquanto pensamento materialista e positivista, carece da capacidade de alcançar o poder da imaginação, da transformação e da intuição inerentes à arte.

Fernández (2016) destaca ainda que esse lado do trabalho de Beuys não repercute tanto nos anos 1970 e que ele ainda divide suas ações enquanto escritor e pedagogo. Em continuidade, a autora aponta que:

Na década de 1990 o interesse pela educação se propaga com os estudos e discussões sobre o currículo das escolas de arte, em especial na Inglaterra. No departamento de arte da Goldsmith University de Londres, que formou os chamados Jovens Artistas Britânicos, os professores e estudantes discutiam o currículo da escola. Este interesse se estendeu de maneira rápida pela Europa (Madoff, 2009). Entre 1998 e 1999 Philippe Parreno, Dominique González - Foerster e Pierre Huyghe, artistas da Estética Relacional de Bourriaud, formaram a Escola Temporária com uma série de workshops em diversas escolas e universidades na Europa (Fernández, 2016, p. 232).

Assim, fortalece-se o vínculo entre as práticas educativas e artísticas, bem como uma consequente mudança no currículo dessas instituições, permitindo as mudanças do campo e compreendendo que se trata de uma perspectiva que soma tanto para arte quanto para o ensino. Esses, entre outros artistas, transformaram através da prática o que era considerado arte até então, pensando em alternativas de criação com foco no público e em relações sociais éticas.

Os tensionamentos entre arte e educação não são recentes, bem como não surgiram através de um profissional específico. São questões intrínsecas ao ensino de arte e envolvem profissionais de diversas partes do mundo, que perceberam os impactos de seu perfil enquanto criadores, em sua prática docente ou então no modo como se envolveram com o público. Por isso, ainda que neste artigo tenham sido valorizados dois agentes em específico, trata-se de uma tendência com manifestações múltiplas que vem se fortalecendo enquanto metodologia nos últimos anos.

⁹ No original: Teaching is my greatest work of art. The rest is the waste product, a demonstration. If you want to express yourself you must present something tangible. But after a while, this has only the function of a historic document. Objects aren't very important anymore. I want to get to the origin of matter, to the thought behind it.

Para mais, esse momento envolve uma transição identitária, criando um profissional fronteiro entre o professor e o artista, esses campos se fundem a partir do objetivo comum de produzir conhecimentos, bem como de investigar possibilidades de atuação e transformação do mundo. Assim, a autonomia da arte é colocada em tensão, tendo em vista seu papel social e cultural.

Constituição do conceito de virada educacional

Ao redor do mundo, diversas práticas artísticas surgem em direção à desierarquização entre os participantes, à experimentação, à colaboração e à inventividade dentro do processo de ensino-aprendizagem. Seja na direção de conceber as instituições de ensino como espaços de arte, como também pensando os museus como espaços de educação. Essas discussões também foram respostas ao Acordo de Bolonha de 1999, que priorizou uma educação de acordo com os interesses do capital, padronizada e eficiente. Com isso, foram realizados numerosos fóruns independentes que iam no caminho oposto, vendo a escola como um espaço de diálogo, ação, política e criação.

Principalmente no contexto europeu, esta foi uma das influências para o surgimento de iniciativas que estimulam artistas a criarem workshops, cursos e escolas ligados a museus e galerias de arte, entendendo que essas ações aproximam e formam público para esses espaços. Somado a esse contexto, já haviam sido quebrados diversos paradigmas sobre as possibilidades educativas contemporâneas, pensando as necessidades dos alunos. Como pode ser percebido na abordagem pragmatista desenvolvida pelo filósofo estadunidense John Dewey.

Apesar de suas reflexões não terem sido tão difundidas no período dentro do campo da arte, esse autor teve um grande impacto na educação. Em conferência proferida na Universidade de Harvard em 1934 e publicada posteriormente em forma de livro, Dewey (2010) defende a arte como experiência. Sua teoria crítica as hierarquias presentes na arte, e valoriza as experiências culturais e estéticas, a flexibilidade e a continuidade de ações, a aprendizagem através da prática artística. Assim, Dewey (2010) defende que o cotidiano pode ser poetizado.

A designer estadunidense Nina Simon (p. 14, 2010) aborda essas questões em seu livro *O museu participativo*¹⁰. Ao analisar as expectativas dos visitantes nas exposições, afirma que: “eles esperam a capacidade de discutir, compartilhar e remixar o que consomem. Quando as pessoas podem participar ativamente das instituições culturais, esses locais se tornam fundamentais para a vida cultural e comunitária”¹¹; afinal, trata-se de uma sociedade hiper midiática com atividades a cada dia mais personalizáveis. Simon prevê a possibilidade de que instituições culturais façam parte

10 No original: The participatory museum.

11 No original: They expect the ability to discuss, share, and remix what they consume. When people can actively participate with cultural institutions, those places become central to cultural and community life.

do imaginário do espaço social de grande parte da população; para tanto, sistematiza três teorias fundamentais para que esses espaços convidem a participação do visitante:

1. A ideia da instituição centrada no público que é tão relevante, útil e acessível como um shopping center ou uma estação de trem (com agradecimentos a John Cotton Dana, Elaine Heumann Gurian e Stephen Weil). 2. A ideia de que os visitantes constroem seu próprio significado a partir da experiência cultural (com agradecimentos a George Hein, John Falk e Lynn Dierking). 3. A ideia de que as vozes dos usuários podem informar e revigorar tanto o design do projeto quanto os programas voltados ao público (com agradecimentos a Kathleen McLean, Wendy Pollock e a empresa de design IDEO) (Simon, 2010, p.14, tradução nossa).

Nesse sentido, pode-se perceber que existem diversas pesquisas e linhas teóricas que investigam a possibilidade de participação do público nos espaços institucionais de arte, sendo importante que todas essas perspectivas sejam postas em consideração ao pensar a criação de experiências culturais hoje. Esse posicionamento procurou estimular contrapartidas sociais da arte e modos mais interativos de criação, com o intuito de atrair o público aos museus e levar as pessoas a se sentirem parte desses espaços.

É justamente o caráter participativo das proposições e sua história recente que são apontados pela professora-artista Tatiana Fernández (2015) para dar base ao ensino como meio artístico. A partir desse contexto, a autora defende a pedagogia existente em eventos artísticos, atravessando a geração de diversos modos de saber, sendo que dentre os diversos pilares metodológicos que sustentam essas práticas, destaca-se a imaginação.

Desconstroem-se as imagens tradicionais do museu e da escola como espaços austeros, marcados por uma voz autoritária que seleciona aqueles que fazem parte desses ambientes e impõe uma disciplina rígida aos corpos que ocupam esses espaços. No lugar, propõe-se que o indivíduo possa explorar seus sentidos com maior liberdade e se tornar co-autor dos conhecimentos ali discutidos, sentindo-se parte desse espaço. Em continuidade às questões suscitadas pela crítica institucional, podem-se citar as ações da Bienal do Mercosul. Em 2007, na 6ª edição da bienal, o artista e curador uruguaio Luis Camnitzer dirigiu o projeto pedagógico intitulado “Educação para Arte, Arte para a Educação”.

Em texto introdutório do catálogo da bienal, Camnitzer (2009) aponta que a ideia de uma bienal pedagógica propõe a superação de um ideal mercantil da arte, concentrada na produção e venda de objetos, para concentrar-se em sua função educativa, pensando-a enquanto metodologia do conhecimento e forma de pensar. Declara-se:

Queremos que a ênfase da mostra não termine em exibir a inteligência do artista, mas em estimular a inteligência do visitante. Essa tarefa, por sua vez, estimula muito mais a nossa inteligência como artistas do que poderia conseguir o narcisismo tradicional (Camnitzer, 2009, p.11-12).

É claro que esse evento não consegue mudar o modo de apreciação e produção de arte como um todo, mas trabalha em direção a essa revisão profunda e social dos objetivos da arte. Nesta direção, foi criada a figura do curador pedagógico com o intuito de apontar a arte como caminho para construção de conhecimento; trata-se de uma figura que não influencia diretamente na escolha dos artistas, mas: “É alguém que atua como um embaixador do público e observa o evento com os olhos do visitante.” (Camnitzer, 2009, p. 15)

Para corroborar com esses ideais, o processo de formação dos mediadores foi reformulado e aprofundado, foi enfatizada a ideia da arte como solução de problemas, foram criadas estações pedagógicas para artistas, espaços de discussão e um centro educacional com diversos espaços que poderiam ser utilizados por professores e estudantes para suas aulas, centros de informações para diálogo com curadores por meio de *chat*, foram distribuídos materiais educativos, organizado um simpósio para discussão do tema, além da formação de professores e equipes de preparação enviadas às escolas que visitaram a bienal. Tratam-se de estratégias diversas com o intuito de compartilhar códigos de leitura da arte que geralmente permanecem muito restritos aos agentes do campo artístico, com cuidado para não se cair, nas palavras de Camnitzer, em “demagogias paternalistas”.

A definição de arte defendida, nesse contexto, tem um caráter comunicativo intrínseco e uma didática implícita, pois, para Camnitzer (2009, p. 19), “Arte e Educação não são coisas diferentes. São especificações diferentes de uma atividade comum”, por isso são alicerces para construção de conhecimento. Assim, ainda que essa bienal procure criar parâmetros e índices para medir sua eficiência, sua repercussão é difícil de ser medida, pois atravessa as subjetividades do público, trata-se de uma bienal artística que se tornou uma escola descentralizada.

Outro artista e teórico importante para o desenvolvimento desses conceitos é o mexicano Pablo Helguera. Em 2006, ele cunhou o termo transpedagogia para pensar em ações onde o processo pedagógico é o núcleo do trabalho artístico, fugindo das demais definições da arte participativa. (Helguera, 2011) Dentre as primeiras aparições do termo virada educacional da arte, destaca-se o livro *Curating and the Educational Turn*, organizado pelo curador irlandês Paul O’Neill e pelo pesquisador de mesma origem, Mick Wilson.

Nesta obra, conceitua-se que “Não se trata apenas de propor que os projetos curatoriais adotem cada vez mais a educação como tema; trata-se, sim, de afirmar que a curadoria opera cada vez mais como uma práxis educacional ampliada.”¹² (O’neill; Wilson, 2010, p. 12, tradução nossa). A virada educacional centraliza discussões que eram periféricas em mostras de arte. Tratam-se de projetos com formatos muito diversos, sendo comum que não haja uma imposição de verdades ou normativas. Pelo contrário, valorizam-se as discussões, as ambiguidades e os questionamentos.

12 No original: This is not simply to propose that curatorial projects have increasingly adopted education as a theme; it is, rather, to assert that curating increasingly operates as an expanded educational praxis.

Em consonância com as professoras-artistas brasileiras Lailana Krinski e Denise Bandeira (2022), entende-se que essas práticas são respostas ao novo institucionalismo, caracterizando-se pelo esforço de ampliar o papel educativo dos museus e conseqüentemente sua audiência. Assim, eles atuam pela articulação métodos anti-hegemônicos, como pontos de partida para macro ou micro-transformações através da construção e da partilha de conhecimentos¹³.

Nesse caminho, são estabelecidos modos desviantes às tendências de ensino individualistas, onde predomina a padronização e busca de resultados - ou apenas de números - a curto prazo. Esse modo de aprendizagem não atende a interesses mercadológicos, especialmente porque o individualismo tende a ser colocado de lado em nome da coletividade e porque o dissenso é mais valorizado que a normatividade. As aulas se tornam espaço de resistência à cultura do rendimento.

O'Neill e Wilson (2010) destacam ainda que em suas formulações originais o termo pedagogia era mais presente que educação; essa mudança se deu para que não haja um lado privilegiado entre ensino e aprendizagem ou entre adulto e criança, mas um convite à construção recíproca de conhecimento. Nessa abordagem, os autores consideram uma práxis educacional expandida, referindo-se à diluição de fronteiras conceituais das práticas contemporâneas.

A curadora brasileira Mônica Hoff Gonçalves (2014) afirma que, no final do século XX, as práticas educacionais se tornaram quase onipresentes no pensamento artístico e curatorial. A arte passa a emprestar procedimentos, técnicas, métodos, conceitos e ferramentas da educação para atingir seu público de maneira mais ampla. Para Gonçalves:

Trata-se, portanto, de um novo discurso institucional, gerado, contudo, pelos mesmos atores - curadores e dirigentes das instituições - sobre a forma de criar exposições e formular ações institucionais dentro de um novo contexto artístico que não existe mais sem considerar as conjunturas sociais e históricas, os conceitos antropológicos, e uma infinidade de perspectivas e debates críticos que reposicionam o papel dos próprios curadores e instituições, assim como de artistas, educadores e público, cabendo a estes uma participação semelhante a que já tinham anteriormente (Gonçalves, 2014, p. 99).

Essa nova abordagem leva ao deslocamento do papel daqueles que estão envolvidos com a arte, criando estratégias de crítica e pertencimento. Cabe destacar ainda que as questões aqui mencionadas não foram as únicas responsáveis pela virada educacional da arte, Gonçalves (2011, p. 106) elucida que esses impulsos têm um espectro de causas, pois, eles “[...] vão de situações extremamente localizadas no âmbito da arte a questões que envolvem a esfera pública e especificidades e demandas locais de onde emergem tais práticas”. Essas novas práticas vão além da

13 Esta observação pode ser aproximada do que afirma Pierre Bourdieu a respeito da produção intelectual, ou mesmo da produção cultural: “[...] a análise dos universos de produção cultural, quer se trate de críticos de teatro e cinema ou de jornalistas-políticos, do campo intelectual ou do campo religioso [do campo da arte], mostra que os produtores não produzem – e, em todo caso, muito menos do que se pensa – por referência ao seu público, mas por referência aos seus concorrentes”. (Bourdieu, 2019, p. 231-232)

apresentação de novos modos de criar e ensinar, elas modificam os papéis da arte e do ensino de arte na sociedade, reconhecendo o papel da criatividade no ensino e o compromisso da arte com a educação.

Em relação aos atores da virada educacional, Fernández e Castro (2019, p. 11) definem assim: "O que interessa a eles são as rupturas na ordem das coisas que conservam o discurso moderno da arte que cria dicotomias entre belo ou útil, sujeito ou objeto, teoria ou prática, corpo ou mente, forma ou substância". Desse modo, concebe-se uma abordagem mais holística e integrada da arte, além de uma valorização curatorial de trabalhos com contrapartida social.

Na prática, podem ser encontrados exemplos que vão desde seminários, conferências ou simpósios até escolas abertas, exposições e métodos. Dada a atualidade do tema, Bandeira e Krinski (2022) apontam a urgência na investigação e análise artística de projetos que seguem esses paradigmas, questionando seus impactos estéticos e educacionais, além de refletir sobre suas contribuições nos demais campos do saber.

A atualidade do tema não significa que ele é inédito, mas que só agora começaram a ser criados espaços para o seu reconhecimento. Práticas que se originaram de maneira periférica e ainda estão em processo de legitimação¹⁴. Trata-se de um campo fronteiro, de profissionais que nem sempre são reconhecidos como artistas no campo da arte e que frequentemente são questionados pelas escolas por promoverem uma educação que escapa do tradicional. São propostas que tendem a responder urgências sociais e demandas do campo, estabelecendo-se como formas de resistência.

Dentro desse contexto, a figura do professor-artista entra como um profissional que responde às demandas da arte e cria sua poética dentro de um contexto educativo, pensando sua sala de aula como um ambiente de criação. Participante da virada educacional, ele reposiciona o papel do educador e estabelece sua atuação dentro de uma perspectiva de criação-ensino, desierarquizando sua prática em favor da participação dos estudantes, bem como criando dissidências em favor do ensino.

Considerações finais

Em síntese, este artigo propiciou uma análise abrangente da virada educacional, revelando sua estreita conexão com a concepção contemporânea do artista enquanto pesquisador, a compreensão da arte como conhecimento e a fusão entre arte e vida, juntamente com a crítica institucional. A emergência dessa corrente, influenciada por movimentos artísticos e educacionais do século XX, desencadeou possibilidades

14 De acordo com Bourdieu (2007), o acesso a obras de arte "legítimas" cria graus de distinção social e marca a elite. Contudo, o autor considera que não existe uma cultura superior a outra, a diferença reside em padrões arbitrários que lhe conferem maior ou menor reconhecimento. Assim, a noção de legitimação é uma violência simbólica imposta pelos grupos dominantes para garantir maior prestígio à sua própria cultura.

inovadoras nos conceitos de arte, notadamente pelas vanguardas, a ideia de arte como experiência e a participação do público em museus e obras contemporâneas.

Vale ressaltar ainda que geralmente as práticas que surgiram a partir da virada educacional não tem o objetivo restrito de ensinar algo, menos ainda de transmitir conceitos específicos. Isso se deve, em grande parte, à natureza intrinsecamente aberta e subjetiva da fruição artística, que não se deixa confinar a significados específicos. Nesse contexto, a educação é entendida em um sentido amplo, refletindo a expansão da própria arte contemporânea e se valendo de suas possibilidades.

Aqui, não falamos de um espectador enquanto sujeito passivo para recepção do conhecimento, pois, ele vai ver, fazer, sentir, compreender, imaginar, criar, discutir, criticar, transformar, interagir e construir redes de interpretação a partir da arte. Trata-se de uma perspectiva que se estabelece dentro do ensino não escolar, mas que tem implicações na formação de professores de arte e vislumbra o ensino escolar. Dentre suas características principais, destaca-se seu viés crítico e participativo.

Portanto, reforça-se a importância do desenvolvimento desse profissional enquanto pesquisador, artista e professor, para que ele seja capaz de integrar essas três interfaces na mesma ação. A amplitude de funções desse professor de arte, revela sua complexidade de atuação. O contexto elucidado reflete um momento de mudança de paradigmas na arte e na educação, admitindo e valorizando o potencial de proposições que antes não eram nem consideradas arte, nem mesmo ensino.

Essas percepções inauguram um campo em processo de construção e fortalecimento, que vem se estabelecendo dentro dos cursos de formação de professores em Arte e reposiciona as relações de poder existentes nesses contextos. Pautada pela valorização da experiência, a virada educacional existe em latência e demarca posições de criadores culturais nas disputas do campo da arte e no âmbito da educação.

Referências

BANDEIRA, Denise; KRINSKI, Lailana. Virada social e virada pedagógica: multiplicidade das práticas da arte e dos modos de participação. **Revista Científica de Artes/FAP**, v. 26, n.01, p. 50-71, jan.-mai., 2022.

BEUYS, Joseph. **Falando sobre o próprio país: Alemanha III**. Disponível em: <<http://www.historias.interativas.nom.br/lilith/pesquisa/beuys-lia.pdf>>. Data de acesso: 04 de julho de 2023.

BEUYS, Joseph. Aufruf zur Alternative. **Frankfurter Rundschau**, v. 23, n. 288, p. 01-10, 1978. Disponível em: <<http://www.wilfried-heidt.de/pdf/aufruf-zur-alternative.pdf>>. Acesso em: 01 de set. de 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução: Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Tradução: Daniela Kern e Guilherme F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

CAMNITZER, Luis. Introdução. In: Camnitzer, Luis e Pérez-Barreiro, Gabriel (org). **Arte para a educação/educação para a arte**. Tradução: Gabriela Petit, et al. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

CAUQUELIN, Anne. Arte contemporânea: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CLARK, Lygia. **Os propositores**. Disponível em: <<https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/59279/nos-somos-os-propositores>>. Acesso em: 29 de mar. 2023.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GONÇALVES, Mônica Hoff. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro**. Dissertação [Mestrado em Artes Visuais], Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Porto Alegre, 2014.

FERNÁNDEZ, Tatiana. A virada pedagógica da arte e o trânsito de identidades de artista-educador. **VIS**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 224-254, jan.-jun., 2016.

FERNÁNDEZ, Tatiana; CASTRO, Rosana de. Os artistas como pesquisadores na virada pedagógica da arte. **ARJ - Art Research Journal**, v. 6, n. 2, jul.-dez, 2019.

FERNÁNDEZ, Tatiana. **O evento artístico como pedagogia**. Tese (Programa de Pós Graduação em Arte), Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

HELGUERA, Pablo e HOFF, Mônica (Org.). Pedagogia no campo expandido. Porto Alegre: **Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul**, 2011. Disponível em: <http://latinamericanartathunter.org/uploads/Pedagogia_no_campo_expandido_-_8Bienal%20Portuguese.pdf>. Acesso em: 25 de jul. de 2023.

SIMON, Nina. **The Participatory Museum**. Disponível em: <<https://participatorymuseum.org/preface/>>. Acesso em: 11 de jul. de 2023.

O'NEILL, Paul; WILSON, Mick. Curating and the educational turn. Londres: **De Appel; Open Editions**, 2010. Disponível em: <https://betonsalon.net/PDF/essai.pdf>>. Data de acesso: 24 de jul. de 2023.

ROSENTHAL, Dália. Joseph Beuys: o elemento material como agente social. **Ars**, v. 9, n. 18, p. 110-133, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ars/a/QGnwCXSXLXGWYT3n5dj83qH/?format=pdf&lang=pt>>. Data de acesso: 04 de jul. de 2023.

Submissão: 28/10/2023

Aprovação: 16/01/2024

Mulheres artistas para crianças: experiências em oficinas de arte no Projeto Casa Azul

Women artists for children: experiences
in art workshops at the Casa Azul
Project

Mujeres artistas para niños:
experiencias en talleres de arte en el
Proyecto Casa Azul

Ally Collaço¹

1 Pesquisadora e entusiasta nas aproximações entre arte, cinema, educação e infância. Oficineira de Cinema há 15 anos. Universidade Federal de Santa Catarina Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação UFSC Florianópolis | SC | Brasil. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3863494606963975> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9144-4915>. E-mail: ally.collaco@gmail.com.

RESUMO

Neste relato de experiência, adota-se uma perspectiva feminista e arte-educativa, segundo bell hooks, Gerda Lerner e Ana Mae Barbosa, com um olhar voltado à infância, seguindo o princípio de equidade dos movimentos feministas, apresentando mulheres artistas, como Eli Heil, Frida Kahlo, Georgia O’Keeffe, Yayoi Kusama, Tarsila do Amaral, Agnés Thurnauer, Larissa Abi-Zaid e Shamsia Hassani, através de diferentes abordagens em oficinas de arte, no Projeto Casa Azul, um projeto autônomo, realizado entre 2021.2 e 2023.1, para crianças com idade entre 4 e 8 anos. Ao apresentar diferentes técnicas, nomes e experiências, ampliamos o imaginário da criança sobre a presença de mulheres na história da arte e da humanidade, além de estimular o protagonismo de meninas em suas criações, a partir de referências com as quais se identifiquem.

PALAVRAS-CHAVE

Arte-Educação; Feminismos; Infância; Mulheres Artistas.

ABSTRACT

In this experience report, a feminist and art-educational perspective is adopted, according to bell hooks, Gerda Lerner and Ana Mae Barbosa, with a focus on childhood, following the principle of equity of feminist movements, presenting women artists, such as Eli Heil, Frida Kahlo, Georgia O’Keeffe, Yayoi Kusama, Tarsila do Amaral, Agnés Thurnauer, Larissa Abi-Zaid and Shamsia Hassani, through different approaches in art workshops, in the Casa Azul Project, an autonomous project, carried out between 2021.2 and 2023.1, for children aged between 4 and 8 years old. By presenting different techniques, names and experiences, we expand children’s imagination about the presence of women in the history of art and humanity, in addition to encouraging girls to take a leading role in their creations, based on references with which they identify.

KEY-WORDS

Art-Education; Feminisms; Infancy; Women Artists.

RESUMEN

En este relato de experiencia se adopta una perspectiva feminista y arte-educativa, según Bell Hooks, Gerda Lerner y Ana Mae Barbosa, con un enfoque en la infancia, siguiendo el principio de equidad de los movimientos feministas, presentando a mujeres artistas, como Eli Heil. , Frida Kahlo, Georgia O'Keeffe, Yayoi Kusama, Tarsila do Amaral, Agnés Thurnauer, Larissa Abi-Zaid y Shamsia Hassani, a través de diferentes enfoques en talleres de arte, en el Proyecto Casa Azul, un proyecto autónomo, realizado entre 2021.2 y 2023.1 , para niños de entre 4 y 8 años. Al presentar diferentes técnicas, nombres y experiencias, ampliamos el imaginario de los niños sobre la presencia de la mujer en la historia del arte y de la humanidad, además de animar a las niñas a tomar un papel protagonista en sus creaciones, a partir de referentes con los que se identifiquen.

PALABRAS-CLAVE

Educación artística; feminismos; Infancia; Mujeres artistas.

Mulheres artistas para crianças: experiências em oficinas de arte no Projeto Casa Azul²

Por Ally Collaço



Fig.1. Imagem do acervo pessoal desenho da Casa Azul feito pela minha filha Amélie

² Para conhecer um pouco do projeto Casa Azul, recomenda-se este vídeo: <https://www.instagram.com/p/Cwn50vKAKXo/> e este: <https://www.instagram.com/reel/CmiG9biqXd6/>

[CASA AZUL] Esse lugar tem uma magia. Nunca sei se é só da casa ou é também por causa de quem mora nela. Azul como a casa da Frida Kahlo, veja só. Mudamos para esta casa durante a pandemia, e permanecemos nela por causa desse jardim. Esse sol, esse verde, esse som de natureza no meio da cidade. Que privilégio! É algo pelo qual vale a pena lutar e ficar!

Um jardim tão grande que não poderia ficar só para a gente. Abrimos para receber. E nos alegamos em ouvir risos, gritinhos, conversas e brincadeiras. Estamos sempre pensando “como o jardim pode ficar mais brincante?” e nosso projeto nos ajuda a devolver para o jardim, o investimento que recebemos nas oficinas.

De família para famílias.

De famílias para família.

Tem que ter o tempo de brincar. Livres com tempo livre. Pode se sujar. Pode explorar. E talvez por serem tão crianças aqui, não queiram partir... é difícil. O tempo fica suspenso, a brincadeira fica gostosa, a oficina é só um convite que eles sempre topam experimentar ao som de um trem chamando... piuiiiii....

Cada semana é uma oficina diferente, para que tenham a chance de experimentar de tudo... e tivemos crianças ampliando o paladar com a culinária, pedindo caixinha de costura e costurando em casa com a moda, levando joguinhos feitos aqui para brincar com os amigos na escola, usando roupas que customizaram, exibindo suas criações com orgulho... feitas de tinta, papel, tecido, lápis, reciclados...

A Casa Azul cria memórias. daquelas que marcarão a infância com alegria. Memórias com sons, cheiros, gostos, texturas e imagens... Um lugar de primeiras vezes...

Obrigada por cada pessoa que nos ajuda a tornar este lugar mágico. Nesse terceiro ano, com o projeto ainda tímido, pequeno e privado, mas com o respeito e o acolhimento que as crianças merecem. Poucas para receberem toda a atenção e carinho que precisam. E em passinhos de formiga, seguimos... acreditando, sonhando e realizando!”³

Você conseguiria listar 5 mulheres artistas com facilidade?

E se eu pedir para você citar 5 mulheres, sem ser a Frida Kahlo, a mais conhecida, e sem serem artistas brasileiras como Tarsila do Amaral, Lygia Clark e Anita Malfatti? Você conseguiria?

Neste relato de experiência, adota-se uma perspectiva feminista e arte-educativa, segundo bell hooks, Gerda Lerner e Ana Mae Barbosa, com um olhar voltado à infância, seguindo o princípio de equidade dos movimentos feministas, apresentando mulheres artistas, como Eli Heil, Frida Kahlo, Georgia O’Keeffe, Yayoi Kusama, Tarsila do Amaral, Shamsia Hassani, Agnés Thurnauer e Larissa Abi-Zaid, através de diferentes abordagens em oficinas de arte, no Projeto Casa Azul, um projeto autônomo, realizado entre 2021.2 e 2023.1, para crianças com idade entre 4 e 8 anos.

Ao apresentar diferentes técnicas, nomes e experiências, ampliamos o imaginário

3 Texto originalmente postado no instagram: <https://www.instagram.com/p/CtrD2xSgtC0/>

da criança sobre a presença de mulheres na história da arte e da humanidade, além de estimular o protagonismo de meninas em suas criações, a partir de referências com as quais se identifiquem.

Gerda Lerner defende a importância do enaltecimento de mulheres na formação de outras mulheres para criação de uma autoestima, pois “a História das Mulheres é indispensável e essencial para a emancipação das mulheres.” (2019, p. 27), ela afirma que a negação das mulheres à própria história reforça sua aceitação à ideologia do patriarcado e destrói a autoestima individual da mulher.

bell hooks também defende a necessidade de “uma educação feminista de base para a consciência crítica” (2020, p. 161) e é também responsável por ser uma das vozes que dissemina o feminismo interseccional, que considere gênero, mas também raça e classe. A autora ainda afirma que “a literatura infantil é um dos locais cruciais para a educação feminista, para a conscientização crítica, exatamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas.” (2020, p. 46) Acrescento que não só a literatura, mas quaisquer produtos culturais voltados à infância, incluídas as artes visuais.

A autora Ana Mae Barbosa (2019, p. 14) aponta sobre a “ausência de textos, pesquisas, estudos sobre a participação da mulher na sociedade”, que continua a desconsiderar sua “importância intelectual”, assim urge a necessidade de enfatizarmos mulheres artistas para as crianças, para que a presença delas se naturalize nas formações e imaginários construídos, e suas ausências sejam questionadas, quando não estiverem sendo consideradas.

Usaremos as postagens⁴ feitas no perfil do Instagram do Projeto Casa Azul⁵, para expor como as oficinas aconteceram, quais escolhas foram feitas, e as reações das crianças em cada experiência. Esta estratégia carrega o frescor dos registros pedagógicos realizados no tempo em que as atividades se realizaram, acompanhados de imagens que não identificam as crianças, mas mostram um pouco do que fizemos em cada uma das oficinas.

No projeto ofertamos oficinas variadas, de cinema, fotografia, literatura, moda, culinária, mas escolhemos mostrar aqui apenas as que aconteceram entre 2021 e 2023, com crianças entre 4 e 8 anos, com maioria de meninas, e que se inspiraram em mulheres artistas, no amplo campo das artes visuais. Os encontros aconteceram com cerca de 1 hora de duração, e sempre começavam com uma conversa com as crianças, a apresentação da artista escolhida e algumas de suas obras que iriam nos inspirar, e a oferta de materiais para produção de suas criações.

Usamos espelhos, elementos naturais, colagens e desenhos nos auto-retratos, inspirados na mexicana Frida Kahlo; exploramos a aquarela e a observação de flores, inspirados na artista estado-unidense, Georgia O’Keeffe; pintamos ovos de múltiplas cores em guache, com a catarinense Eli Heil como inspiração; grafitamos uma parede, utilizando spray de cabelo, com a afegã Shamsia Hassani como referência; criamos

4 Por esta razão, o texto usará uma fonte diferenciada, acompanhando uma estética de diário de anotações.

5 Ver aqui: <https://www.instagram.com/projeto.casa.azul/>

telas com figuras geométricas de papel, diversas e coloridas, a partir das obras da artista brasileira Tarsila do Amaral; estampamos peças de roupa com inúmeras bolinhas, além de usar adesivos para compor imagens, com a princesa das bolinhas, a japonesa Yayoi Kusama, em nosso pensamento. E criamos imagens articuladas com palavras, inspirados na francesa Agnès Thurnauer e na artista blumenauense Larissa Abi-Zaid.

Como chegamos nestas artistas? Na coleção de livros *Histórias de ninar para garotas rebeldes – volumes 1 e 2, além do volume 3 – Mulheres imigrantes*, voltados às leitoras infanto-juvenis, das autoras italianas Elena Favilli e Francesca Cavallo, do projeto *Rebel Girls*⁶, são apresentadas em cada um dos livros, 100 minibiografias de mulheres inovadoras em todo o mundo, e entre elas, artistas das quais nunca ouvi falar como Georgia O’Keeffe, Yayoi Kusama e Shamsia Hassani.

Quando li estas histórias pela primeira vez para minha filha, fiquei impressionada com o fato de nunca ter ouvido falar sobre estas artistas e tantas outras mulheres realizadoras. E por que eu nunca ouvi falar? E se nunca ouvi falar, como as crianças iriam conhecê-las, sem um esforço de aproximação? Aos poucos, fui pesquisando na internet sobre algumas dessas artistas, encontrando outros nomes em viagens recentes e visitas aos museus de arte, e pensando em como poderia desenvolver técnicas, experimentar materiais e proporcionar experiências artísticas em que estas mulheres, tão talentosas e pouco conhecidas, fossem nossa inspiração.

Num primeiro momento, não encontrei material teórico ou livros didáticos em português que pudessem me ajudar a pensar em práticas artísticas. Importei alguns livros infantis em outros idiomas e utilizei tags com seus nomes no Instagram para rastrear experiências possíveis, e resolvi experimentar por conta própria as ideias que desenvolvi no projeto, e ao trazer este relato aqui, proponho uma conversa reflexiva e apresento possibilidades de iniciação artística.

Não sou formada em artes visuais, mas sim em cinema, porém sou mãe e uma professora experiente com crianças. Meu desejo no projeto era proporcionar uma formação diferenciada para minha filha, e para as demais crianças participantes, uma vez que não encontrei oficinas em qualquer outro espaço de práticas artísticas, voltado à infância, que utilizasse mulheres como inspiração.

Como sou professora de cinema há 15 anos, estou acostumada a trabalhar numa perspectiva mídia-educativa e artística do cinema, a qual defendi em meu Mestrado⁷ em Educação, concluído em 2012, perspectiva esta que promove uma aprendizagem através do fazer, a mesma que Dewey defende. Em sua hipótese cinema, Alain Bergala (2008), uma das referências da minha pesquisa e prática docente, defende que não é possível ensinar arte, como não é possível ensinar cinema. Podemos promover uma iniciação através da experiência do fazer. Se colocar no lugar do cineasta, se colocar no lugar do artista, e produzir obras com condições similares.

6 Disponível em: <https://www.rebelgirls.com/>

7 Ver: SILVA, Alessandra Collaço da. Arte, mídia e cinema na escola: um ensinar que (me) ensina! 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

Bergala (2008, p. 64) diz que o gosto pessoal do professor e sua relação íntima com as obras de arte é de extrema relevância, fazendo o professor se tornar então um passador, um mediador da experiência promovida, levando seu repertório apaixonado para a sala de aula, ou neste caso, para as oficinas que ministra.

Monica Terra (2022) renova o conceito de experiência de Dewey para falar da importância da experiência concreta para construção do conhecimento, pois “é a interação entre o indivíduo e o ambiente que define a experiência, o encontro entre as intenções e as capacidades pessoais com as condições necessárias oferecidas pelo ambiente” (Terra, Monica, 2022, p. 41)

Se Georgia O’Keeffe pintava sobre o interior das flores, pensei que convidar as crianças para observá-las de perto e tentar traduzir no papel com aquarela seria uma forma de inicia-las à obra da pintora. Se Yayoi Kusama utilizava bolinhas para compor imagens, a ideia foi convidar nossa turma para compor com bolinhas também. Se Tarsila do Amaral criava obras com formas geométricas, convidamos as crianças a compor imagens com formas similares também. Assim, como veremos nos relatos a seguir, fui tecendo convites às práticas artísticas e promovendo iniciações das crianças ao trabalho das artistas, de forma quase intuitiva. Um grande laboratório de experimentações e descobertas.

Foram muitos aprendizados através do fazer, como defende Ana Mae Barbosa, também leitora de Dewey, e o enaltecimento da experiência como forma de acessar à arte. Esperamos que a partilha inspire outros educadores a aproximar mulheres das crianças na educação básica.

Gerda Lerner (2019) diz que para superar a lógica de pensamento patriarcal, colonial e capitalista, seria preciso desenvolver uma nova forma de pensar. Para que esse movimento aconteça, ela sugere que se comece lendo mulheres, conhecendo mulheres pensadoras, artistas e ativistas, enaltecendo-as, porém, sem deixar de exercer a autocrítica, uma vez que nosso pensamento se formou pela lógica da dominação. Assim, o fato de apresentar mulheres artistas para crianças, é em si uma prática feminista, uma vez que esta escolha proporciona uma formação, já na infância, com referências de artistas mulheres que não constam no senso comum e na formação básica.

Ana Mae Barbosa (2019, p. 426) diz que “uma mulher que se diga feminista não tem o direito de escrever só sobre artistas homens. Temos a obrigação social de lutar por visibilidade da produção artística de alta qualidade de outras mulheres.” O movimento de conhecer mulheres artistas, promover experiências e experimentações a partir delas, é em si, uma prática feminista, uma vez que a construção da História da Arte é voltada aos artistas homens. A autora ainda diz que “o que importa é lutar contra a violência social, institucional e física que as mulheres sofrem e reescrever a História da Arte que eliminou quase metade dos seres humanos deste planeta, a metade feminina.” (Barbosa, Ana Mae, 2019, p. 430)

As oficinas descritas abaixo foram experimentações nas quais não há um aporte teórico específico, porque não o encontrei. Pesquisei sobre a artista escolhida na internet, li um pouco sobre sua vida, suas dificuldades, observei suas obras,

busquei características comuns nelas e ousei destacá-las para as crianças, usando estas características como inspiração para nossas práticas: bolinhas, flores, letras, formas geométricas, ovo, Graffiti. O aprendizado se deu pela expressão, cultivo da individualidade, atividade livre, ou seja, “o aprender pela experiência de vida”. (Barbosa, Ana Mae, 2019, p. 51) Eu aprendi, e espero que as crianças tenham aprendido algo também.

Ao final de 2023, quando perguntei para as crianças se elas conseguiriam me citar 5 mulheres artistas, com facilidade, elas citaram mais de cinco, justamente os nomes daquelas mulheres que trabalhamos em nossas oficinas.

Quando se trabalha com crianças tão pequenas, não há como saber o que de fato incorporaram das práticas, pois ainda estão desenvolvendo a linguagem, a compreensão de si mesmas e a relação com o outro. O que sabemos é que elas vivenciaram experiências artísticas, expressando-se com diferentes materiais, texturas e suportes, e ouviram histórias sobre mulheres artistas e visualizaram algumas de suas obras. Na educação, não há garantias, apenas apostas. E foi isso que fizemos: apostamos!

Diário de anotações⁸
AGNÉS THURNAUER (FRANÇA)⁹ E LARISSA ABI-ZAID (BRASIL)¹⁰
19 DE JULHO DE 2023

As palavras podem ser elementos numa tela de arte?

As artistas Agnès Thurnauer (França) e Larissa Abi-Zaid (Brasil) nos inspiraram a criar imagens com a mescla de palavras. Experimentamos carimbos, silhuetas, tinta spray, giz em gel, pastel, canetinha. A turma explorou cores, recortes, tamanhos e formas. Letra de forma, lettering, cursiva, iniciais, nomes...



Fig. 2 e 3. Imagens do acervo pessoal

8 Textos de postagens originalmente escritas no perfil @projeto.casa.azul do Instagram como estratégia de registro pedagógico e divulgação das oficinas, para inspirar famílias e outros educadores e educadoras em suas práticas. Todos sofreram alterações para a escrita deste artigo.

9 Para conhecer a artista AGNÉS THURNAUER: <https://agnesthurnauer.net/>

10 Para conhecer a artista LARISSA ABI-ZAID: www.instagram.com/vjlinien/

Foi divertido ver como cada criança experimentava a proposta e os materiais disponíveis. 1, 2, 3 ou mais tentativas. Não é o produto que mais importa e sim o processo, a experiência, a tentativa...

“Vocês já tinham usado palavras como elemento principal no desenho?” “Nãooooo...”
E assim foi. :)

GEORGIA O'KEEFFE (ESTADOS UNIDOS)¹¹

22 DE DEZEMBRO DE 2022



Fig. 4 e 5. Imagens do acervo pessoal

Nosso projeto apresentou diversas mulheres artistas, com o intuito de ampliar o repertório artístico e mostrar que muitas delas marcaram a história, embora pouco conhecidas.

22 DE MARÇO DE 2023

Hoje fizemos repeteço da oficina de arte: brincando de *Georgia O'Keeffe* com aquarela.

A turma percorreu o quintal procurando flores e recebeu o convite de observar cada detalhe delas, como as diferentes cores, formatos, ângulos...

11 Para conhecer a artista GEORGIA O'KEEFFE: <https://collections.okeeffemuseum.org/>



Fig. 6 e 7. Imagens do acervo pessoal.

Teve quem ocupou todo o papel e pintou todas as flores. Teve quem fez uma flor por folha. Teve quem se preocupou com o fundo, teve quem experimentou combinações de cores para traduzir sua observação. A pintura é uma tradução do olhar. Também pode ser da imaginação.

Georgia O'Keeffe é uma das pintoras mais reconhecidas nos EUA e mãe do modernismo americano. Apaixonada por detalhes desde pequena, recebeu incentivo da família para estudar Artes, e na agitada NY, propôs um convite ao interior das flores. Se sentir dentro delas, já que na pressa, ninguém olha para as miudezas do asfalto.

TARSILA DO AMARAL (BRASIL)¹² **31 DE AGOSTO DE 2022**

Hoje brincamos de Tarsila do Amaral na oficina de arte. Conhecemos um pouco da vida da artista brasileira. Contamos a narrativa do livro "Tarsilinha e as formas" e observamos suas obras e o uso de figuras geométricas nelas.

Ao final, a turminha foi convidada a compor imagens com formas de papel colorido, experimentando o desafio de fazer quadrados, círculos e triângulos virarem casas, gatinhos e paisagens.



12 Para conhecer a artista TARSILA DO AMARAL: <https://tarsiladoamaral.com.br/>



Fig. 8, 9, 10, 11, 12, 13. Imagens do acervo pessoal

YAYOI KUSAMA (JAPÃO)¹³

26 DE JULHO DE 2022

A japonesa Yayoi Kusama sonhava em ser artista, mas a família desejava que ela se casasse e se tornasse mãe. Isolada, escreveu para Georgia O'Keeffe que a elogiou e aconselhou a não desistir.

Pintando abóboras desde criança, por viver em uma área rural do Japão, Kusama cresceu e se mudou para NY. Ainda jovem passou a ter alucinações (esquizofrenia) e tinha obsessão por padrões, especialmente bolinhas.

Ela foi tão persistente, que aos poucos começou a ser conhecida como a “Princesa das bolinhas”. E no começo da carreira teve suas ideias copiadas pelo icônico Andy Warhol, sem receber os devidos créditos. Sua arte se expandiu para esculturas, instalações, vídeos, roupas. Vale a pena incorporar essa artista no nosso repertório e encantar as crianças com suas criações.

13 Para conhecer a artista YAYOI KUSAMA: <http://www.yayoi-kusama.jp/>

27 DE JULHO DE 2022



Fig.14, 15. Imagens do acervo pessoal

Hoje nos inspiramos na “princesa das bolinhas”, a artista japonesa Yayoi Kusama para preencher abóboras e flores, sua paixão, além dos desenhos livres. Colar bolinhas ou preencher contornos exigiu paciência e delicadeza. Foi um jeito diferente de acessar a arte e nosso varal esbanjou diversidade e singularidades de olhares.



Fig. 16. Imagens do acervo pessoal

Mesmo convite, mesmo material e trabalhos tão diferentes.
Infância & Arte = ❤️

FRIDA KAHLO (MÉXICO)¹⁴

27 DE ABRIL DE 2022

Hoje contamos um pouquinho sobre a história da Frida Kahlo, embora todas as crianças já conhecessem seu nome, soubessem que ela era do México, e contassem do acidente que ela sofreu.

Também contaram que ela pintava coisas que sentia, e quando mostramos algumas telas dela, cada criança escolheu a que gostou mais. Com diferentes materiais, espelhos, folhas e elementos naturais disponíveis, as crianças criaram seus auto-retratos, assim como Frida criava os seus, por estar acidentada na cama, na sua juventude.



Fig. 17, 18. Imagens do acervo pessoal

Teve quem colou natureza prensada para compor sua criação; teve quem deixou o fundo neutro; teve quem desenhou seus bichinhos de estimação (como Frida fazia); teve quem usou folhas colhidas do jardim como molde.

Teve cores, papos, risadinhas e brincadeira no final.

Assim aos pouquinhos, a gente vai apresentando mulheres artistas da história, e as crianças vão experimentando diferentes maneiras de entrar em contato com a arte.

Seja na Casa Azul da Frida ou na nossa Casa Azul, a arte tem um lugar precioso!

ELI HEIL (BRASIL)¹⁵

13 DE ABRIL DE 2022

E se a gente misturasse Páscoa, culinária, arte e bagunça?

A oficina de hoje apresentou um pouquinho da artista catarinense Eli Heil, que pintava telas e ovos com cores vibrantes.

E ovo pintado lembra Páscoa, que para cada família tem um significado diferente. Chocolate, coelho, caça aos ovos, alegria. Para as crianças é um pouco de tudo isso.

¹⁴ Para conhecer a artista FRIDA KAHLO: <https://www.fridakahlo.org/>

¹⁵ Para conhecer a artista ELI HEIL: <https://eliheil.org.br/>



Fig. 19. Imagens do acervo pessoal

Elas usaram pincel, dedos e mãos para colorir casquinhas de ovos, depois enfeitaram suas cestinhas e rechearam com amendoim doce e gotas de chocolate.



Fig. 20. Imagens do acervo pessoal

SHAMSIA HASSANI (AFEGANISTÃO)¹⁶

Art changes people's minds and people change the world¹⁷.

(Shamsia Hassani)

10 DE MAIO DE 2023

Como brincar de graffiti com as crianças?

A ideia de uma oficina de graffiti veio primeiro das referências @banksy e @shamsiahassani que utilizam essa técnica e linguagem para provocar o pensar.

Shamsia é uma artista grafiteira afegã, além de professora de arte, e diz que aprendeu a grafitar rápido porque não poderia ser pega na rua. Mulheres afegãs tem a liberdade constantemente ameaçada. E as obras de Shamsia refletem o interior amoroso, dolorido e esperançoso de uma mulher muçulmana.

¹⁶ Para conhecer a artista SHAMSIA HASSANI: <https://www.shamsiahassani.net/>

¹⁷ Minha tradução: A arte muda a mente das pessoas e pessoas mudam o mundo.

Já Banksy, que pouco sabemos de quem se trata, escolheu a discrição, para que sua arte falasse, tecendo diversas críticas sociais com suas imagens.

Como trazer para as crianças essa técnica, com leveza e segurança?

Testamos a tinta spray de cabelo, que deu um efeito muito similar ao spray do graffiti. Experimentamos os traços livres e o estêncil coletivamente.

As artes visuais precisam sair do papel nas aulas práticas, por isso experimentamos diferentes materiais, tintas, técnicas e linguagens.

A ideia é apresentar obras dos artistas que as crianças possam estabelecer uma conexão inicial e depois organizadamente, brincar de grafitar uma parede privada escolhida. A tinta de cabelo sai com maior facilidade que um spray profissional.

Se a criança puder vivenciar essa experiência para se atentar um pouco mais aos graffitis e pixos das ruas, estará se conectando com a arte urbana que a cerca. E é só o começo do desenvolvimento crítico e artístico.

17 DE MAIO DE 2023

A Casa Azul ganhou uma parede toda grafitada pelas crianças.



Fig. 21. Imagens do acervo pessoal

Conhecemos a história do graffiti e alguns artistas de referência na cidade, no país e no mundo: @banksy @shamsiahassani @gugie.art @kobrastreetart @basquiatkingpleasure
Na colheita da turma, as crianças contaram que vêem os graffitis no caminho da

escola; que sem autorização são considerados ilegais; que são uma forma de expressão e reconheceram os múltiplos camaleões do artista Dardodorizo pelas ruas da cidade.

Depois de uma longa conversa, falamos da importância da assinatura e do uso do spray. Todas rascunharam assinaturas, usando iniciais, siglas, apelidos ou símbolos.

Testamos grafitar as assinaturas, usamos estêncil e depois criação livre.



Fig. 22. Imagens do acervo pessoal

Naturalmente, por fazerem perguntas sobre as obras de Banksy e Shamsia, que provocam os contextos de guerra, elas começaram a grafitar palavras politizadas como “não guerra”; “paz” e riscar armas ou a palavra guerra.

A graça das grafias incorretas (guera; pas) revelam crianças em processo de alfabetização, mas cientes do presente que desejam para si.

Foi uma experiência incrível. E terminamos pintando os cabelos com a tinta spray atóxica e feita para isso.

Na caixa de som, ouvimos raps da Dmosoffia que canta canções como “Brincadeira de menina”; “Barbie Black” e “Menina pretinha”, assim como “passarinhos” do Demicida.

Que os olhinhos fiquem atentos à arte de rua, ao museu que podem ser as paredes da cidade, revelando artes e artistas que provocam o nosso pensar. ❤️

Alguns fins são novos começos

“A imaginação da criança é um modo de ver além ou de entrever, que intensifica a experiência de olhar e vice-versa. Como todos os sentidos podem despertar a emoção imaginativa, poderíamos também falar da imaginação como um modo de sentir além. As vivências imaginativas na infância têm um papel crucial no seu desenvolvimento estético, afetivo e cognitivo.” (Gilka Girardello)¹⁸

Se as vivências imaginativas e criativas da criança são cruciais para seu desenvolvimento estético, afetivo e cognitivo, como afirma Gilka Girardello acima, não podemos deixar de ofertar experiências e repertórios variados com a presença

18 GIRARDELLO, Gilka. **Imaginação: arte e ciência na infância. Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011

da diversidade humana. Se há tantas artistas mulheres, mas pouco disseminadas, precisamos empregar um esforço para que elas façam parte da formação das crianças, para que cresçam num contexto de equidade e igualdade. Meninas precisam de referências, e mulheres também.

Estas foram algumas artistas que nos inspiraram em experimentações que ainda estão abertas aos ajustes, aprofundamentos e desdobramentos que forem necessários.

Precisamos de mais textos, livros infantis, materiais didáticos e partilhas com registros pedagógicos para compreender como captar a essência de uma artista e traduzir em vivências que proporcionem ampliação de repertório para crianças, assim como experiências artísticas que as mobilizem a se expressar, se identificar, e se sentirem protagonistas de suas criações.

Nossa intenção foi ofertar circunstâncias de aprendizagem, com diferentes materiais, diferentes referências, obras variadas, e estratégias possíveis para ajudarmos as crianças a traduzirem a sua imaginação no tempo e espaço que tínhamos disponíveis.

Esperamos que nossa partilha ressoe e possamos conhecer outras formas de iniciação artística com crianças que incluam mulheres artistas também.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. AMARAL, Vitória. (orgs). **Mulheres não devem ficar em silêncio: arte, design, educação.** São Paulo: Cortez, 2019.

BERGALA, Alain. **A hipótese cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.** Tradução de Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; Cinead/LISEFE/UFRJ, 2008.

FAVILLI, Elena; CAVALLO, Francesca. **Histórias de ninar para meninas rebeldes,** vol. 1-3. Tradução por Carla Bitelli, Flavia Yacubian e Ze Oliboni. Cotia, SP: VR, 2017.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições,** Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** Tradução: Ana Luiza Libâneo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da Liberdade.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens.** Tradução Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

SILVA, Alessandra Collaço da. **Arte, mídia e cinema na escola: um ensinar que (me) ensina!** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TERRA, Monica. **As mais pequenas coisas:** a exploração como experiência educativa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

Submissão: 22/11/2023

Aprovação: 18/02/2024

Residência artística em sala de aula: uma experiência possível?

Artist residency in the classroom: a possible experience?

Residencia artística en el aula: ¿una experiencia posible?

Jo A-mi¹

Ícaro Lênin Maia Malveira²

1 É Professora-pesquisadora da Unilab-CE (no Instituto de Humanidades e no Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente) e da UFC (no Programa de Pós-Graduação em Artes). Pós-doutora em Artes (UFMG). Site: <https://joa-miart.wixsite.com/joa-mi>. E-mail: joami@unilab.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1292488061922824>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4299-5897>.

2 Doutorando em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre em Artes pela Universidade Federal do Ceará (UFC), graduado em Letras/Português pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: icarlommalveira@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3033831463833268>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9778-9874>.

RESUMO

Este artigo pretende refletir sobre os aprendizados de uma Ação de Extensão intitulada “Residência Artística” - proposta por uma docente de disciplina curricular de graduação, no Instituto de Humanidades, da Unilab (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira) – a partir da experiência de um dos artistas convidados por meio da obra “Livro-mobiliário, um livro de artista” e seus processos de criação. Dessa forma, tem por objetivos: mover alguns lugares e conceitos concernentes ao campo das artes e suas atuações; refletir acerca das disciplinas curriculares como espaços que se impõem como processos de conhecimento com o humano; compreender sobre uma experimentação plástica de residência artística; e apresentar uma prática de ampliação de percepção e convivência entre comunidade acadêmica e não-acadêmica, com linguagens artísticas. Para tal, experimentou metodologias diversificadas na forma de debates críticos, exercícios didático-artísticos, produções textuais e elaborações de obras de arte apresentadas ao final do semestre por alunas, alunos e artistas convidados. A “Residência Artística”, nesse sentido, além de ter sido uma proposta inovadora, procurou contribuir para a compreensão do ensino-aprendizagem na universidade pública brasileira como lugar de troca e partilha horizontal de saberes. Os principais aportes teóricos desse texto foram: BASBAUM (2013), BARTHES (2003), CARRIÓN (2011), DERDYK (2013).

PALAVRAS-CHAVE

Residência Artística; Livro de artista; Ensino-aprendizagem; Processos de criação.

ABSTRACT

This article intends to reflect on the lessons learned from an Extension Project entitled “Artist Residency” - proposed by a professor of an undergraduate curricular subject, at the Institute of Humanities, at Unilab (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira) – based on the experience of one of the invited artists from the work “Livro-mobiliário, um livro de artista” and his creation processes. Thus, its objectives are: move some places and concepts concerning the field of arts and its performances; reflect on curricular subjects as spaces that are established as processes of knowledge with the human aspect; understand about a plastic experimentation of artist residency; and to present a practice of expanding perception and coexistence between academic and non-academic communities, with artistic languages. To this end, it experimented with diversified methodologies in the form of critical debates, didactic-artistic exercises, textual productions and elaborations of works of art presented at the end of the semester by students and invited artists. The “Artist Residency”, in this perspective, in addition to being an innovative proposal, sought to contribute to the understanding of teaching-learning process in the Brazilian public university as a place of exchange and mutual sharing of knowledge. The main theoretical contributions for this text were: BASBAUM (2013), BARTHES (2003), CARRIÓN (2011), DERDYK (2013).

KEY-WORDS

Artist Residency; Artist’s book; Teaching-learning; Creation processes.

RESUMEN

Este artículo intenta reflexionar sobre las lecciones aprendidas de una Acción de Extensión titulada "Residencia Artística" - propuesta por la maestra de una disciplina curricular de pregrado, en el Instituto de Humanidades de la Unilab (Universidad de Integración Internacional de la Lusofonia Afrobrasileña) - con sede sobre la experiencia de uno de los artistas invitados con su propia obra "Libro-mueble, un libro de artista" y sus procesos de creación. Así, tiene por objetivos: cambiar lugares y conceptos concernientes al campo de las artes y sus actividades; reflexionar sobre las materias curriculares como espacios que se imponen como procesos de conocimiento con lo humano; entender sobre la residencia artística de experimentación plástica; y presentar una práctica de ampliación de la percepción y convivencia entre comunidades académicas y no académicas, con lenguajes artísticos. Para ello, experimentó con diversas metodologías como: debates críticos, ejercicios didáctico-artísticos, producciones textuales y creaciones de obras de arte presentadas al final del semestre por estudiantes y artistas invitados. La "Residencia Artística", en este sentido, además de ser una propuesta innovadora, buscó contribuir a la comprensión de la enseñanza-aprendizaje en la universidad pública brasileña como un lugar de intercambio horizontal y de compartición de conocimientos. Los principales aportes teóricos de este texto fueron: BASBAUM (2013), BARTHES (2003), CARRIÓN (2011), DERDYK (2013).

PALABRAS-CLAVE

Residencia de artistas; Libro de artista; Enseñanza-aprendizaje; Procesos de creación.

Introdução

Como as experiências artísticas podem operar fora dos espaços tradicionais de invenção, isto é, além dos museus, das salas de exposição, palcos, espaços de formação artístico-cultural, instituições especializadas? Foi a partir desta questão inquietante que nasceu a ação de extensão intitulada “Residência Artística”³, na Unilab (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira). O presente artigo, portanto, objetiva apresentar e problematizar tal vivência com o intuito de mover alguns lugares e conceitos concernentes ao campo das artes e suas atuações, isto é, com este texto pretende-se: 1) refletir acerca das disciplinas curriculares como espaços que se impõem como manifestações do humano, processos de conhecimento com o humano; 2) compreender sobre uma experimentação plástica de residência artística; e 3) apresentar uma prática de ampliação de percepção e convivência entre comunidade acadêmica (na universidade pública brasileira) e comunidade não acadêmica com linguagens artísticas.

Residência artística na universidade: contextualizações

Desde 2016 que a professora Jo A-mi vem ministrando a disciplina Expressões Artísticas e Estéticas Contemporâneas, no curso de Bacharelado em Humanidades, da Unilab. Ao longo desses anos, tem-se experimentado diversificadas metodologias de ensino-aprendizagem por meio de leituras teóricas, oficinas, visitas a espaços de exposição artística, rodas de conversas, produção de obras⁴ a fim de contribuir para o espectro de significações a que se propõe essa disciplina – cujo escopo é:

Apresentar e problematizar em formato estético-conceitual a multiplicidade contemporânea das poéticas e do pensamento em arte, marcadamente a partir da década de 1960 até os dias atuais, considerando os contextos sociopolíticos e suas implicações no período de seu surgimento. Promover a interdisciplinaridade e interculturalidade crítica entre as diversas linguagens artísticas, problematizando as relações entre elas e suas interlocuções com o mundo vivido (Projeto pedagógico-curricular do bhu, 2019, p. 66).

Em 2018, a professora Jo A-mi começou a fazer parte do corpo docente permanente do Programa de Pós-graduação em Artes, da UFC (Universidade Federal do Ceará), o que a fez compreender, com maior aprofundamento, os atravessamentos

3 Essa ação foi proposta e coordenada pela professora Jo A-mi e aconteceu de modo remoto entre os meses de junho e setembro de 2021, sendo realizada como parte das atividades da disciplina “Expressões Artísticas e Estéticas Contemporâneas”, do curso de Bacharelado em Humanidades, com dois artistas convidados. Neste texto falar-se-á da experiência da Residência Artística (ou, simplesmente, Residência) com um dos artistas – que aceitou a proposta dessa escrita a quatro mãos. É importante dizer, ainda, que o texto trará destaques, em alguns pontos, para as atuações da coordenadora da Residência e do artista convidado Ícaro Malveira.

4 Detalhes desse processo poderão ser encontrados no blog da disciplina em: <https://artecontemporaneaunilab.blogspot.com/2021/10/residencia-artistica.html?zx=4ba7b06a6735ece1>.

das linguagens artísticas com o mundo por meio da convivência com projetos de pesquisas (específicos dessa área), artistas e arte-educadoras/es. De 2019 a 2020, essa docente teve, ainda, a oportunidade de realizar estágio de pós-doutoramento na Escola de Belas Artes, da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), onde foi possível conviver com artistas de diferentes densidades, bem como com seus percursos em programas de residências artísticas. A partir dessa convivência cotidiana, começou-se a pensar sobre a possibilidade de criação de residências artísticas como projeto/ação de vinculação e troca de aprendizagens nas instituições de ensino.

O ano de 2021, por sua vez, trouxe-nos uma realidade significativamente distinta: uma pandemia mundial por Covid-19⁵ que, além de mover realidades políticas e econômicas em todos os continentes do mundo, levou-nos a repensar, dentro do campo da Educação, maneiras diferenciadas de atuar no processo de ensino-aprendizagem. Passamos a lançar mão de salas virtuais como espaços de encontro adensando uma experiência que vinha se realizando timidamente: a de aulas remotas. Portanto, a ação de extensão “Residência Artística” se desenvolveu como proposta-piloto⁶ à integração de produções de obras artísticas no espaço da Unilab (neste caso, num componente obrigatório de um curso de bacharelado) com o intuito de trocar saberes entre discentes e artistas convidadas/os dentro dessa realidade de ensino remoto – embora tenha sido elaborada para a coexistência de experiências em aulas presenciais.

Dessa maneira, entre encontros remotos síncronos e assíncronos, apresentou-se à turma, com quase 40 discentes, a proposta da “Residência Artística” com dois artistas convidados: Ícaro Malveira e Lucas do Nascimento. É importante salientar que essa disciplina tem sido palco para muitas vivências artísticas de alunas/os não-artistas, de variados conhecimentos acerca das linguagens artísticas – sendo só, muito raramente, frequentada por artistas profissionais. Medo, incompreensão, falta de técnica e desconhecimento foram algumas das sensações e sentimentos expressados como obstáculos por parte do corpo discente. Essas sensações e sentimentos foram tensionados, mais ainda, quando lhes foi indicado que, ao final da disciplina, cada um/a (em grupos e/ou individualmente) apresentaria uma experimentação artística autoral como parte das avaliações do semestre. Esse receio não aconteceu à toa, afinal, quando olhamos para a História da Arte (com H e A maiúsculos e no singular) encontramos uma narrativa única que se pretende universal, mas que nos conduz por um olhar elitizado e masculinizado branco descrito por uma parte de um continente (a Europa ocidental). “História Universal” ou “História da Arte” são nomenclaturas com as quais nos acostumamos desde crianças nas escolas. Nessas, não há mulheres (a não ser como modelos de corpos desnudos⁷) ou pessoas negras, mas há homens

5 Pandemia que teve seus primeiros vestígios ainda no final de 2019, na cidade de Wuhan (na China), tornando-se mundial logo após.

6 Historicamente, as residências artísticas nascem como instituições (que têm acentuado crescimento na década de 1990) ou projetos que apoiam e fomentam práticas artísticas, estabelecendo-se como espaços destinados à criação do/a artista numa relação de troca com outros/as artistas e sociedade civil em contextos sociais nos quais a residência esteja inserida (MORAES, 2014).

7 Em 2017, o Guerrilla Girls, grupo de ativistas feministas formado na década de 1980, a convite do MASP (Museu

brancos (muitas das vezes oriundos de uma elite social) financiados por patrocinadores particulares ricos ou por instituições (Estado e, por muito tempo, a Igreja Católica). Também aprendemos, ao longo da vida, que para ser artista é preciso ter uma certa (ou muita) genialidade (herança da verve romântica e que muitos/as artistas ainda gostam de cultivar) para lidar e dominar técnicas.

Nesse caminho posto (da história da arte no singular e todas as suas intersecções), como pensar a experimentação artística como um lugar de apreciação e vivências livres? Uma das medidas de desconstrução dessa acepção tradicional que adquirimos sobre arte está no próprio entendimento do conceito. Arte, de modo geral, constituiu-se num saber complexo que se vivencia por meio de diferentes linguagens; um devir da experiência, como afirma Celso Favaretto (2011) ao se debruçar sobre a obra de Hélio Oiticica:

[...] a totalização do vivido levaria necessariamente à transmutação das relações entre arte e vida e, portanto, dos indivíduos, através da transformação da arte em atividade cultural, por efeito da multiplicação e da “expansão celular”. Aí, nos acontecimentos da vida “como manifestação criadora”, brilhará o esplendor do sentido, encarnado em situações, indivíduos, processos e comportamentos que desbordariam das regras institucionadas do viver-em-sociedade, em favor de um viver-coletivo (Favaretto, 2011, p. 106).

Neste sentido, arte e vida se atravessam e aprendem juntas. A ideia tradicional de arte como expressão técnico-estética apartada da vida encontra suas primeiras ruínas no início do século XX, com propostas a pensarem arte como campo conceitual (a exemplo de um Duchamp) em processo de des-hierarquização estrutural (do saber do/a artista sobre o saber do/a espectador/a; dos materiais e das materialidades das obras artísticas; das fronteiras entre linguagens: com intercâmbios e intersecções estético-espaciais – como as instalações mescladas por vídeos, pinturas, esculturas, por exemplo); outra medida importante de desconstrução das premissas histórico-ocidentais de arte encontra-se nas formas e nos modos de se vivenciar arte, isto é: passamos a experimentar (na Europa e Estados Unidos, a partir de meados do século XX, e na segunda metade do século passado, na América Latina – inclusive no Brasil) produções artísticas como gestos conceituais e sentires sensíveis que têm procurado partilhar “espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* [grifo do autor] se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha” (Rancière, 2005, p. 15) em suas cinestésias, emoções, pensamentos etc. A Residência Artística, nesse sentido, procurou operar por essas medidas de desconstrução.

de Arte de São Paulo) produziu um cartaz que, dentre outras coisas, denunciava o exorbitante contraste de 6% de mulheres artistas expondo seus trabalhos, ali, para 60% de corpos nus de mulheres expostos nas pinturas à disposição do público. Para maiores detalhes, ver a matéria no site do MASP: <https://masp.org.br/acervo/obra/as-mulheres-precisam-estar-nuas-para-entrar-no-museu-de-arte-de-sao-paulo>.

Processos de criação ou quando a obra está se fazendo com as palavras escritas

No início da Residência, a primeira ação realizada pelo artista Ícaro Malveira foi colher registros do que ali se conversava e do tipo de comunicação que se estabelecia entre o corpo discente. Percebeu-se que a miscelânea de assuntos, histórias, discussões e escritas tornava-se um fio condutor para se pensar um processo de criação. A partir dessa confluência de vozes, que se dava através da presença pela tela do computador, criou-se o hábito de registrar em um arquivo as conversas que surgiam no chat, também os *prints* de excertos de textos de autoria dos alunos e alunas que eram exibidos através da função de compartilhamento da plataforma do *Google Meet*.

Não se pode deixar de perceber a natureza heterogênea e fragmentária desses arquivos e registros, a existência de hiatos e lacunas no tempo em que os conteúdos foram salvos, os intervalos com que surgiam, por conta do andamento dos debates em sala de aula. Destaque-se, ainda, que essas pausas refletiram, diretamente, a forma variada como o artista convidado se percebia ao longo da Residência - ora lembrando que sua participação se dava como artista, ora sentindo-se também como os demais alunos e alunas e, outras vezes, observando as ações a partir de um olhar docente – que, proporcionada pela telepresença, deu-se num “estar aqui e estar em algum outro lugar ao mesmo tempo” (Santaella, 2003, p. 196).

Essa sensação tornou-se mais intensa à medida que o artista convidado teve a oportunidade de contribuir com a avaliação dos trabalhos artísticos feitos pelos/as alunos/as ao final da disciplina. Para isso, a própria atividade de atribuição de notas e a definição de critérios que, em parte, estavam relacionados a um parâmetro de análise estética, proporcionaram um diálogo com a própria crítica da arte, desencadeando um modo de pensamento que operou em similitude com a referida área. Esses deslocamentos e suas dimensões críticas puseram em xeque a posição do/a artista como um indivíduo apenas centrado em seu fazer artístico, gerando aproximações, com, por exemplo, o conceito de “artistas-etc”, elaborado por Ricardo Basbaum:

quando o artista questiona a natureza e a função de seu papel como artista, escreveremos “artista-etc”. (de modo que poderemos imaginar diversas categorias: artista-curador, artista-escritor, artista-ativista, artista-produtor, artista-agenciador, artista-teórico, artista-terapeuta, artista-professor, artista-químico etc); (Basbaum, 2013, p. 167).

Outro aspecto relevante nesse momento inicial da Residência, e que antecedeu ao processo de criação da obra, foi a percepção de que essa interação ia gerando possibilidades de autorias compartilhadas por meio da participação dos/as alunos/as nos debates, nas mensagens e ideias trocadas e nas respostas escritas e incorporadas ao processo – mesmo considerando as fronteiras estabelecidas pela natureza virtual dos encontros. Todavia, longe de ser um impeditivo, essa natureza virtual dos encontros pôs em evidência discussões sobre telepresença, criação em rede e interação por

meio de sistemas telemáticos – caracterizados, de modo geral, pelo advento do uso do computador. Nesse sentido, Roy Ascott (2009) faz uma reflexão importante sobre cultura telemática e as suas implicações em nossa capacidade criativa:

Cultura telemática significa que não pensamos, vemos ou sentimos, vemos ou sentimos isoladamente. A criatividade é compartilhada, a autoria é distribuída, mas não de uma maneira que nega ao indivíduo sua autenticidade ou poder de autocriação, como modelos um tanto grosseiros de coletividade podem ter feito no passado. Ao contrário, a cultura telemática amplia a capacidade do indivíduo para o pensamento e a ação criativos, para uma experiência mais vívida e intensa, para uma percepção mais informada, possibilitando-lhe participar da produção da visão global por meio da interação em rede com outras mentes, outras possibilidades, outros sistemas de percepção e de pensamento planeta a fora. – o pensamento circula no meio dos dados por uma multiplicidade de diferentes camadas culturais, geográficas, sociais e pessoais (Ascott, 2009, p. 311).

Assim, esse momento inicial (relacionado às ações de colher e guardar a palavra escrita/digitada) tornou-se um preâmbulo para pensar processos de criação em artes, constituindo-se num conjunto de atos de preparação, organização e ressignificação da experiência coletiva para o artista: por tratar-se da primeira participação em uma Residência e por fazê-lo com essas características (seguindo protocolos de distanciamento social devido à pandemia por coronavírus).

Processos de criação ou quando a obra continua se fazendo com palavras faladas

Em uma videochamada pelo *Google Meet* é possível ver uma tela dividida em inúmeros retângulos, tantos quantas são as pessoas participantes. Quando as câmeras estão desligadas, esses mesmos retângulos mostram apenas ícones, com letras correspondentes às iniciais de quem ingressa no espaço. Entretanto, outros retângulos podem mostrar o rosto do/a participante, ou ainda apresentar o lugar em que estão (quarto ou sala ou espaço ao ar livre etc.), dando-se a conhecer por meio de objetos ou ornamentos virtuais (como os papéis de parede disponibilizados pelos servidores em uso, na internet). De alguma forma, esse partilhar nos chega como presença, indícios de uma intimidade, criando uma relação (ou tensão?) entre o mostrar e o não mostrar, o ligar e o não ligar a câmera, o individual e o coletivo, num “viver-junto” em que “a coabitação não exclui a liberdade individual” (Barthes, 2003, p. 329). O ambiente do quarto (antes um espaço de silêncio e recato), ao protagonizar os encontros virtuais, passava a ser um lugar de trânsito e movimento de muitas vozes e discursos que se ressignificavam num âmbito de múltiplas telas. A realidade do quarto/cômodo de um/a juntava-se à realidade do quarto/cômodo de outro/a, pela justaposição e pela diferença, transformando-se em metáfora de trânsito, de movimento. A mola-mestra para a construção da obra *Livro-mobiliário, um livro de artista*.

Livro-mobiliário, um livro de artista

O *Livro-mobiliário* se apresenta, em rigor e fidelidade ao seu título, como um livro de artista que se constituiu como obra resultante da ação de extensão “Residência Artística”. Obra-processo advinda de palavras escritas e palavras faladas em ambiente remoto de sala de aula, que se fundou e se funde em mobilidades de naturezas diferentes para se fazer um livro-objeto, trazendo à tona as tensões e socializações entre o espaço privado e o espaço de interação coletiva.

O *Livro-mobiliário*⁸ juntou, portanto, em sua materialidade, o que estava dentro com o que vinha de fora, condensando espaços e vozes, móveis e palavras. Ulisses Carrión, em *A nova arte de fazer livros* (2011), afirma que “um livro é uma sequência de espaços. Cada um desses espaços é percebido em um momento diferente – um livro também é uma sequência de momentos” (Carrión, 2011, p. 5). Neste sentido, os encontros remotos e a Residência tornaram-se resultado de um processo (na forma de um livro de artista) que nos apontou novas maneiras de viver-junto e perceber o tempo dos acontecimentos.

Enquanto conceito, o livro de artista tem englobado trabalhos de variada ordem. Cada vez mais estudado, em seus diversos aspectos, no âmbito da pesquisa acadêmica, pode-se afirmar que o livro de artista pode ser “um livro que se assemelha à forma-livro num primeiro instante, mas não ser um livro usual nos próximos momentos” (Derdyk, 2013, p. 11). Isso se dá porque o que está em jogo não é seu aspecto funcional, pois nos livros de artista o suporte “é, essencialmente, um espaço poético do ‘aqui do onde’ e do ‘agora do quando’”. Isso quer dizer que no livro de artista o ‘suporte’ é a temporalidade que se atualiza a cada instante que o livro é lido, visto, tocado, manuseado” (Derdyk, 2013, p. 12). Do mesmo modo, o *Livro-mobiliário*, um livro de artista estabelece outras relações de tempo e espaço, possibilitando que o objeto-livro se construísse em relações específicas com novas materialidades. Neste sentido, em uma passagem marcante da sua introdução para a obra *Entre ser um e ser mil: o objeto livro e suas poéticas*, Derdyk (2013) aborda a relação entre o universo dos livros e o livro de artista ao afirmar que:

Tudo o que diz respeito ao universo do livro será DNA potente para que o *livro de artista* deixe de ser livro para se tornar mais livro ainda, almejando um livro por vir de blanchot, um livro sem fim de mallarmé, um livro de todos os livros que contém todos os outros sem ser nenhum deles, tal livro de areia de borges, tal galáxia em crisantempos de haroldo de campos, uma espécie de buraco negro que possa absorver a luz de cada célula-livro e que compõe esse corpo de pensamentos pulsantes sobre os modos de produzir e pensar livro de artista (Derdyk, 2013, p. 15).

Entendemos que Carrión (2011) reafirma o que aponta Derdyk (2013), quando comenta que “o livro é uma sequência de espaço-tempo” (Carrión, 2011, p. 12).

⁸ Usaremos ao longo do texto, de forma intermitente, os termos “Livro-mobiliário, um livro de artista” e “Livro-mobiliário” para a obra produzida na Residência.

Assim, justifica-se a escolha da criação de um livro para dar conta das novas condições de tempo e espaço que a nossa Residência Artística trouxe. A proposta de montagem primeira do livro, para tanto, passou pela perspectiva de repensar o espaço do quarto como espaço que, de algum modo, pudesse configurar como elemento compositivo do livro. A partir desta questão, prefigurou-se a forma do Livro-mobiliário a partir de portas de madeira retiradas de um velho armário.



Fig. 1. Autor, Capas de madeira do *Livro-mobiliário*, um livro de artista, 2021. Acervo pessoal.

O móvel, parte do quarto, integrou-se como/à obra, levando-nos a pensar sobre o mobiliário e suas características dentro de uma perspectiva histórica. Bryson (2011), no livro *Em uma casa – Uma breve história da vida doméstica*, comenta sobre os aspectos relacionados à função dos móveis nas casas europeias medievais - especificamente no contexto da realeza. No capítulo três, intitulado *O Vestíbulo*, Bryson explica que a mobília era utilitária, ao invés de posse individual de alguém. Isso acontecia por conta de uma dinâmica específica das famílias, pois “era tão prático levar a família ao alimento quanto o alimento para a família” (BRYSON, 2011, p. 67). Os móveis eram vistos em seu caráter portátil e prático – de fácil deslocamento –, o que se percebe inclusive no formato que tinham, uma vez que “a portabilidade também explica por que muito baús e arcas antigas tinham a tampa convexa – para escorrer a água da chuva durante as viagens” (Bryson, 2011, p. 67). Sobre essas questões relacionadas ao mobiliário, o autor ainda esclarece:

[...] tudo era projetado para ser móvel (de onde vêm, não por acaso, as palavras ‘móvel’ e ‘mobília’, em português e italiano, assim como meuble em francês). E a mobília tinha que ser, portanto, mínima – objetos portáteis e apenas utilitários, ‘tratados mais como equipamentos do que como posses pessoais valorizadas’, citando Witold Rybczynski” (Bryson, 2011, p. 67).

É importante destacar que muitos/as acadêmicos/as e historiadores/as que se dedicam ao estudo e pesquisa dos mobiliários têm encontrado dificuldade em achar fontes e mesmo fatos que os ajudem. Talvez, parte dessa realidade se dê porque quase nenhuma mobília anterior à data de 1300 resistiu no Ocidente. Assim sendo, é preciso recorrer a indícios contraditórios – quiçá erráticos –, como ilustrações e até mesmo cantigas infantis. Destas, por exemplo, foi extraído um verso de onde se presume que existia, na idade média, um pequeno tipo de banco, denominado *tuffet*, embora nenhum deles tenha de fato sido encontrado (Bryson, 2011).

Durante a primeira metade do século XVIII, por exemplo, os móveis ingleses eram produzidos a partir do carvalho, uma madeira densa e duradoura, ideal para se fazer um mobiliário maior e mais pesado. Com o alargamento dos interesses comerciais ingleses no período, concomitante ao desenvolvimento dos empreendimentos marítimos ingleses, foi possível ter acesso a outros tipos de madeira. Dentre elas, a mais valorizada era o mogno do Caribe – mais adaptável, sendo possível fazer curvas e volutas com ele, dando estilo ao mobiliário, sendo, portanto, concebível pensar em um caráter escultórico para os móveis (Bryson, 2011).

Ainda no século XVIII, percebe-se uma transição significativa na fabricação do mobiliário. Artesãos/artesãs e criadores/as, que pensavam designs diferentes e únicos para cada encomenda que lhes era feita, passaram a ver um horizonte de lucro maior ao reposicionar a atividade de criação de móveis se utilizassem o desenho de um mesmo projeto para a elaboração de várias peças. A fabricação do mobiliário, portanto, passou a acontecer em maior escala, marcando os primórdios da fabricação em massa. Entre os/as fabricantes de móveis é indubitável a contribuição de Thomas Chippendale, que emprestou seu nome a um estilo de mobiliário. Sendo um plebeu, tornou esse feito ainda mais notável (Bryson, 2011).

No contexto das atividades como fabricante de móveis, há um marco interessante na trajetória de Chippendale e que vale ser mencionado, pois o dito acontecimento realiza um estreitamento da relação entre os livros e o mobiliário, aspecto fundamental para a concepção da obra de que estamos a tratar: o *Livro-mobiliário*. Em 1754, Chippendale lançou o livro *The gentleman and cabinet-maker's*⁹; era a primeira vez que se fazia uma publicação voltada a mostrar os móveis em seu projeto, numa publicação. Ao todo, 160 pranchas apresentavam as peças, não de forma simples por meio de diagramas, mas com ilustrações detalhadas e com perspectiva, o que permitia que a clientela tivesse uma noção mais precisa de como seria o mobiliário que iria comprar. Esse tipo de publicação pioneira proporcionou fama a Chippendale, embora tenha provocado o aumento vultoso de imitadores/as, bem como de cópias de suas obras, tornando difícil para os historiadores e historiadoras, tempos depois, identificar peças que saíram da sua oficina e aquelas que foram produzidas a partir das informações do livro (Bryson, 2011).

No *Livro-mobiliário* o caminho foi inverso ao dos/as imitadores/as de Chippendale, pois não estávamos a tratar da criação de um móvel a partir das instruções de um

9 Em tradução para o português, o título da obra saiu como “Guia do cavalheiro e marceneiro” (1754).

livro, mas da composição de um livro a partir de um móvel. Assim, as partes de um velho armário utilizadas para a composição de um livro de artista tiveram sua materialidade repensada. As portas do armário passaram a ser livro e, enquanto livro, também integraram o ambiente como mobília. Sua materialidade (e aquilo que ela refletiu da experiência coletiva) imiscuiu-se ao contexto (encontros da Residência), ao processo de criação (composição de um livro de artista) e ao conceito (ao fundir a mobilidade de vozes, escritas e imagens do que nos chegavam através da tela).

Desta forma, essa primeira operação consistiu em transformar as partes de um móvel em um livro. A estrutura geral – as capas da frente e de trás – foi feita a partir da junção das dobradiças, por cujas aberturas de metal não passaram parafusos. Diferente disso, foram alinhadas por pedaços de arame, ficando, assim, um espaço vazio entre elas, preenchido por um filamento de papel paraná – este foi escolhido por sua maior gramatura e consistência, similar à do papelão, dando forma, assim, à lombada do livro, antes inexistente. Sobre o filamento-lombada foram costuradas as páginas do miolo, preenchido por papel *kraft*.

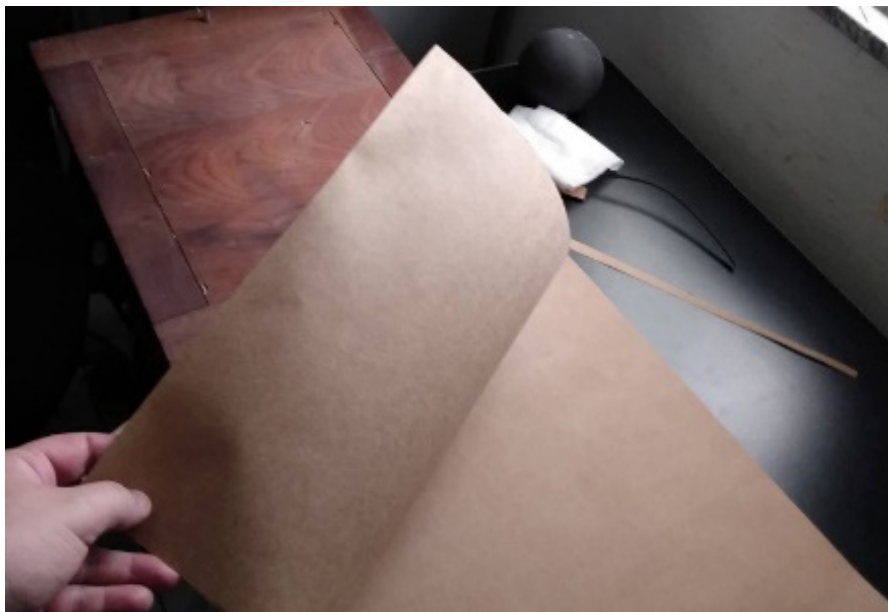


Fig. 2. Autor, Páginas do *Livro-mobiliário* (ainda sem intervenção), 2021. Acervo pessoal.

As intervenções feitas nas páginas do *Livro-mobiliário* constituíram a segunda operação compositiva da criação. Nessa etapa, os registros colhidos durante a Residência (escritos ou imagéticos) entraram como aspecto central do processo. Tudo o que foi guardado desses momentos foi revisto e pensado para funcionar com/na obra, levando em conta o tempo-espaço que o livro constituiu em si. Esses registros preencheram as páginas e (re)dimensionaram, de acordo com o olhar do artista, a experiência vivida na Residência – que estão, ao seu modo, inscritas ali. No entanto, levando em conta que “um livro é um volume no espaço” (Carrión, 2011, p. 29) e buscando explorar esse potencial, tanto palavra como imagem ganharam um tratamento especial – para além de se mostrarem como mero conteúdo.

A maior liberdade quanto ao modo de agregar esses elementos ressaltou o caráter autônomo do livro em si. Sobre essa questão, Carrión (2011, p. 13) comenta: “mas o livro, considerado como uma realidade autônoma, pode conter qualquer linguagem (escrita), não somente a linguagem literária, até mesmo outro sistema de signos”. Utilizando de um argumento similar, porém, mais objetivo e específico, Derdyk (2013) comenta sobre os caminhos conceituais/formais que podem tomar o livro. Este, quando encarado como objeto poético, pode trazer possibilidades que “desenham um arco extenso de experimentações, congregando o conhecimento artesanal de processos industriais, potencializando a mixagem de várias linguagens e modalidades de registros visuais e literários” (Derdyk, 2013, p. 12).

Pá-gi-nas: técnicas e heterogeneidades

O *Livro-mobiliário*, um livro de artista possuiu, além de capas em madeira, quatro páginas cuja base foi o papel *kraft*. Sobre este foram agregadas outras camadas, seja modificando a materialidade inicial ou a significação da própria noção de página. Esse resultado vinha das intervenções feitas em cada uma delas (que eram de variada ordem), de acordo com a heterogeneidade de técnicas escolhidas. Dentre elas podemos mencionar: tinta spray, mini placas ou etiquetas, colagem, pintura em guache e composição cinética. As referidas técnicas possibilitaram dar um tratamento diferenciado aos registros colhidos ao longo da Residência. Vale destacar que a forma do livro, as técnicas utilizadas e o seu conteúdo estiveram intimamente interligados, o que aponta para um dos aspectos comuns ao próprio livro de artista, pois:

Se adotarmos o partido que pensar livro de artista significaria pensar o próprio livro como pré-texto poético, isto é, considerar todos os ingredientes construtivos do livro, poderíamos sugerir que forma e conteúdo, significante e significado, aqui, tornam-se aliados indissociáveis e inseparáveis (Derdyk, 2013, p. 13).

Nesse íterim, em um dos encontros da disciplina em que a Residência estava sendo realizada, uma das palavras escritas no chat foi guardada: COSMOBIODIVERSIDADE - assim mesmo, em caixa alta; uma palavra pautada nos debates em sala de aula que ampliou ideias de diversidade e meio-ambiente interseccionalizadas por etnia, raça, gênero. Passando por um prisma político, a partir das experiências pessoais dos alunos e alunas, de casos de vida ou do fazer artístico, propriamente, COSMOBIODIVERSIDADE ecoou na obra, marcou-se em memória na obra e, por isso, foi escolhida para figurar a primeira página. Grafada à mão livre, utilizou-se, ainda, estêncil (decalque) com spray em cores azul e preto para marcar essa palavra.



Fig. 3. Autor, Primeira página do *Livro-mobiliário*, 2021. Acervo pessoal.

Os pequenos perfis que figuram na segunda página seguem a linha do que fez André Valente, no seu minilivro *GENTE I*, lançado pela Bebel Books, em 2014. A publicação foi uma espécie de antologia de perfis randômicos feitos pelo autor, em serigrafia, sendo que cada um deles ocupava uma página. Os perfis do *Livro-mobiliário*, um livro de artista feitos em tinta nanquim e dispostos através da colagem à pintura de fundo (feita com tinta guache) puseram em destaque a parte do corpo que ganhou a atenção do artista durante as videochamadas: o rosto.

No *Google Meet*, a disposição no espaço da presença dos/as participantes de uma chamada se dava em pequenos retângulos que se alinhavam na tela, dentro da interface da ferramenta. Ao pensar nessa distribuição de presenças utilizou-se como forma de representação pequenos rostos em miniatura. Assim, a segunda página (Figura 4) trouxe essa relação por meio de um jogo de proporções: o(s) rosto(s) e a(s) sua(s) miniatura(s), bem como a dicotomia do individual/coletivo. Na ilustração, graficamente há uma ambiguidade bem-vinda, o rosto maior está, dependendo de como se vê, engolindo os rostos menores ou pondo-os para fora, fazendo-se em sutis diferenças de "entres": entre pôr-para-dentro e pôr-para-fora; entre falar-para-o/a(s)-outro/a(s) e absorver-a-fala-do/a(s)-outro/a(s).

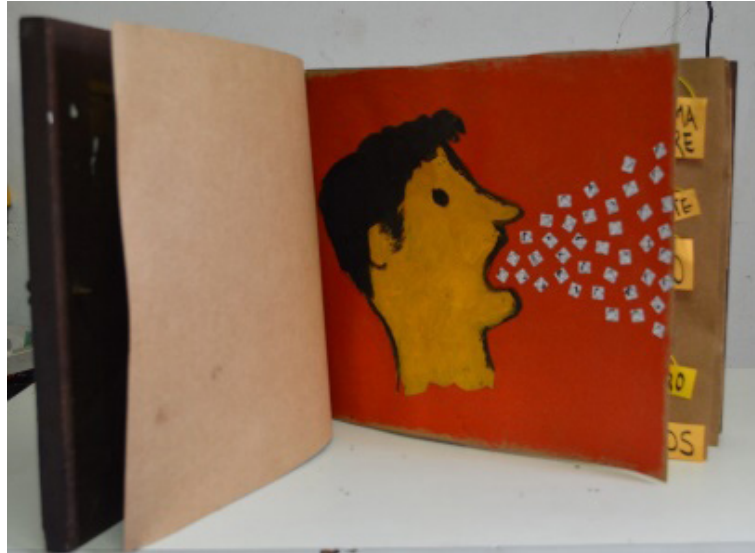


Fig. 4. Autor, Segunda página do *Livro-mobiliário*, 2021. Acervo pessoal.

Por sua vez, a maior parte dos registros de escrita colhidos no chat foram utilizados na terceira página. A sintaxe das mensagens foi quebrada e fragmentada em diversas palavras e expressões soltas. Estas, tal qual um desorganizado mosaico, distribuíram-se aleatoriamente no espaço gráfico da página. Escritas em papel madeira, recortadas isoladamente e coladas com fita adesiva através de um fio de linha encerada, as palavras se assemelhavam a etiquetas a mudarem de lugar – dependendo da forma como as disponham os/as leitores/as. Esse jogo que consistiu em observar a posição das palavras ou mudá-las de lugar, criou associações das mais variadas: seja por justaposição ou sobreposição das etiquetas.

A ideia de criar pequenas etiquetas ou placas com palavras ou expressões significativas, porém, não é nova. No período *pré-impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, seguindo a esteira dos movimentos sociais e protestos no espaço público da cidade de Fortaleza, pode-se ver pessoas utilizando placas feitas em papelão dependuradas no pescoço, com palavras de ordem, dizeres e mensagens de protesto. A artista Aline Albuquerque, por exemplo, trabalhou com a confecção dessas placas e, entendendo-as também como obra, levou-as para o museu; fazendo uso político dessa produção, registrou uma parte dessas atividades e criações no fanzine *Tipo Grito*, publicado em 2021, pelo Coletivo Mostra. Do mesmo modo que as plaquinhas buscaram enfatizar, por escrito, uma mensagem – constituindo um marcador chamativo –, a segunda página (Figura 5) buscou a saliência da palavra, bem como sua combinação com o espaço gráfico da página. O uso político das plaquinhas em ações na cidade, que caracterizou uma situação específica de uso para a obra, foi ressignificada, criando realocações político-sociais do estar no quarto, enquanto cidade, e na cidade, enquanto quarto.



Fig. 5. Autor, Terceira página do *Livro-mobiliário*, 2021. Acervo pessoal.

A última página trouxe uma composição que dialogou com o trabalho *Objetos cinéticos* (1965-1966), de Abraham Palatnik – que ficou conhecido por sua singular contribuição, sobretudo para a arte cinética, em âmbito nacional e internacional. Os *objetos telecinéticos* são obras em movimento constituídas por aparatos com formas geométricas pintadas, arames, ímãs e pequenos motores ou dispositivos mecânicos. Postos em telas e outros suportes, mostram uma obra viva, onde formas coloridas e cores ganham materialidade no espaço (Scovino; Tjabbes, 2021). Da mesma forma, a página quatro foi ocupada por um único rosto que apresentou três pontos de movimento – nariz, boca e olhos – em torno de um mesmo eixo. Mais uma vez, o rosto e a sua representação entraram em evidência, reflexo da experiência que assimilou aspectos característicos da interação pelas videochamadas. O rosto presente na página quatro (Figura 6) é diferente daquele que se vê na página outrora trabalhada; na página quatro pensou-se num movimento produzido ao longo do tempo. Quantos e quais movimentos conseguimos produzir ao longo do tempo? A engrenagem de um relógio de parede, acoplada ao verso da página, simbolicamente, ajudaram-nos a refletir essa questão. Nessa página, havia ponteiros submersos por partes de um rosto; nariz, boca e olhos (sendo ponteiros) observavam o tempo que passava. O movimento contínuo e gradual dos ponteiros mostrou diferentes posições para as partes do rosto – este, por sua vez, poderia ser montado e desmontado ao sabor dos ponteiros que se deslocavam, enquanto seus elementos constitutivos faziam uma “viagem” concêntrica no espaço da página. A dinâmica e o movimento, que faziam parte da composição da página, convidavam ao olhar demorado, a contemplar o rosto que se desfigurava e reconfigurava em seguida, descompondo-se e se recompondo adiante.



Fig. 6. Autor, Quarta página do *Livro-mobiliário*. Acervo pessoal.

A página quatro, portanto, buscou despertar questões sobre a nossa própria natureza individualizante (de um rosto) e coletivizante (um rosto que pode ser o rosto de qualquer/quaisquer pessoa/s) a se perceber a partir do rosto, nas sutis mudanças e nos pequenos detalhes que passamos (talvez!) a prestar mais atenção durante o período de isolamento social: quando, por vezes, conseguimos desacelerar nosso ritmo de imersão na realidade lá fora e chegamos a nos ver num espaço mais restrito, a exercitar (quem sabe!) um olhar-para-si. A ideia de movimento desta página quatro pode ser percebida melhor no vídeo produzido ao final da experiência de criação, que mostra o *Livro-mobiliário* por completo.



Fig. 7. Autor, QR Code que dá acesso ao vídeo do *Livro-mobiliário*, 2021. Acervo pessoal.

Considerações finais

A ação de extensão Residência Artística, além de ser, por si, uma proposta inovadora – por sua constituição estrutural (em sala de aula remota de uma disciplina acadêmica) e conceitual (como experimentação ampliada de residência artística tradicional) – contribuiu para a compreensão do ensino-aprendizagem na universidade pública brasileira como lugar de troca, partilha horizontal de saberes: quando substituímos a aula-palestra por aulas como rodas de conversas. Estas, por sua vez, reverberantes nas atividades assíncronas (exercícios de vivências artísticas) e vivências artísticas que se fizeram obras (dos artistas convidados e do corpo discente) apresentadas ao final da disciplina.

A obra *Livro-mobiliário, um livro de artista*, feita em diferentes etapas – esboçadas num caderno de processo do artista à medida de suas afetações com a jornada da disciplina – ensinou-nos sobre movimento (em sua bancada de trabalho, cores, materiais e ferramentas que mudavam com a composição específica das páginas), sobre convivência (nas conexões instáveis da internet, saíamos de nossas solidões para debatermos, chorarmos, criarmos, sentirmos juntos/as), sobre estilo e estética (no trabalho com a palavra e com a imagem, nas formas e tamanhos dos papéis, nas ferramentas, nas cores, nas texturas construídas), sobre arte (esse saber que nos conecta/conectou de forma complexa com a vida).

Referências

ALBUQUERQUE, Aline. **Tipo Grito**. Fortaleza: Litoral Press & Complexo Gráfico, 2021.

ASCOTT, Roy. Existe amor no abraço telemático. In: **Arte, Ciência e Tecnologia** – Passado, Presente e Desafios, Diana Domingues (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 305-318.

BARTHES, R. **Como viver junto**: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos: cursos e seminários no Collège de France, 1976-1977. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASBAUM, Ricardo. **Manual do artista-etc**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013.

BRYSON, B. **Em uma casa – Uma breve história da vida doméstica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CARRIÓN, Ulises. **A nova arte de fazer livros**. Belo Horizonte: C/Arte, 2011.

DERDYK, Edith (Org). **Entre ser um e ser mil**: o objeto livro e suas poéticas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

FAVARETTO, Celso. Deslocamentos: entre a arte e a vida. **Revista Ars**, v.9, n.18, 2011. p. 94-109.

MORAES, Marcos. Residência artística: uma reflexão sobre os ambientes de formação, criação e difusão das práticas artísticas contemporâneas. In: **Políticas para as artes: prática e reflexão** (v.02). Rio de Janeiro: FUNARTE, 2014. P.14-42.

PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR: CURSO DE BACHARELADO EM HUMANIDADES. Unilab, abril de 2019. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/10/PPC-BHU-2019.pdf>

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO Experimental org.; Ed. 34, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SCOVINO, Felipe; TJABBES, Pieter. **Abraham Palatnik: a reinvenção da pintura**. São Paulo: Art Unlimited, 2021.

VALENTE, André. **GENTE I**. São Paulo: Bebel Books, 2014.

Submissão: 18/01/2024

Aprovação: 12/03/2024

Territórios de experiência: a performance como processo de formação na sala de aula, no ateliê e no espaço expositivo

Territories of experience: performance as a formative process in the exhibition area, in the atelier and in the classroom

Territorios de la experiencia: la performance como proceso de formación en el espacio expositivo, el atelier y el salón de clase

Daniele de Sá Alves¹

Thalita Amorim²

1 Artista e educadora. Professora adjunta da UFMG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6732529685728145> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3997-4975>. E-mail: danieledesalves@gmail.com

2 Artista visual em formação pela Escola de Belas Artes da UFMG. Bolsista de iniciação científica pela PRPO, PIBIC/PROBIC, na pesquisa Gravura no campo ampliado: tipologia e mapeamento da produção contemporânea. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5618094432161819> ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3891-9585>

RESUMO

O foco desta escrita, à quatro mãos, está na partilha de um processo de produção artística e pedagógica no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Neste contexto, sala de aula, ateliê e galeria de arte constituem territórios de experiência e de formação para artistas, docentes, discentes, além de todo o público em geral. A experiência da obra intitulada "Com-Tato" de Thalita Amorim convoca professores e estudantes do curso de Pedagogia a compartilharem seu processo performativo, onde participam como coautores do trabalho proposto. A partir da experiência com a obra, do contato com a artista e de um exercício de mediação, reverberações, nuances e percepções são registradas por meio do corpo, do traço, da imagem e da palavra, em diferentes caminhos propostos pela mediação, de modo a permitir uma experiência artística atravessada por sensações que transitam entre a memória, a estesia, a cognição e a reflexão.

PALAVRAS-CHAVE

Formação; Experiência; Performance; Arte; Educação..

ABSTRACT

The focus of this four-handed writing is on sharing a process of artistic and pedagogical production in the context of the FaEat UFMG. Classroom, atelier and art gallery as territories of experience and formation for artists, teachers, students and the general public. In this sense, teacher, artist and students from the Pedagogy courses have the work titled "Com-Tato" by Thalita Amorim and participate as co-authors of the performance proposed by the work. The impacts, nuances and perceptions of these encounters are recorded through the body, the line, the image and the word, through different paths, in order to allow an immersion crossed by provocations that move between an esthesia, cognition and a reflection.

KEY-WORDS

Formation; Experience; Performance; Art; Education.

RESUMEN

Este escrito a cuatro manos se centra en compartir un proceso de producción artística y pedagógica dentro de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais. En este contexto, el aula, el estudio y la galería de arte son territorios de experiencia y formación para artistas, profesores, estudiantes y público en general. La experiencia de la obra titulada "Com-Tato" de Thalita Amor invita a profesores y alumnos del curso de Pedagogía a compartir su proceso performativo donde participan como coautores de la obra propuesta. A partir de la experiencia con la obra, el contacto con la artista y un ejercicio de mediación, se registran reverberaciones, matices y percepciones a través del cuerpo, la línea, la imagen y la palabra, por diferentes caminos propuestos por la mediación, para permitir una experiencia artística atravesada por sensaciones que se mueven entre la memoria, la estética, la cognición y la reflexión.

PALABRAS-CLAVE

Formación; Experiencia; Performance; Arte; Educación.

Espaço Arteducação: uma galeria universitária de arte

A Faculdade de Educação - FaE é um território de conexões entre estudantes e educadores de diferentes áreas de conhecimento na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Neste espaço transitam docentes e discentes dos cursos de Pedagogia, Licenciatura do Campo³, Formação intercultural para educadores indígenas - FIEI⁴ e cerca de 25 outras licenciaturas, além da comunidade acadêmica de outros espaços de conhecimento dentro do campus universitário e da comunidade externa em geral. Nesse sentido, é um espaço fértil e próspero para a (con)vivência, frequência e desenvolvimento de experiências artísticas e pedagógicas, fortalecendo a formação do público como um todo e, sobretudo, dos educadores e educadoras que ali frequentam todos os dias, durante os três turnos diários.

O Espaço Arteducação vem sendo consolidado na FaE desde o ano de 2011, com esforços ao seu favor em anos anteriores, e é fruto do engajamento e do dedicado trabalho coletivo de professores e professoras, ao longo dos anos, na FAE. A professora Amarilis Coragem, já aposentada da UFMG, tem um nome de destaque e grande referência no início dessa trajetória. Atualmente, o Espaço está sob coordenação e curadoria da professora Daniele de Sá Alves, que tem como proposta potencializar a Faculdade de Educação em suas dimensões de reflexão, construção de conhecimento e, também, de fruição e criação artística. O Espaço Arteducação está localizado antes da rampa de conexão entre o prédio antigo e o prédio novo da Faculdade de Educação. O espaço tem a medida retangular média de 5 metros de largura com 10 metros de profundidade, essa extensão é composta por duas paredes paralelas, e suas perpendiculares são abertas servindo de corredor. Sendo, portanto, uma galeria de arte de passagem, um espaço de conexões entre os dois prédios da FaE. Todos os dias, muitas pessoas atravessam a galeria num movimento inevitável de frequência das obras, a cada deslocamento, para lá ou para cá, tem-se a oportunidade de olhar um detalhe de alguma obra, que ainda não havia sido não reparado na passagem anterior.

As ações do Espaço Arteducação são registradas, institucionalmente, como um projeto de extensão, por estratégia democrática de ocupação deste espaço, foi lançado um edital, no começo do ano de 2023, para que artistas e coletivos de arte pudessem inscrever suas propostas expositivas. Dentre os inscritos e selecionados neste processo, está a obra da artista Thalita Amorim, uma instalação intitulada Com-tato. Com esta obra, foi composta uma proposta curatorial para a exposição "Coletiva Terra"⁵ contendo obras de mais outros dois artistas que tinham a terra como materialidade para suas produções artísticas. A exposição "Coletiva Terra" aconteceu no período de 10 de maio a 08 de junho de 2023 no Espaço Arteducação.

3 <https://www.fae.ufmg.br/lecampo/>

4 <https://fiei.fae.ufmg.br/>

5 Mais informações em: <https://www.fae.ufmg.br/noticias/materialidade-da-terra-em-destaque-em-exposicao-coletiva-no-espaco-arteducacao/>



Fig. 1, Vista da exposição Coletiva Terra, no Espaço Arteducação.

À esquerda a obra Com-tato da artista Thalita Amorim. Maio de 2023. Foto: Lucas Lobato

A artista em COM - TATO

Com-tato é parte de uma performance, que prescinde da participação espontânea do público, utilizando a argila como materialidade mediadora da ação. A obra tem como objetivo impulsionar um encontro da linguagem da performance e da prática com o barro em uma produção a qual o contato com o outro em ação com a argila é o ponto disparador para outros desdobramentos. O projeto é parte de uma pesquisa que utiliza o barro/argila como meio-matéria e a relação dos corpos no espaço como provocação. A pesquisa teve início em 2022, como proposta de retomada do contato afetivo e efetivo entre as pessoas, no contexto pós isolamento social. No contato com o barro, utilizando principalmente o tato como percepção sensorial, a atenção se volta para o movimento com o outro e a percepção das características da matéria. O resultado visual do objeto modelado se torna, apenas, consequência da experiência vivenciada, sendo a estesia, o afeto e o contato com o outro no manuseio do barro, os principais focos.

A performance se estrutura no posicionamento de duas cadeiras, uma virada para a outra e entre elas uma pequena mesa, na qual se apoiam a argila crua e duas máscaras de olhos. Uma das cadeiras é ocupada pela artista e a outra por alguém do público espontâneo. Ambos colocam a venda nos olhos e iniciam a manipulação do barro conjuntamente, ora em completo silêncio, ora o diálogo pode ser incentivado a partir de perguntas provocadoras feitas pela artista que faz a mediação da experiência.

No contexto da exposição *Coletiva Terra*, realizada em maio de 2023, o trabalho foi exposto na forma de uma instalação. Além do mobiliário utilizado para a execução da performance, o espaço apresentava uma série de fotografias de registro da performance em momentos anteriores; uma mobília baixa para alocar as peças que

seriam feitas pelo público; e o áudio produzido pela artista a partir dos diálogos desenvolvidos com as pessoas que já participaram anteriormente da ação, este som foi reproduzido em repetição e incorporado ao som ambiente do Espaço Arteducação.



Fig. 2, Vista da exposição Coletiva Terra, no Espaço Arteducação. Detalhe da instalação Com-tato. Maio de 2023. Foto: Thalita Amorim.

O Encontro com a Artista

Integrado ao projeto de extensão do Espaço Arteducação, há o evento de extensão denominado “Encontro com o artista: processos de mediação”. O conjunto de ações denominada “Encontro com o Artista” se refere aos processos de mediação de cada projeto expositivo do Espaço Arteducação. Para cada exposição realizada no Espaço Arteducação há, pelo menos, uma edição do evento “Encontro com o artista”.

Para a ação de extensão da exposição Coletiva Terra, Thalita Amorim foi convidada para este encontro com o público. A artista visual é também graduanda da Escola de Belas Artes da UFMG, seu fazer artístico transita entre diferentes mídias e técnicas (performance, fotografia, arte-objeto, vídeo, instalação), com o interesse de questionar e romper as barreiras entre elas, em uma perspectiva de ampliar os campos de cada linguagem, como ação artística e política. As questões de ordem social, pessoal, ou política que a atravessam se transformam em ativadores da sua produção. Para ela, a arte como campo de conhecimento possibilita, permite e deseja que se criem outros mundos, ficções que se tornam realidade e vice-versa. A artista busca estabelecer trocas com o outro e/ou com o espaço, considerando que este outro não é apenas um receptor da sua produção, mas, sim, participante na sua construção. Para tanto, coloca seu corpo em trânsito e em constante afetação pelo entorno e pelas relações, utilizando-o como suporte e também como ferramenta.

A partir do convite da professora Daniele, a ação de extensão “Encontro com

o artista” da exposição “Coletiva Terra” ocorreu em dois momentos, com turmas do curso de Pedagogia da UFMG. A proposta iniciou com a performance Com-tato, tendo a participação da artista e de um aluno voluntário. O restante da turma assistiu à ação, observando a mediação de Thalita e o diálogo que se construía com o aluno participante, ambos de olhos vendados. Ao fim da ação, cada estudante compartilhou a experiência de fruição ao presenciar este ato performático, junto com as percepções sobre o que a turma acabara de vivenciar, surgiram perguntas sobre o trabalho e sobre a artista. Questões como a origem do gênero artístico da performance; a sua inserção no sistema da arte contemporânea; o significado de objeto artístico e as possibilidades de produção na arte contemporânea foram alguns dos pontos de discussões gerados pela experiência de fruição.



Fig. 3, Performance executada pela artista e um dos alunos. Espaço Arteducação da FaE. Maio de 2023. Foto: Victor Lopes



Fig. 4, Conversa com a turma enquanto as alunas experienciam a performance. Espaço Arteducação da FaE. Maio de 2023. Foto: Victor Lopes



Fig. 5, Mediação da professora entre a turma e artista. Espaço Arteducação da FaE. Maio de 2023. Foto: Victor Lopes

Em um segundo momento, a professora propôs um exercício de desdobramento da experiência da obra, os conceitos geradores da ação, neste processo, seguiram as seguintes indicações: fruição, ação performática, registro gráfico, mediação, registro fotográfico, interação. No ateliê, anexo ao Espaço Arteducação, os alunos se reuniram em grupos nos quais cada pessoa experienciou um dos papéis possíveis dentro da ação. Nos grupos, cada estudante iria exercer alguma das funções indicadas, em rodadas da experiência. As alternativas de funções exercidas se revezavam entre: mediação da experiência performática Com-tato, registro fotográfico da ação do seu grupo, registro imagético/escrito a partir do que se vê da experiência, execução da ação performática com a manipulação da argila, e observação para fruição livre da ação. Apesar de terem recebido a mesma orientação para execução da proposta, os grupos se organizaram e desenvolveram seus processos de maneira muito singular, evidenciando as nuances existentes em um trabalho que desperta a sensibilidade do público que deixa de sê-lo, para ser parte constituinte e construtora da obra.

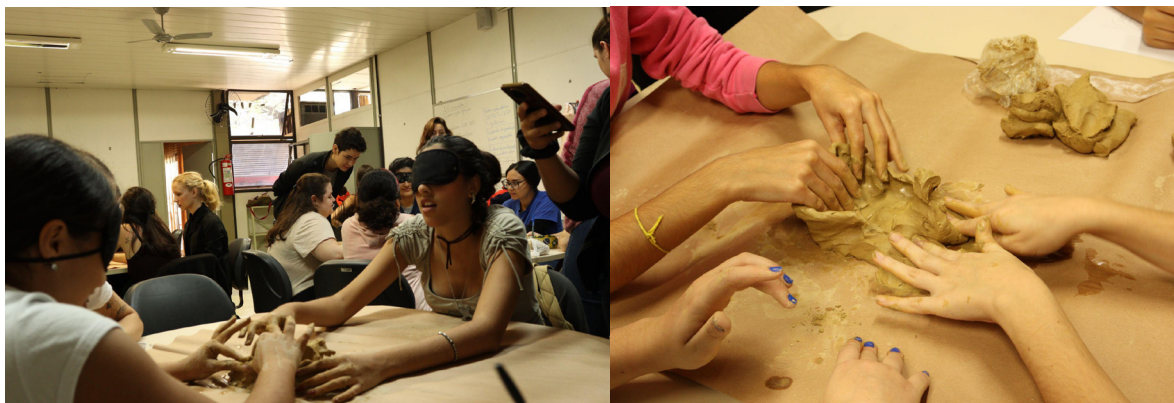


Fig. 6 e 7, Exercício propositivo a partir da performance, no ateliê do Espaço Arteducação. Faculdade de educação, Maio de 2023. Foto: Victor Lopes

Ao final do encontro, foi formada uma grande roda de conversa com todos os estudantes, professora e artista para partilha das percepções individuais a partir do exercício e das experiências daquele encontro. Foi notável o impacto gerado pela atividade em cada um dos alunos que, com suas individualidades, experienciaram de formas distintas o mesmo processo. Por se tratar de uma prática que lida diretamente com o território dos sentidos, objetivos e subjetivos, assuntos de caráter pessoal e íntimo vieram à tona, como memórias de infância e questões sobre o corpo. Para a artista, ver o trabalho se desdobrar para além do espaço expositivo e da condição obra-público, podendo perceber de perto os efeitos e reverberações gerados, foi uma oportunidade singular e muito valiosa para a percepção da sua produção artística.

Após o encontro, cada estudante foi convidado a registrar por escrito sua experiência na plataforma virtual de aprendizagem da turma no contexto universitário, as questões provocadoras deste registro foram:

Considerando a experiência do nosso último encontro, entre dimensões internas e externas, compartilhe sua avaliação da experiência performática e educativa:

De que maneira se sentiu atravessado pela experiência? De que maneira cada ação e todo o processo foi significativo para você? Como foi sua interação com a obra da artista Thalita Amorim? Para você, de que maneira a visita em uma exposição pode constituir um processo educativo?

A partir das perguntas disparadoras acima, desenvolva um parágrafo com suas reflexões. (Alves, 2023)

A partir do enunciado acima, registros potentes foram realizados pelos integrantes da turma, abaixo, destacamos três deles como referência da avaliação deste processo:

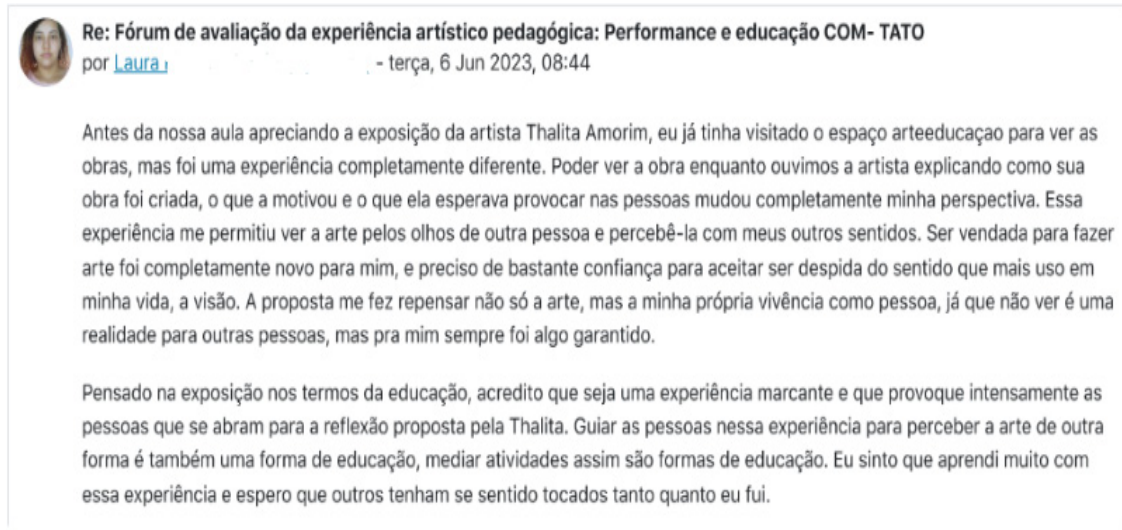


Fig 8, Relato por escrito de estudante pelo fórum virtual institucional. Junho de 2023.

Foto: captura de tela

O registro da estudante Laura⁶ revela a importância da frequência no espaço expositivo para uma experiência efetivamente imersiva. Valoriza o encontro com a artista para a construção da relação entre público e obra. A aluna ressalta também sobre como estar em Com-tato com a obra, com a artista, com o outro e com a própria materialidade da terra lhe permitiu ressignificar o sentido da arte e da arte na educação.

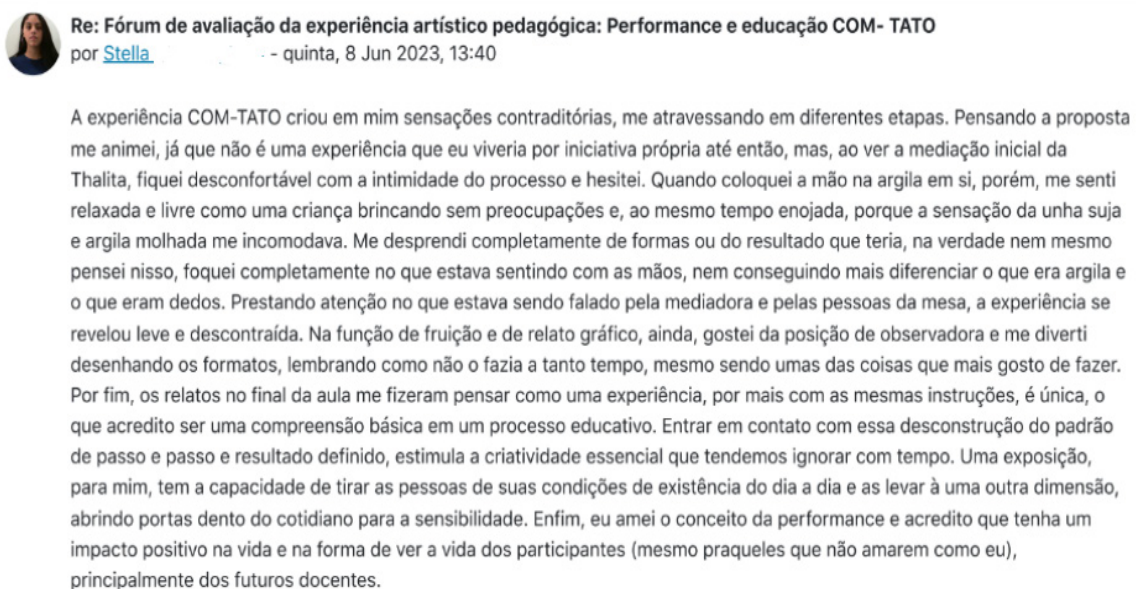


Fig 9, Relato por escrito de estudante pelo fórum virtual institucional. Junho de 2023.

Foto: captura de tela

⁶ nomes completos foram suprimidos de modo a preservar a privacidade dos estudantes.

Para a estudante Stela⁷, as percepções dos sentidos corporais ficaram em evidência, trazendo sensações que, a princípio, eram de desconforto e hesitação e se tornaram de liberdade e relaxamento ao longo do processo. A partir da memória do próprio corpo, o acesso às lembranças da infância foi possível. Nesse sentido, a experiência, segundo ela, a retirou das condições vividas diariamente para despertar a sua criatividade, uma das características mais potentes da produção artística.

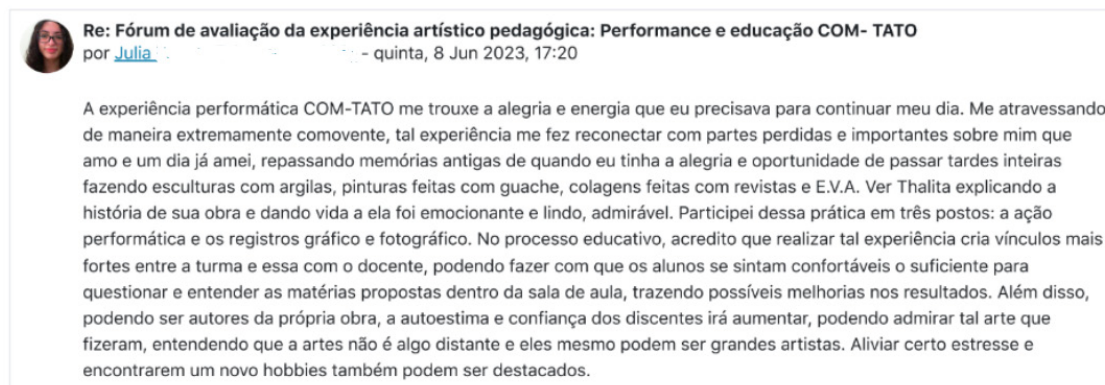


Fig 10, Relato por escrito de estudante pelo fórum virtual institucional. Junho de 2023.

Foto: captura de tela

Já pelo relato da estudante Julia⁸, logo em seu início, é notável como uma experiência artístico pedagógica permite trazer sentimentos como a alegria e a energia para os alunos. Novamente, destacam-se as memórias de infância, acessadas com intensidade a partir do contato com o barro. Além disso, a possibilidade de ser autora da própria obra, como relata a estudante, permitiu uma aproximação com a arte e a ideia de um fazer artístico.

Outras frases muito significativas puderam ser recortadas dos relatos postados no fórum de avaliação da experiência no ambiente virtual de aprendizagem como:

Me desprendi completamente de formas ou do resultado que teria, na verdade nem mesmo pensei nisso, foquei completamente no que estava sentindo com as mãos, nem conseguindo mais diferenciar o que era argila e o que eram dedos. (Estudante 1, 2023)

Nos permitiu a descoberta de novas formas de expressão artística, quebrando o estereótipo de que arte só é o que é belo, quebra também nossa percepção de que a arte só pode ser vista, a uma compreensão do impacto emocional do som e do toque. (Estudante 2, 2023)

Consegui ver a importância das artes enquanto momento para as crianças aprenderem a importância do erro, como transformar algo que não se deu como desejado em algo bom, abandonando um pouco o perfeccionismo e a necessidade de controle. (Estudante 3, 2023)

Essa obra, para mim, constitui um processo educativo para além daquilo que costumamos pensar como educação. (Estudante 4, 2023)

7 nomes completos foram suprimidos de modo a preservar a privacidade dos estudantes.

8 nomes completos foram suprimidos de modo a preservar a privacidade dos estudantes.

Os relatos acima destacam como a experiência vivenciada afetou os estudantes, em aspectos muito relevantes não só para a formação de cada um como futuros docentes, mas também para a percepção ampla do conceito de objeto artístico. A partir da prática e do contato físico com a matéria, descobertas foram feitas, conceitos novos foram elaborados e estereótipos foram rompidos.

Considerações finais por entre territórios de experiência na arte e na educação

Ao refletir sobre o processo partilhado acima, é possível destacar deslocamentos que aconteceram no aprendizado da arte a partir da experiência em si e por si. O filósofo empirista John Dewey, defende a arte como forma de linguagem e como experiência situada no âmbito das práticas sociais (Dewey, 2010, p.126). Nesse sentido, testemunhamos a possibilidade de construção de conhecimento em arte e em educação para além do ato de ver a obra da artista como indivíduo passivo, mas sim com a possibilidade da partilha coletiva, do toque na materialidade trabalhada, na privação do sentido da visão, na curiosidade e na ansiedade gerada pelo sentir o barro e sentir o outro sem estar vendo o que está acontecendo, na relação estabelecida ao manipular o barro junto com mais uma pessoa, no debate entre as percepções de cada grupo. Com isso, deslocamentos aconteceram, não só objetivamente, entre os espaços de aprendizagem - sala de aula, ateliê e galeria de arte, mas também subjetivamente, com memórias suscitadas, sonhos, devaneios, invenções, reflexões partilhadas e conceitos apreendidos no decorrer desse processo. Quais elementos contribuíram para este caminho? Talvez a mudança na estrutura física convencional da sala de aula para um ateliê e galeria de arte? Talvez a condução autônoma e protagonista de cada participante nos grupos e dos próprios grupos entre si? Será a oportunidade de partilha das experiências e reflexões pessoais com a turma e a artista? A disponibilidade dos estudantes em se colocarem no lugar de artista por meio do ato performático? Ou ainda, o fato de a experiência contemplar dimensões do campo da estética, da ética, da estesia e da política sobre ensinar e aprender arte na contemporaneidade?

Tais perguntas nos levam a outras tantas ao retomar nosso desafio cotidiano de formação docente em artes, o que nos provoca a investigar, a pensar, a tentar e a inventar caminhos sobre como ensinar e aprender arte pode constituir uma experiência artística (Alves, 2019). Um contexto que nos leva a pensar a sala de aula como um lugar possível de se encontrar sentidos, de provocar sensações e de acolher a si e o outro, cultivo de um espaço de troca e de afetação, um território de invenções como nos fala Stela Barbieri (Barbieri, 2021), ou ainda um espaço para a prática da liberdade, como nos fala Paulo Freire, e assim vamos re-inventando e re-descobrimo outras possibilidades de formação para as artes e para a educação, sobretudo na formação de futuros artistas e professores.

Referências

ALVES, Daniele de Sá. **Formações (C)A/R/Tográficas**: experiência em processo na arte, na educação e na pesquisa para a formação de professores artistas. 2019. 293 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

BARBIERI, Stela. **Territórios de invenção**: ateliê em movimento. Jujuba Editora. São Paulo, 2021.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

Submissão: 06/11/23

Aprovação: 30/11/23

Pensar a Cultura: Caminhos para uma Educação antirracista e Interseccional em Artes Visuais

Thinking about Culture: Paths to Anti-Racist and Intersectional Education in Visual Arts

Pensar la cultura: Caminos hacia una Educación Antirracista e Interseccional en las Artes Visuales

Shirley Fiuza Dias¹

Juliane Mesquita Obando²

Luiz Carlos Pinheiro Ferreira³

1 Professora na SEDF, Mestre em Educação em Artes Visuais na Linha de Arte, Imagem e Cultura pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela UnB e Bacharel e Licenciada em Artes Plásticas (UnB). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5470792992414568>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9797-4271> Email: arteshirley@gmail.com

2 Psicóloga, Mestre em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília e doutoranda em Psicologia no Programa de Desenvolvimento Humano e Escolar pela Universidade de Brasília. Integrante ativa do Laboratório de Psicologia Cultural (UnB) e do Grupo de Promoção da Cultura de Paz (UnB). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/400660120727756> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4054-964X> E-mail: obando.juliane@gmail.com

3 Professor Associado do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/PPGAV/UnB. Doutor em Arte e Cultura Visual pelo PPGACV/UFG. Mestre em Educação pelo PPGE/UFG. Licenciado em Educação Artística pela UERJ. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0041084356285028>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8823-6346> E-mail: pinferreira@unb.br ou luizcferreira@gmail.com

RESUMO

O artigo propõe pensar a interseccionalidade como um caminho para compreender como as desigualdades sociais de gênero e raça se constituem mutuamente, sobretudo a partir das experiências dos autores tanto no campo da docência em Artes Visuais quanto na articulação crítica e contextualizada sobre a relação entre cultura e desenvolvimento humano, bem como, suas conexões transdisciplinares. Nesse sentido, o lugar metodológico percorreu as veredas da experiência docente a partir de um olhar reflexivo sobre os aspectos formativos, culturais e identitários. Assim, a interseccionalidade, enquanto ferramenta, despertou múltiplas vozes, para entender e refletir sobre o papel e o lugar de enunciação do feminismo negro, considerando as possíveis aberturas delineadas enquanto projeto e proposta pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE

Interseccionalidade; Educação antirracista; Artes visuais; Cultura; Subjetividade.

ABSTRACT

The article proposes to think about intersectionality as a way to understand how social inequalities of gender and race are mutually constituted, especially based on the authors' experiences both in the field of teaching in Visual Arts and in the critical and contextualized articulation of the relationship between culture and human development, as well as its transdisciplinary connections. In this sense, the methodological place followed the paths of the teaching experience from a critical and reflective perspective on the formative, cultural and identity aspects. Thus, intersectionality, as a tool, awakened multiple voices, to understand and reflect on the role and place of enunciation of black feminism, considering the possible openings outlined as a project and pedagogical proposal.

KEY-WORDS

Intersectionality; Anti-racist education; Visual arts; Culture; Subjectivity.

RESUMEN

El artículo propone pensar la interseccionalidad como una forma de comprender cómo se constituyen mutuamente las desigualdades sociales de género y raza, especialmente a partir de las experiencias de los autores tanto en el campo de la enseñanza en Artes Visuales como en la articulación crítica y contextualizada de la relación entre Cultura y desarrollo humano, así como sus conexiones transdisciplinarias. En este sentido, el lugar metodológico siguió los caminos de la experiencia docente desde una perspectiva crítica y reflexiva sobre los aspectos formativos, culturales e identitarios. Así, la interseccionalidad, como herramienta, despertó múltiples voces, para comprender y reflexionar sobre el papel y lugar de enunciación del feminismo negro, considerando las posibles aberturas trazadas como proyecto y propuesta pedagógica.

PALABRAS-CLAVE

Interseccionalidad; Educación antirracista; Artes visuales; Cultura; Subjetividad.

Introdução

Este artigo acontece mediante as experiências dos autores tanto no campo da docência em Artes Visuais quanto na articulação crítica e contextualizada sobre a relação entre cultura e desenvolvimento humano, bem como, suas conexões transdisciplinares. Nesse contexto, a cultura, sua compreensão e definição, tem sido tema de discussão e de interesse por diferentes teorias e campos científicos ao longo da história - tais como: a psicologia, antropologia, educação, artes e estudos linguísticos, como observado nos crescentes estudos decoloniais (Maldonado Torres, 2007; Walsh e Gómez, 2018; Lopes de Oliveira, 2021; Castro-Gómez e Groesfoguel, 2007). De forma sutil, aqui serão referenciadas algumas autorias acadêmicas de interesse da psicologia, da sociologia e da antropologia acerca dos fenômenos culturais e raciais que interferem/adentram no meio educacional.

No contexto educacional, compreendemos que a dimensão subjetiva da cultura e o reconhecimento de seus processos historicamente colonizadores, auxiliam na identificação de possíveis reflexões para pesquisas e práticas sociais em desenvolvimento humano. Dessa forma, ao apresentar caminhos que estimulem o exercício reflexivo/retrospectivo da experiência e da polifonia, conectada aos paradigmas que evocam uma educação pluri-epistêmica e intercultural, ampliaremos tanto o debate quanto o posicionamento crítico em relação à movimentação desses processos. Como amparo metodológico para pensar a proposição desses caminhos no percurso da escrita do texto, em particular da experiência e da polifonia, cogitamos elucidar como as interseccionalidades promoveriam uma "(...) forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas" (Collins & Bilge, 2020, p. 16). Essa possível explicação acerca da complexidade do mundo, das pessoas e das experiências representa um fator que nos interessa explorar como perspectiva fundamental para uma educação mais inclusiva e democrática (Paula e Branco, 2021).

Nesse contexto, a polifonia apresentada por Bakhtin (2004), surge como um lugar que potencializou reflexões a partir dos diálogos estabelecidos, sobretudo em relação às experiências subjetivas e as complexidades vivenciadas por cada um dos autores. Para Bakhtin (2004), o discurso polifônico que compreende o processo de interação entre os sujeitos, passa a ser vinculado como discurso heterogêneo, no qual as distintas posições destes sujeitos provoquem uma interlocução capaz de evidenciar que os discursos podem ser construídos sobre outros discursos. Ou seja, "as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios" (Bakhtin, 2004, p. 41). Esta possibilidade de interlocução possibilitou a construção de um jogo polifônico, marcado principalmente pela historicidade do sujeito, pois "a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais" (*idem*, p. 41).

Assim, parte da experiência docente e acadêmica dos autores, emerge tanto de um contexto vinculado com o lugar da palavra, da enunciação e do jogo polifônico quanto de uma problematização sobre o legado visual e pictórico da representação

dos negros escravizados (iconografia documental e simbólica do Brasil colonial/república). Salientamos que essa experiência verbo-visual, apresenta-se de forma intensa nos livros didáticos de história e artes (fig.1), servindo de subsídio para o estudo da ferramenta analítica da interseccionalidade.

A interseccionalidade, em seu caráter epistêmico, pode ser compreendida como um meio de análise e investigação mais complexa sobre as interações entre diferentes marcadores sociais (tais como étnicos, sociais, sexuais e de gênero) e as suas implicações coletivas e individuais. Dessa forma, um estudo interseccional possibilita um entendimento mais aprofundado sobre as diferentes experiências humanas e seus múltiplos fatores que atravessam o desenvolvimento individual e subjetivo das pessoas e da sociedade (Collins & Bilge, 2020). Em outras palavras, a interseccionalidade pode ser entendida como um método de reconhecimento da discriminação sobreposta, simultânea, interdependente e inseparável.



Fig. 1- Jean-Baptiste Debret. Uma Senhora Brasileira em seu Lar, 1823. Litografia aquarelada à mão. 16,00 cm x 22,00cm. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra62092/uma-senhora-brasileira-em-seu-lar>. Acesso em: 04 de março de 2024.

Diante de situações vividas na sala de aula, onde a representação negra e indígena se fez presente nessas obras citadas em posições de subalternidade, percebeu-se a necessidade de discussão de formas possíveis de superação de estereótipos coloniais nas visualidades e no racismo.

O “Ser humano”: A colonialidade em Discussão

Pensar a cultura como constituinte e inseparável do ser humano é a base das epistemologias decoloniais e antirracistas no contexto da educação em artes visuais. Como conceito, demonstra seu caráter polivalente intrínseco aos fenômenos, saberes, práticas e filosofias diversas, entendidas em torno da dimensão social e na produção de conhecimento. Mas de que “humano” estamos falando?

Segundo Nogueira e Bizerril (2021), a conclusão de que nós, latino-americanos, “nunca fomos ocidentais” ganhou o título do referido texto. O entendimento difundido de uma “homogeneidade totalizante da concepção do que é “ser humano” (Nogueira e Bizerril, 2021, p.148), acende uma discussão fundamental que tem sido ignorada por psicólogos que não vivem no ocidente.

A criação do conceito de “ser humano” visava inicialmente assegurar uma certa uniformidade na distribuição do poder político e proporcionar a todos um acesso “universal” ao mercado. De acordo com os autores, a criação de uma categoria identitária “universal” do ser humano, inviabiliza e exclui o reconhecimento de diferentes identidades sociais que existem e se fazem presentes na sociedade devido a aceitação de que tal “identidade universal”, ou seja, a compreensão e definição do que é Ser Humano, se resume em uma identidade branca, masculina e heteronormativa (Nogueira e Bizerril, 2021).

Através dessas reflexões iniciais, tornou-se possível compreender a problemática, particularmente ao considerar como essa concepção homogeneizante de ser humano pode ecoar nas subjetividades, sobretudo, como fator primordial na análise da produção de conhecimento e dos discursos predominantes na educação. Tendo isso em mente, é necessário explicitar as relações de poder presentes na construção das identidades sociais. Pois, as identidades tidas como não hegemônicas – mulheres, negros e indígenas, homossexuais etc. – foram subalternizadas e colonizadas a partir da perspectiva vista como “universal”. Nesse sentido, o conceito “[...] serviu para agrupar, autorizar e institucionalizar o controle pelas nações europeias que detinha o poder político, social, militar e econômico das colônias extrativistas e escravistas”, conforme aponta Nogueira e Bizerril (2021, p. 154). Ainda, de acordo com o pensamento proposto, esses resultados a partir dessa conceituação implicaram também a eliminação e a periferização dos povos e das etnias, o que causou um estado de subalternidade e colonialidade.

Para ampliarmos a discussão, vale trazer um aprofundamento acerca dos processos colonizadores a partir do pensamento de Maldonado-Torres (2007). Segundo o autor, colonialidade e colonialismo não possuem o mesmo significado. O colonialismo precede a colonialidade, ao tempo que a colonialidade sobrevive ao colonialismo. De forma mais específica, o colonialismo denota uma relação de poder político e econômico, em que há soberania de um povo sobre outro povo ou nação. Enquanto a colonialidade não se limita a essa relação formal, se faz presente no senso de valores, significados e afetos. Em outras palavras: nos padrões de beleza e o que é considerado belo ou não, na cultura, nas aspirações dos sujeitos etc.

Além disso, o autor argumenta que apesar de, no Brasil e em outros países da América Latina, já ter se encerrado o período colonial, ainda prevalecem resquícios da colonialidade em nossas relações sociais. Tais relações se evidenciam em diferentes esferas, como nas relações de trabalho, na concepção de teorias e do fazer ciência de acordo com modelos europeus, nos padrões globalizados de beleza e, no caso que interessa à presente pesquisa, nas relações de poder e violência.

Ao aprofundar sobre a decolonialidade do ser, Maldonado-Torres (2007) discute que a partir do contexto de colonização europeia nas Américas, novas identidades foram criadas – a categorização das pessoas como branco (o colonizador), índio, negro e mestiço. Foi assim que algumas identidades foram vistas como superiores às outras, a depender do grau de humanidade atribuídos a cada categoria. Práticas de discriminação foram, pois, geradas, contribuindo para a perpetuação da desigualdade, violência e preconceito nas relações interpessoais. Algumas identidades eram – e ainda são, em certos contextos – consideradas como “menos humanas” ou “objetos” a serem usados pela identidade predominante, ou seja, pelo homem heterossexual branco.

Tendo isso em vista, é possível afirmarmos que as identidades são formadas pela marcação simbólica das diferenças relativas a outras identidades (Woodward, 2014). Em outras palavras, as identidades expressam um caráter relacional, sendo construídas a partir de nossa relação com o outro. Nas palavras de Silva (2014, p. 81-82):

Podemos dizer que onde existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença - aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”).

Ao focalizarmos questões étnico-raciais, tradicionalmente em termos históricos, o Brasil define o outro, em quem é considerado o “excluído”, “ele”, “mau e impuro”, “primitivo” e “fora das normas”, a partir de uma perspectiva ancorada na branquitude e na masculinidade hegemônica (Silva, 2014). Com isso, as demais formas de identificação são consideradas como as “outras” identidades, e não a identidade “essencial” da humanidade.

Tais problematizações são úteis para compreendermos quem somos, qual a posição em que falamos e como, histórica e socialmente, o corpo docente se dimensiona em relação ao corpo discente em instituições escolares. Apesar de ambos sermos sujeitos constituídos por múltiplas intersecções, as concepções coloniais e biologizantes nos ensinam reconhecer as próprias identidades, sob uma ótica universal e, conseqüentemente, excludente.

O Sujeito e a Cultura: A importância dos processos interseccionais

A cultura e os entrecruzamentos da subjetividade são processos construídos à medida que a produção simbólica e a história se elaboram no social. Na busca de elaborar uma definição sobre cultura, Valsiner (2012), considera que a mesma pode ser compreendida como um contínuo, e em permanente atividade, processo de produção de significados, matérias e símbolos que abrangem a constituição mútua entre o indivíduo e a sociedade. A respeito disso, González-Rey (2013, p. 17-18) acrescenta que a cultura também deve ser interpretada “como uma produção subjetiva produtora de subjetividade”.

A formação de subjetividade aqui, é identificada como um processo contínuo de investigação permeada pela cultura, que quando situada no espaço institucional escolar pode tanto tecer preconceitos, perpetuar discursos coloniais, quanto pode ser um potente instrumento de luta antirracista na cultura e sociedade. De acordo com Madureira (2007), o ambiente educacional é um espaço contraditório. Por um lado, a escola representa um espaço que reproduz diversos e incontáveis preconceitos e processos de exclusão, por meio da reprodução cotidiana de relações hierárquicas – em termos de gênero, sexualidade, classe e etnia. Por outro lado, é, também, um ambiente que apresenta potencialidades no sentido de alterar o modo como as pessoas, em alguns casos, enxergam diferentes grupos sociais, na direção de formas mais conscientes, críticas e reflexivas de se relacionar com o universo social em que estão inseridas, bem como em relação a si mesmo (Madureira, 2007; Paula e Branco, 2021).

Para Rey, a sociedade transforma a própria cultura de maneira despercebida para quem a vive e seus próprios agentes – os sujeitos – e são dotados dessa capacidade de mudança e de criação. É significativo ressaltar a abordagem de Rey (2013), de que nossas identidades não são racionais e sim são constituídas de práticas culturais subjetivas em que destacam o papel da afetividade. Segundo Valsiner (2012, 2014, 2021), o modo como concebemos as coisas, principalmente os conceitos supervalorizados, são impregnados de afeto. Inclusive, a própria percepção da realidade, do outro e de si mesmo, de nossos pensamentos e sentimentos, estão profundamente enraizados em campos afetivo-interpretativos.

Ao realizarmos o exercício reflexivo de pensar nossa afetividade atrelada às nossas possíveis identidades enquanto povo brasileiro, a obra (fig.2) de Gê Viana, propõe através de representações gráficas de mulheres indígenas, entender a mescla entre imagens de fotografias reais e recortes. Elementos que trazem a visibilidade e representação de povos originários nas artes visuais, elencando identidades, culturas e afetos para o debate antirracista e decolonial para o ensino de artes visuais, permeando o imaginário e a realidade de seus descendentes.

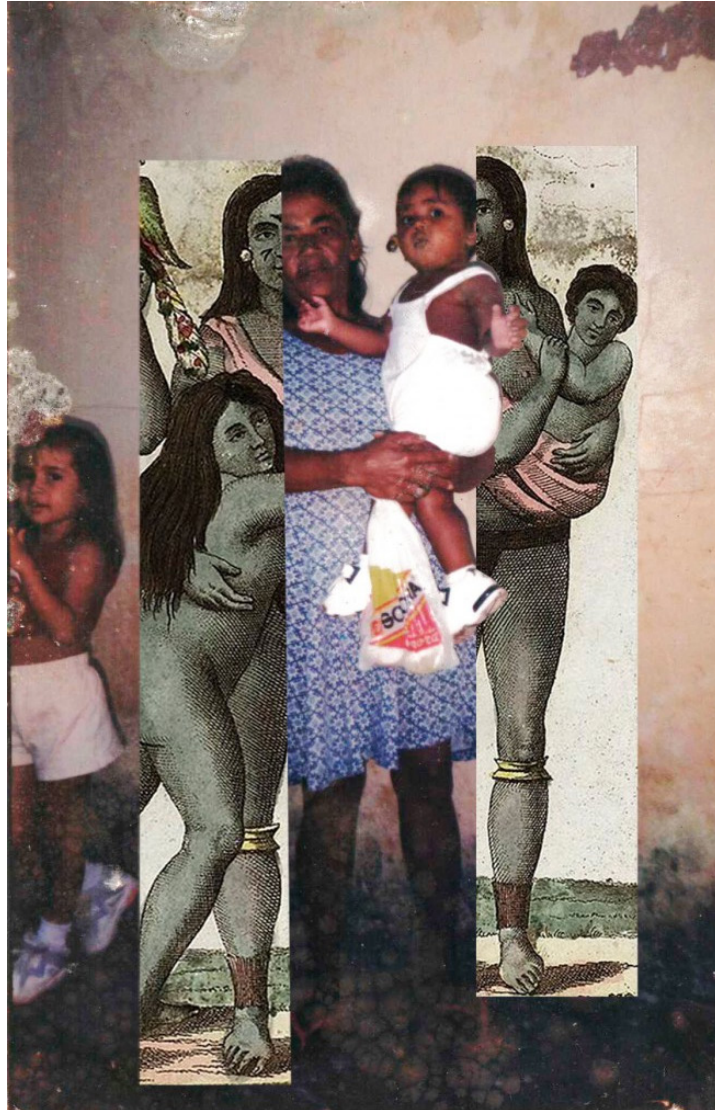


Fig. 2, Gê Viana. Paridade em memória à família Maurício primeira camada – Maria dos Anjos Maurício e sua neta Jéssica. Segunda ilustração da Família Indiana Caraíba Stefani T. II . Tav.s./d. IV Fotografia | Fotomontagem. Disponível em: <https://www.pipaprize.com/ge-viana/avo-de-tamara/>. Acesso em: 05 de março de 2024.

O papel da afetividade, deve ser concebido como crucial no processo de desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo de determinados grupos que racializados, podem se enxergar como parte daquilo que estudam; como por exemplo: quando possuem como referência a ancestralidade e cultura negra como protagonista, livre de estereótipos subalternizantes. Nesse contexto formativo, a cultura visual ou as visualidades possuem papel fundamental na construção dessas estruturas subjetivas, que podem definir particularmente os sujeitos. Assim, podemos perceber que determinadas visualidades produzem impactos no funcionamento complexo de um sistema social, considerando as produções subjetivas dos atores envolvidos do espaço escolar. Atores, que vão dos docentes, apoio administrativo, coordenação, gestão, serviços gerais aos discentes, seja tanto de forma negativa quando prioriza narrativas e construções de poder hegemônicos, como transgressoras construindo práticas decolônias e antirracistas.

Pavón-Cuéllar (2021) aponta a herança pós-colonial dos acadêmicos e profissionais como não limitada ao campo da psicologia, mas também de demais profissionais que lidam com a construção de subjetividades – educadores, professores e afins. Ao entender as demandas herdadas da colonização para os afro-latino-americanos, é que o autor aponta esse resquício de colonialidade, identificando assim a subjetividade pós-colonial.

Nesse sentido, o *giro decolonial* proposto por diversos autores latino-americanos como Quijano (2005), Mignolo (2007), Maldonado -Torres (2007), Castro-Gomes e Groesfoguel (2007), vem desconstruir o colonialismo ainda existente, através de uma “descolonização epistemológica”, para dar um passo a uma nova comunicação intercultural. Não restringir as dicotomias típicas da lógica ocidental, pode ser um caminho para o rompimento com a colonialidade do ser, do saber e do poder, da persistência neocolonial, desprendendo-se, desse modo, da retórica moderna. Assim, ao situar a cultura no movimento de virada decolonial, representa manter-se em constante resistência e combate à colonialidade. Isto significa também, pensar a formação da subjetividade latino-americana de maneira heterogênea, considerando as particularidades das múltiplas realidades culturais e históricas por essa tomada de consciência.

Para os estudos da cultura na educação em artes visuais, as “outridades” – identidades sociais não hegemônicas – alienantes podem ser percebidas de maneira frequente nas caricaturas da indústria cultural. O cinema, as telenovelas, propagandas de TV, plataformas de streamings originárias do Brasil, reproduziram seus personagens de culturas periféricas, e origens campestre, indígena, negra ocupando lugares subalternos, ou sendo estigmatizados como inferiores intelectualmente e moralmente. O que não é muito diferente em representações da indústria cultural europeia e estado-unidense, ao retratar o sul global e culturas não ocidentais como exóticas e estigmatizadas. O que pode ser observado, por exemplo, no caso de Alexandre da Silva Santana. O ator possui uma carreira de filmografia de sucesso, entretanto, seus papéis se destacam por serem predominantemente de assaltante, arrombador de carros, capanga, bêbado e traficante⁴.

Essa massificação visual do outro, é um fator perpetuador da colonialidade, que continuamente reforça tais hierarquizações com produções culturais racistas, sexistas e patriarcais. Enxergar de modo crítico tais produções culturais é mais um papel pedagógico decolonizador, sobretudo ao materializar tais produções como recurso educativo potente para a educação do século XXI, além de uma indispensável ferramenta audiovisual em termo de linguagem para a educação em artes visuais.

Assim como, considerar as experiências culturais e o desenvolvimento humano de maneira integral, alinhando-se com as perspectivas de inclinação latino-americana, que destacam a diversidade e as particularidades de cada contexto, pode ser visto como uma estratégia viável para projetos na educação antirracista. As experiências

4 “Trajetória do ator Babu Santana reflete associação dos negros ao estigma de violência”. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2020/04/trajetoria-do-ator-babu-santana-reflete-associacao-dos-negros-ao-estig.html>. Acesso em 08/02/2024.

de trabalhos com referências positivas de representações na cultura visual negra e indígena, dessas autorias nas escolas, de feitos científicos de origem afrocentrada, e dos povos originários, bem como da importância do legado histórico, artístico e cultural de minorias que se encontram sub representadas nos espaços de poder e em lugares de protagonismo, se situam como soluções emergentes para práticas antirracistas nas escolas.

Ao incorporar a interseccionalidade nesse enfoque, torna-se evidente como as desigualdades operam em vários níveis, desde meios sociais até escolhas e atitudes em projetos antirracistas. A interseccionalidade revela as complexas interações entre diferentes formas de opressão. A ausência de uma compreensão interseccional na educação pode resultar em lacunas na abordagem antirracista, comprometendo a eficácia das intervenções e deixando de lidar com as diversas dimensões das desigualdades presentes na sociedade. Portanto, a integração dessas duas perspectivas enriquece e fortalece os esforços para construir uma educação com olhar atento às questões antirracistas, considerando as complexidades culturais, sociais e individuais.

Entender a cultura sob uma perspectiva interseccional, decolonial e antirracista, é contemplar as particularidades das culturas brasileiras, que em sua pluralidade e multiplicidade, necessita de espaço para exercer sua polifonia, conforme apontado anteriormente, como um lugar reflexivo e subjetivo. Aqui, podemos ampliar o entendimento da polifonia como um conceito relevante para pensar tanto a cultura quanto às relações estabelecidas entre os sujeitos, pois a polifonia pressupõe a interação entre sujeitos e sua constituição subjetiva, portanto a intersubjetividade, resultado da enunciação, que faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, ou seja, que faz parte da palavra, do diálogo e da relação entre os sujeitos (Bakhtin, 2004).

Outra possibilidade de compreender a polifonia seria pensar acerca dos discursos nas ciências humanas, ponderando nesse caso, sobre o discurso que produz como sujeito em interlocução com outros discursos hegemônicos, totalizantes e que procuram manter sua unanimidade. Para enfrentar estes discursos hegemônicos e totalizantes, seria necessário fortalecer os embates a partir do diálogo, “diálogo é combate, é jogo. Jogo entre opiniões em confronto, confronto entre duas ou mais consciências, jogo que convida o público a participar do debate” (Jobim e Souza, 2005, p. 319). Assim, ao convocar o público para participar do debate, estaríamos fortalecendo opiniões e conceitos sobre a diversidade cultural e sua amplitude, inclusive imagética, instigando uma totalidade democrática em que as vozes pudessem ter poder e valor semelhantes, oportunizando os contrapontos a partir de um lugar dialógico e polifônico (Faraco, 2011). Ao considerarmos exemplos para a produção de visualidades, esse caráter tanto dialógico quanto polifônico estaria presente no registro de múltiplas potências visuais, uma vez que a promoção de produções artísticas não hegemônicas e não eurocêntricas, poderia refutar hierarquizações, trazendo à tona vozes marginalizadas e silenciadas historicamente.

A interseccionalidade, concebeu enquanto ferramenta, o despertar para essas múltiplas vozes feministas. Portanto, entendendo o papel e o lugar de enunciação do

feminismo negro, a interseccionalidade, ganhou dimensão sobre outras existências em opressão, bem como pelas interações de várias categoriais de poder (Collins & Bilge, 2020). Esses casos destacam diferentes dimensões de relações de poder interseccionais, bem como as respostas políticas que se dão a elas.

Segundo Kilomba (2019), abordar a interseccionalidade serviria como um importante construto para reivindicar questões silenciadas, tais como as observadas nas escolhas curriculares. O que se relaciona com o argumento de Junqueira (2010), ao discutir sobre o que seria o “currículo oculto” desenvolvido nos ambientes escolares. O qual pode ser considerado como um artefato cultural e político, ao integrar crenças e valores ensinados de modo implícito nas salas de aula. Ou seja, a escola ensina não só o que está explicitamente presente em seu projeto político pedagógico, ou nas diretrizes educacionais formais.

Para Kilomba (2019), o termo sujeito, revela a relação de um indivíduo com a sociedade num conceito relacional, onde esferas diferentes de intersubjetividade e realidades sociais devem ser alcançadas com protagonismo no espaço da sociedade onde vivem. Interesses individuais e coletivos reconhecidos, validados e representados oficialmente na sociedade – é o que a autora nomeia como um “status absoluto de sujeito”. Essa percepção da construção do sujeito na sociedade, pode ser a mesma no espaço escolar e suas aprendizagens. Logo, o racismo é responsável por justamente violar o acesso à representatividade em esferas políticas, sociais e individuais.

A diferença construída por meio do processo de discriminação, assim como, a diferença construída a partir de valores hierárquicos fazem com que haja um processo de naturalização que leva ao preconceito. O preconceito junto ao poder é que forma o racismo, de acordo com Kilomba (2019). Assim, ao considerarmos as elaborações da autora, podemos adotar essa construção baseada em uma visão de quem são estes sujeitos, e como suas subjetividades são afetadas por meio do racismo. Para isso, precisamos enfatizar a necessidade de práticas no contexto escolar que possam dialogar com as questões antirracistas, práticas que possam partir de perspectivas interseccionais na educação.

Pensar nos sujeitos que fazem passagem pela educação básica (entende-se como toda a sociedade) como uma etapa formativa essencial do desenvolvimento humano, que continuarão a se desenvolver durante toda a vida, é uma maneira de prospectar experiências sócio-culturais para mudanças estruturais na sociedade. Carla Akotirene (2018, p. 27) nos ensina que a interseccionalidade em vez de somar identidades, nos faz entender “quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos”, por serem “experiências modeladas por e durante a interação das estruturas”, o que torna a relação docente e discente um fator de transformação na experiência.

A autora avalia enquanto ações sobre esses corpos dotadas repetidamente de “modos colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade” (Akotirene, 2018, p. 27), mesmo compreendendo que suas marcações não podem ser ignoradas, apesar de não estarem aparentes. Fator que na educação se constitui um importante sinalizador para identificação dos contextos, territórios e fatores sócio-culturais que permeiam a subjetividade dos sujeitos, logo suas necessidades e modos de aprender.

Dessa forma, podemos compreender que as relações humanas foram organizadas a partir da “criação” da diferença. Esta que pode ser compreendida sob análise da exclusão e do entendimento da existência de um “outro”, sugere o hibridismo, a impureza, a mistura. No entanto é importante ter o cuidado de não confundir essa mistura como uma formação sincrética onde os elementos diferentes estabelecem uma relação de igualdade uns com os outros, tal como o mito da democracia racial brasileira. É de suma importância entender tais desdobramentos e consequências da cultura para a educação, não com a pretensão de se chegar a certezas, diante de algo tão abrangente e dinâmico, mas sim para perceber que além de marcadores culturais, se pretende subverter pedagogias vindas da ordinária naturalização de epistemologias coloniais.

Ao ponderarmos as múltiplas realidades culturais e modos de ser, como as vivenciadas por estudantes latinoamericanos em cidades periféricas, bem como em suas diásporas centro-periferia, estamos contribuindo para a promoção de projetos que promovam a decolonialidade e interseccionalidade. Tais projetos, buscam na sua essência não repetir processos históricos e coloniais que minam e negam as diversas identidades culturais existentes. Assim, o reconhecimento da lógica da diferença cultural construída a partir do Estado-nação, revela a urgência de se pensar a cultura como instrumento de transformação na educação e na sociedade.

Tendo isso em vista, as artes visuais operam como uma ferramenta decolonizadora nesse processo educativo, uma vez que a negação da colonialidade dispõe de mecanismos combativos de práticas homogeneizantes e subalternizadas para o que queremos alcançar em termos interseccionais, de diversidade cultural, antirracismo e desenvolvimento humano.

As Artes Visuais em diálogo com a cultura e educação antirracista

A compreensão das culturas e de como seus trânsitos operam torna-se essencial, especialmente à luz de perspectivas multidisciplinares. Essa compreensão não apenas enriquece a consciência dos papéis culturais, mas também se mostra crucial para o desenvolvimento humano, podendo contribuir significativamente para práticas pedagógicas críticas, pós-críticas e emancipadoras. A aplicação prática dessas ideias no ensino de artes visuais, especialmente ao explorar as visualidades contemporâneas e debater representações nas imagens, pode desempenhar um papel vital na promoção da diversidade e na construção de uma educação interseccionada.

Ao subverter narrativas hegemônicas e adotar uma epistemologia antirracista, a prática educacional pode contribuir significativamente para uma compreensão mais ampla e inclusiva da sociedade. Essa abordagem não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também capacita os discentes a intervirem na própria realidade e na dos outros, promovendo uma transformação positiva e construtiva.

O trabalho de artistas como Rosana Paulino (fig.4), Antônio Obá, Grada Kilomba, Jaider Esbell, Paulo Nazareth dentre muitos, vem ampliando o debate acerca de questões antirracistas e decoloniais, como ferramentas políticas para a reflexão sobre intersubjetividades, culturas, subjetivações e construção de identidades pelos docentes em suas trajetórias. Hoje, o docente em Artes Visuais dispõe de uma ampla variedade de obras de artistas brasileiros para utilizar como ferramenta de debate, discussão de diversas pautas e, principalmente, como catalisadora para a produção e criação artística em sala de aula. Essa realidade também se destaca devido às inúmeras oportunidades proporcionadas pelas linguagens da arte contemporânea, bem como no protagonismo negro e indígena presentes de forma progressiva nas galerias de arte e curadorias.



Fig. 3. Rosana Paulino. Musa Paradisiaca, 2018. Impressão digital sobre tecido, tinta e costura. 102,00 cm x 96,00 cm. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra4598/mulatas>. Acesso em: 04 de março de 2024.

A revisitação histórica proporcionada pela produção artística no Brasil durante o século XIX, quando estrangeiros eram convidados a documentar a realidade histórica do país e a institucionalizar a arte europeia, desempenha um papel educativo significativo no campo do ensino de artes visuais e de história. Na obra de Jean Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas, foram construídas narrativas e representações negras e indígenas em diferentes contextos cotidianos, a partir de um olhar forâneo. Assim, é crucial questionar a representação de cenas coloniais e subalternas que foram documentadas, mas que perpetuam estereótipos a serem superados em termos de posições sociais e raciais na iconografia brasileira, como na obra de Rosana Paulino.

Estes breves exemplos destacam o papel das artes visuais como uma forma de conhecimento a ser explorada no combate ao racismo na educação. A consciência antirracista por parte dos educadores é um elemento crucial para que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 deixem de ser apenas normativas e se tornem práticas comuns nas escolas brasileiras, promovendo a valorização da diversidade cultural e de diversas identidades. A intersubjetividade, permeada pela cultura, pode ser potencializada por meio de práticas decoloniais e antirracistas no âmbito educacional, envolvendo todos os atores do contexto escolar e suas possíveis colaborações.

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, exploramos a complexa interseção entre cultura, subjetividade e educação, com um foco particular nas questões raciais no contexto das artes visuais. A diversidade de análises oferecidas por perspectivas decoloniais e antirracistas enriqueceu nossa compreensão sobre a cultura e sua influência no desenvolvimento humano, especialmente no âmbito educacional. Ao situar a cultura no movimento de virada decolonial, reconhecemos a importância da resistência e do combate contínuo à colonialidade. Isso implica em pensar a formação da subjetividade latino-americana de maneira heterogênea, considerando as particularidades das diversas realidades culturais e históricas.

A reflexão sobre o conceito de "ser humano" à luz das epistemologias decoloniais revelou a necessidade de questionar a homogeneidade imposta historicamente. A universalização dessa identidade, centrada em uma visão branca, masculina e heteronormativa, exclui e subalterniza outras identidades sociais. A compreensão histórica desse conceito permitiu analisar como ele tem sido utilizado para justificar relações de poder, colonialidade e exclusão.

No contexto educacional, a cultura e a subjetividade desempenham papéis cruciais. A escola, apesar de reproduzir preconceitos e hierarquias, possui o potencial de transformar as percepções e promover uma abordagem mais consciente e reflexiva. O reconhecimento da afetividade como componente essencial no desenvolvimento e aprendizagem, especialmente para grupos que são parcialmente racializados, destaca a importância de representações culturais positivas e livres de estereótipos nas visualidades e na cultura visual.

Diante das reflexões apresentadas, se evidenciou a importância de uma educação antirracista que reconheça a diversidade cultural, promova a desconstrução de estereótipos e valorize múltiplas identidades, suas vozes e a própria interlocução dos sujeitos a partir dos processos subjetivos. A busca por uma compreensão mais ampla dos processos plurais de desenvolvimento humano e a análise das interseccionalidades são fundamentais para uma educação emancipadora.

Em última análise, este trabalho destacou a necessidade contínua de questionar conceitos estabelecidos, promover diálogos interculturais e adotar práticas educacionais que contribuam para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. A conscientização antirracista por parte dos educadores é fundamental para transformar as diretrizes normativas em práticas efetivas nas escolas. A interseccionalidade, aliada à cultura, pode potencializar a intersubjetividade e promover uma educação mais inclusiva e transformadora.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Polén, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

COLLINS, Patrícia; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo, 2020.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. Porto Alegre: **Letras de Hoje**, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar, 2011.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. **Liminales**, v. 2, n. 4, p. 13-38, 2013.

JOBIM E SOUZA, Solange. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. São Paulo: Unicamp, 2005.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do Currículo**, 2(2), 208-230, 2010.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Cobogó, 2019.

LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos. Psicologia Cultural-Semiótica: Aportes para a Abordagem Científica do Desenvolvimento Humano na Contemporaneidade. In: MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BIZERRIL, José (Orgs.), **Psicologia & Cultura**: teoria, pesquisa e prática profissional (pp. 23 - 59). Cortez, 2021.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática.** Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROESFOGUEL, Ramón (Org). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Siglo del Hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROESFOGUEL, Ramón (Org). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

NOGUEIRA, Pedro; BIZERRIL, José. Nunca fomos ocidentais: propostas epistêmicas da etnopsiquiatria de Tobie Nathan para a psicologia clínica e sua aplicação em outro ocidente. In: Madureira, A. F., A, Bizerril, J. (Orgs.). **Psicologia e cultura: teoria, pesquisa e prática profissional (146-205).** Cortez, 2021.

PAULA, Luciana Dantas; BRANCO, Angela Uchoa. Desconstrução de preconceitos na escola: o papel das práticas dialógicas. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 39, e200216, 2022.

PAVÓN-CUÉLLAR, David. Rumo a uma descolonização da psicologia latino-americana: condição pós-colonial, virada decolonial e luta anticolonial. **Brazilian Journal of Latin American Studies**, 20(39), 95-127, 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires Lugar CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf

RESTREPO, Eduardo, ROJAS, Alex. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos.** Cauca-Colômbia: Jorge Salazar, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. Tomaz Tadeu da Silva (Org.), **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** (pp. 73-102). Vozes, 2014.

VALSINER, Jaan. **Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida.** Tradução de Ana Cecília de Sousa Bastos. Artmed, 2012.

VALSINER, Jaan. **An invitation to cultural psychology.** Sage, 2014.

VALSINER, Jaan. **Signs in Minds: Semiotic Basis for the New General Psychology.** In (Ed.) General Human Psychology. (pp. 25 - 50). Springer Nature, 2021.

WALSH, Catherine; LAMBULEY, Edgar; GÓMEZ, Pedro. **Estudios artísticos: Aprender, crear,**

sanar: estudos artísticos em perspectiva decolonial. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018. Disponível em: https://monoskop.org/images/8/8d/Gomez_Walsh_Lambuley_Aprender_crear_sanar_estudio_s_artisticos_en_perspectiva_decolonial_2018.pdf.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução conceitual. Em Tomaz Tadeu da Silva (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** (pp. 7-72). Vozes, 2014.

Submissão: 11/03/2024
Aprovação: 19/04/2024

Cartografias poéticas: sobre rotas, desvios e territórios existenciais

Poetic cartographies:
about routes, detours e existencial
territories

Cartografías poéticas:
sobre rutas, desvios y territorios
existenciales

Carla Juliana Galvão Alves¹

Larissa Caroline de Pontes²

1 Professora associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), junto ao Departamento de Artes Visuais. Doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Coordenadora do projeto de pesquisa Cartografando os entrelugares da arte, da pesquisa e do ensino. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7627123662548625>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7974-1490>. E-mail: carlagalvao@uel.br

2 Licencianda em Artes Visuais da UEL, desenvolve projeto de Iniciação Científica no Projeto de Pesquisa Cartografando os entrelugares da arte, da pesquisa e do ensino. Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/9478534098897278>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3108-8568>. E-mail: larissa.caroline@uel.br

RESUMO

A cartografia nos guia na escrita deste texto que se propõe a contribuir com o debate a respeito de abordagens, métodos e metodologias de pesquisa e de ensino das Artes Visuais. Para isso trazemos recortes de um trabalho realizado em parceria com uma escola pública localizada em bairro periférico da cidade. Tivemos por objetivos oferecer aos estudantes da escola oportunidades de olhar para si e para os espaços de convivência; olhar para as paisagens cotidianas e refletir sobre suas possibilidades de experiência, e sobre o ser-estar-no-mundo, por meio da arte. Por atuarmos nessas regiões fronteiriças entre a arte, a geografia e a educação, agenciando atores diversos, cada um com seus objetivos de pesquisa, ensino ou extensão, procuramos associar diversas estratégias metodológicas sensíveis e inventivas, emprestadas ou inspiradas na própria arte. Nossas análises fundamentam-se nos estudos a respeito de espaço e lugar (Tuan, 2013; Bachelard, 1993); e a respeito das abordagens metodológicas de ensino e de pesquisa agrupadas sob a denominação de Pesquisa Educacional Baseada em Arte/PEBA (Hernández, 2013; Charréu, 2019; Dias, 2013). A análise de algumas das cartografias juntamente com os respectivos relatos evidencia as potencialidades da arte nestes contextos de pesquisa viva.

PALAVRAS-CHAVE

Pesquisa Educacional Baseada em Arte; Cartografia; Pesquisa Viva; Espaço; Lugar.

ABSTRACT

Cartography has guided us in the production of this text, which aims to contribute to the debate concerning the approaches, methods and methodologies in the research and teaching of Visual Arts. In order to do it we present some excerpts from a project carried out in partnership with a public school located in the outskirts of the city. The goals were to offer opportunities school students to look into oneself and to one's living spaces; look at everyday scenes and reflect on the possibilities of experience, on being-in-the-world, through Art. As we act on the borders between Art, Geography and Education, managing a number of actors - each one with their own research, teaching or extension aims – we worked to associate several sensitive and inventive methodological strategies, borrowed from or inspired by art itself. Our analysis are based on the studies related to space and place (Tuan, 2013; Bachelard, 1993); and concerning the methodological approaches of teaching and research grouped under the name of Art-Based Educational Research (Hernández, 2013; Charréu, 2019; Dias, 2013). The analysis of some of the cartographies together with their respective accounts highlights the potentialities of Art in these contexts of live research.

KEY-WORDS

Cartography; Arts-Based Educational Research; Living Inquiry; Space; Place.

RESUMEN

La cartografía nos guía en la redacción de este texto, que pretende contribuir al debate sobre enfoques, métodos y metodologías para la investigación y la enseñanza de las Artes Visuales. Para ello, les traemos algunos extractos del trabajo realizado en colaboración con una escuela pública ubicada en un barrio periférico de la ciudad. Nuestros objetivos eran ofrecer a los estudiantes de la escuela oportunidades para mirarse a uno mismo y a los espacios habitables; mirar paisajes cotidianos y reflexionar sobre sus posibilidades de experiencia, de estar-en-el-mundo, a través del arte. Debido a que operamos en estas regiones fronterizas entre arte, geografía y educación, gestionando diferentes actores, cada uno con sus propios objetivos de investigación, enseñanza o extensión, buscamos asociar varias estrategias metodológicas sensibles e inventivas, tomadas prestadas o inspiradas en el arte mismo. Nuestros análisis se basan en estudios sobre el espacio y el lugar (Tuan, 2013; Bachelard, 1993); y respecto de los enfoques metodológicos de docencia e investigación agrupados bajo el nombre de Investigación Educativa Basada en el Arte (Hernández, 2013; Charréu, 2019; Dias, 2013). El análisis de algunas de las cartografías junto con los respectivos informes resalta el potencial del arte en estos contextos de investigación viva.

PALABRAS-CLAVE

Investigación Educativa Basada en el Arte; Cartografía; Indagación Vital; Spacio; Lugar.

Introdução

Este trabalho resulta das ações e reflexões realizadas no âmbito de um projeto integrado de pesquisa, ensino e extensão³, que explora metodologias alternativas no campo da arte. Neste percurso, temos caminhado por territórios fronteiriços em muitos sentidos: entre a pesquisa, o ensino e a extensão; entre a escola e a universidade; entre o centro e as margens da cidade; entre paisagens familiares e espaços desoladores.

As ações se realizam no bojo de uma pesquisa-intervenção acerca do lugar/ espaço com alunos de uma escola pública localizada em área periférica da cidade. A equipe do projeto é composta por docentes e estudantes de licenciatura em Artes Visuais e do curso de Design, alunos do Ensino Médio e o professor de Artes da escola. Esse contexto tão rico e tão vivo, envolvendo diferentes atores, formados e em formação, em constante interação e movimento, requer abordagens metodológicas que deem conta da complexidade das ações e relações que ali se dão. Por isso, optamos por utilizar e analisar estratégias metodológicas sensíveis e inventivas, emprestadas da própria arte, que pudessem dar conta das dimensões subjetivas, colaborativas e interpretativas dos sujeitos e atividades envolvidos em seus processos.

A cartografia foi o mote para produções poéticas que instigassem os estudantes a olhar para o bairro em busca de si mesmos, de suas relações, expectativas e frustrações enquanto habitantes e coautores deste lugar. Um dos nossos objetivos foi oferecer oportunidades de olhar para si e para os espaços de convivência. Olhar para as paisagens cotidianas e refletir sobre suas possibilidades de experiências como modos de ser-estar-no-mundo. A paisagem é entendida aqui não como dado objetivo que se apresenta ao nosso olhar, mas enquanto experiência vivida na cotidianidade.

Buscamos garantir espaços de fala que pudessem promover transformações, por meio do movimento de caminhar para si, de rever as experiências vividas e sentidas e ressignificá-las; de perceber-se cada vez mais como autor de sua própria história.

A cartografia como experiência estética

Cada pessoa então deveria falar de suas estradas, de suas encruzilhadas, de seus bancos. Cada pessoa deveria preparar o cadastro de seus campos perdidos (BACHELARD, 1993).

Trazemos para esse diálogo sobre abordagens, métodos e metodologias recortes de um trabalho ainda em desenvolvimento, com adolescentes desta escola localizada em um bairro periférico com poucas opções de acesso à arte e à cultura. E foi na própria arte que nos inspiramos para escolher e criar as nossas estratégias de ensino e de pesquisa.

³ Trata-se do projeto intitulado Cartografando os entrelugares da arte, da pesquisa e do ensino, cadastrado no Departamento de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina e aprovado pelo CEP (Parecer nº 2.619.654).

A arte aciona os sentidos e, portanto, possibilita experienciar o espaço. Para além da concepção tradicional, o espaço é uma necessidade que vai além de qualquer condição básica; investigá-lo pela perspectiva da experiência, através da produção poética, oportuniza a compreensão sensível da condição humana, do estar no mundo, de sentir-se como parte constituinte e de diferenciar-se dele ao mesmo tempo.

O geógrafo Yi-Fu Tuan (2013, p. 18) aponta que “[...] a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele”. Dessa forma, buscamos potencializar aspectos do espaço cotidiano que muitas vezes não são percebidos e que constituem a subjetividade, sensibilizando o olhar e expandindo as noções de mundo, possibilitando de fato uma experiência por meio da arte.

O exercício de cartografar teve como intuito promover o redescobrimto do bairro, voltando o olhar para o cotidiano e suas possibilidades sensíveis, indo na contramão das engrenagens meramente funcionais que nos entorpecem. Redescobrimto porque, conforme Tuan (2013, p. 29): “Quando residimos por muito tempo em determinado lugar, podemos conhecê-lo intimamente, porém a sua imagem pode não ser nítida, a menos que possamos também vê-lo de fora e pensemos em nossa experiência.”

O autor distingue espaço e lugar, dizendo que o espaço se torna lugar pelas relações de afeto, pelo reconhecimento, e pela intensidade das experiências vividas ali: “O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (Tuan, 2013, p. 14).

A cartografia nos permite refinar a concepção genérica do entorno, ressaltando suas particularidades. O bairro é um lugar familiar, uma parte de nossa referência de mundo, o cerne de nossa constituição humana. No bairro estão o lar e aqueles com quem estabelecemos nossas relações mais próximas. Isso e a familiaridade com as suas ruas e habitantes oferece uma sensação de segurança que independe das estatísticas reais. Nas cidades contemporâneas, os bairros possuem fronteiras bem definidas, para além das quais o mundo se torna cada vez mais impessoal e até mesmo hostil. Mas o que pensam e sentem esses alunos? Como o bairro reflete em quem são? De que modo são afetados por ele? Percebem-se como constituintes dele? Quais as expectativas em relação às fronteiras visíveis e invisíveis?

Os bairros aos quais pertencem os alunos atendidos nesta escola são marcados pelo estigma da violência. As notícias veiculadas pelas mídias locais reforçam a imagem de um lugar perigoso, marcado por roubos, assassinatos, tráfico de drogas, conflitos com a polícia, entre outros acontecimentos associados ao medo e à insegurança. Isso aparece tanto nas narrativas orais quanto nas visuais, como nesta fala de Julia:

Meu bairro é bem complicado, sempre tem briga. Tem uma vizinha que fica gritando de madrugada. A gente tem medo de sair de noite porque sempre tem competição de racha de motoqueiro e, na maioria das vezes são bandidos e a gente tem bastante medo. A gente nunca deixa o telefone à mostra ou carteira, a gente sempre sai com uma bolsa pra não ser assaltada, principalmente quando a gente vai sair fim de semana ou vai sair pra ficar

fora de casa bem tarde. A gente tem muito medo de ficar pra rua, a gente sempre lembra de levar a chave de casa (Julia).

São espaços que foram se constituindo a partir de processos de reintegração de posse e assentamentos de famílias de ex-agricultores, moradores de favelas, e de fundos de vale. De acordo com o PPP da escola, os alunos vêm de famílias de baixa renda, sendo que aproximadamente 45% delas são beneficiárias de programas sociais, como o Programa Bolsa Família. O documento destaca também o alto índice de evasão escolar e aponta alguns dos fatores que levam a isso:

[...] o uso de drogas, que faz com que muitos menores envolvam-se em pequenos delitos; a violência doméstica ou de rua; as condições sociais, as quais podem referir-se à condição de moradia, o subemprego ou o desemprego; a necessidade de trabalho dos adolescentes e jovens para o sustento próprio e da família; a gravidez na adolescência, quando é comum se deparar com jovens, que após engravidar, tomam como prioridade na sua vida o cuidado do bebê, abandonando a escola para trabalhar, além de muitos outros (2022, p. 18).

Outra característica importante desses locais é a falta de opções de acesso à arte e à cultura. Seja pelo medo, seja pela ausência de outros referenciais, o espaço de vivência acaba por isolar seus habitantes. Uma das principais preocupações do professor de Artes da escola era a falta de perspectivas de futuro, de projetos de vida. Como a arte pode contribuir para eliminar essas barreiras que tiram desses jovens a esperança e a autonomia sobre as suas próprias vidas? Como mobilizar processos de identificação e de desidentificação? Territorialização e desterritorialização? Nossos objetivos visavam estimular os alunos a olhar para esse lugar da existência com olhos sensíveis e críticos ao mesmo tempo, a ponto de vislumbrar novos horizontes e possibilidades.

Aos poucos foi se configurando um grande rizoma de práticas artísticas e de pesquisa. Os alunos realizaram produções diversas, envolvendo a cartografia, a fotografia, o desenho e a tipografia. Começamos pela produção de cartografias individuais, atividade que teve como princípio a reflexão acerca do bairro, partindo do desenho do trajeto da casa para a escola. Esse desenho inicial foi fundamentado por conversas acerca da cartografia imaginativa, com exemplos de mapas históricos e produções artísticas, enfatizando o caráter poético de cada um deles. Também conversamos sobre desenho com foco na exploração dos materiais e suas diversas possibilidades gráficas. Em um dos encontros, utilizando papel vegetal, os alunos representaram o que gostariam que fosse diferente no bairro, gerando a sobreposição desses dois trabalhos.

A estratégia do desenho cartográfico evoca a percepção artística no cotidiano. Uma atitude estética que descondiciona o automatismo em torno dos deslocamentos diários, indo ao encontro de questões sobre pertencimento e subjetividade. Entende-se, portanto, a cartografia poética como “[...] um desejo de organizar e apreender a experiência de um lugar. Vontade de representar e descrever não só lugares, mas

também percursos, fluxos, transformações e deslocamentos” (Dias, 2011, p. 22).

Também solicitamos que trouxessem de casa um objeto guardado com carinho, ou um objeto que os representasse. “O lugar é um tipo de objeto. Lugares e objetos definem o espaço, dando-lhe uma personalidade geométrica”, observa Tuan (2013, p.28). Todo o nosso trabalho é marcado por esse viés autobiográfico, com o intuito de garantir espaços de fala e oportunidades de olhar para si, de rever a sua própria história, resignificando-a e percebendo as possibilidades de autonomia em relação ao que a vida impõe. As propostas foram pensadas como narrativas visuais e orais, entendendo que as oportunidades de fala são fundamentais inclusive para a criação e o fortalecimento de vínculos entre todos nós. A associação das narrativas orais, emprestada da pesquisa narrativa e /ou autobiográfica com a produção cartográfica contribui com o desejo de pensar a paisagem como experiência e não somente como representação visual. O trabalho que ainda se encontra em andamento prevê culminar em uma produção tipográfica, um livro das histórias dessas pessoas com o bairro, a casa, os outros e a arte.

Agenciamentos metodológicos: a PEBA como uma forma de pesquisa viva

Nas últimas décadas, houve o crescimento exponencial de metodologias de pesquisa alternativas no Brasil, considerando que cada área do conhecimento requer abordagens que sejam adequadas às suas necessidades. No campo da pesquisa em artes visuais, percebemos uma demanda de metodologias que deem conta de suas especificidades sensíveis, como alternativa às abordagens tradicionais, que tendem a negligenciar aspectos importantes para a investigação no campo das artes e da educação. Aspectos estes que podem ampliar nossa compreensão a respeito dos fenômenos e experiências humanas e alcançar determinados níveis de percepção que não podem ser alcançados de outra forma.

Tais metodologias têm sido agrupadas sob a denominação de Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) e apresentam uma diversidade de formas e nomenclaturas, de modo que cada desenho metodológico se torne único. Possuem em comum o interesse por aproximar-se cada vez mais da arte, seus processos criativos e práticas artísticas, bem como do campo mais abrangente da cultura visual (Hernández, 2013; Charréu, 2019; Dias, 2013).

A produção poética evidencia dados importantes que não são possíveis/ acessíveis de outra forma, pois aciona a subjetividade e a sensibilidade. Como colocado por Charréu (2019), o artista que investiga pela linguagem artística obtém respostas também nessa linguagem, que não costuma ser contemplada pela sistemática cartesiana. No que concerne à sensibilidade, nem toda experiência se transcreve verbalmente e a arte permite acessar dimensões que outros métodos de pesquisa poderiam não alcançar.

De caráter qualitativo e quase sempre intervencionista, são consideradas como

um tipo de pesquisa viva, uma vez que todos os envolvidos no processo trabalham juntos em busca de soluções para os problemas vividos cotidianamente ou de novas percepções e compreensões a respeito de determinados fenômenos educacionais, culturais, sociais ou artísticos, visando melhorar a prática docente. As relações entre pesquisador e participante se dão por contínuas trocas, atentos e abertos a novos problemas de pesquisa que possam surgir durante o percurso, uma vez que o processo é tão ou mais importante do que os resultados finais.

Outra questão que articula todas essas abordagens é o interesse pelo modo como estão sendo vividas e interpretadas as experiências das pessoas envolvidas nestes contextos sociais e culturais. E novamente a arte “[...] fornece às histórias de vida condições de possibilidade para que sensações, sonhos, emoções, situações de se colocar em lugar de ‘outros’ possam se entrelaçar a episódios simultaneamente reflexivos, projetivos, imaginativos”, como já pontuaram Martins, Tourinho e Souza (2017, p. 14) em uma publicação que reúne textos resultantes de pesquisas e estudos a respeito das interfaces entre a pesquisa narrativas, a histórias de vida, a arte e a educação.

É desta forma que entendemos que Pesquisa Educacional Baseada em Arte nos permite escolher e mesmo inventar novas estratégias de pesquisa, muitas vezes inspiradas na própria arte, como também emprestadas de outras metodologias de caráter qualitativo, como o método cartográfico, a pesquisa narrativa e as histórias de vida, com intuito de ampliar a nossa compreensão a respeito dos fenômenos e contextos nos quais estamos inseridos em nossas práticas cotidianas.

O que dizem as cartografias produzidas pelos estudantes?

E linha após linha
Alguma coisa, como um universo, se desenha
Sem querer muito nomear, sem quebrar a imensidão do silêncio
Discretamente, secretamente, alguém diz
Eu estou aqui,
Aqui eu começo.
(White, 1980)⁴

Uma análise inicial das cartografias produzidas, associada às narrativas orais coletadas durante as rodas de conversa, revela as contradições da vida em um bairro dividido entre espaços familiares e espaços a serem evitados. Um bairro onde é preciso estar sempre alerta. As falas a respeito do medo aparecem principalmente associadas à presença e atuação de traficantes de drogas e assaltantes.

4 WHITE, Kenneth. Le grand rivage. Paris: Le Nouveau Commerce, 1980.

Com as linhas finas do lápis e o auxílio de uma régua, a estudante Julia realizou um desenho cartográfico (Fig. 1) em que simplifica as ruas, casas e estabelecimentos da região onde mora, nomeando os locais a partir de sua percepção e experiência. A rua de sua casa, indicada como “rua para chegar na farmácia”, é marcada por uma linha pontilhada que indica o caminho que ela percorre para chegar na escola, virando na “rua para chegar no mercado” e seguindo para além das delimitações do papel. No quarteirão ao lado de sua casa, próximo a um terreno baldio, uma escola e uma creche, Julia nomeia uma rua como “rua das vendas de drogas”.

Já na representação de como gostaria que o bairro fosse, a estudante faz um desenho colorido com canetinha, sobrepondo-o ao desenho inicial. Julia se auto representa na “Expo Japão 2022”, evento cultural da cidade, que normalmente acontece em uma região distante à que ela mora. Em relato, a estudante demonstrou um grande interesse em se mudar do bairro, tanto por questões de segurança quanto pelo desejo de maiores oportunidades.

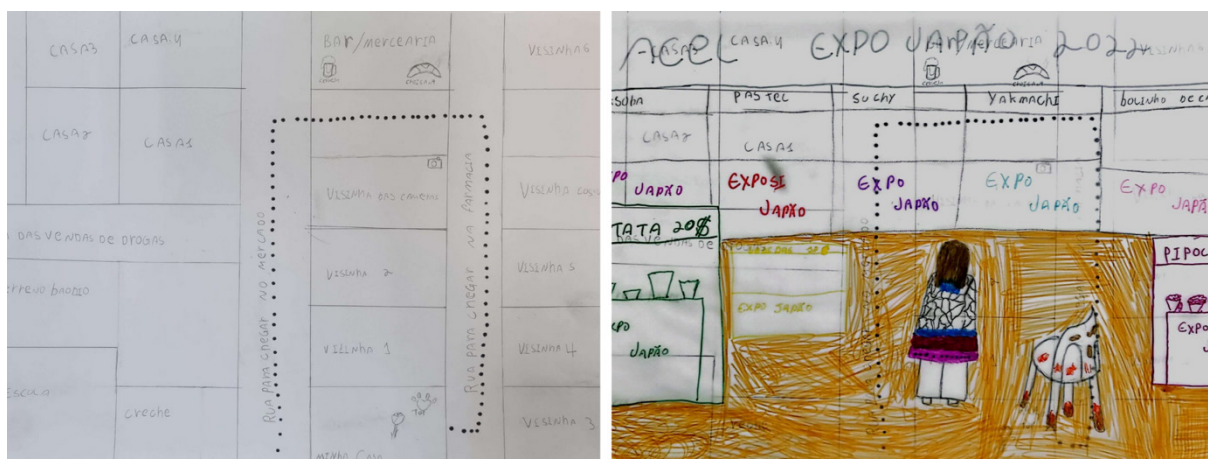


Fig. 1, Cartografias produzidas por Julia, 2023. Fonte: arquivo do projeto

Gabriele representou o bairro onde mora (Fig. 2). O desenho consiste em um mapa visto de cima, com as ruas e os lotes, de linhas firmes feitas com canetinha, em sua maioria na cor preta. O caminho que indica a direção para a escola foi feito com bolinhas em laranja, partindo do espaço com o nome do bairro e o desenho de olhos vermelhos, que, segundo a estudante, representam os traficantes e usuários de drogas da região.

Em relato, Gabriele comentou sobre a distância do seu bairro até a escola, sendo mais de 40 minutos de caminhada. Geralmente, ela faz o percurso com o ônibus, mas diversas vezes já se deslocou a pé, pela avenida ou por atalhos de estrada de terra, rodeados por vegetação e campos abertos.

Na cartografia de como gostaria que fosse seu bairro, justaposta à cartografia anterior, Gabriele trouxe elementos voltados para o desejo de seguir uma carreira na animação e no desenvolvimento de jogos. Ao lado do ponto de ônibus, há a indicação

do estúdio de animação, logo à frente o “SEGA”⁵, vizinha do centro Pokémon⁶. Assim, ela aproxima espaços muito distantes, no desejo de viabilizar o sonho de seguir a carreira desejada.

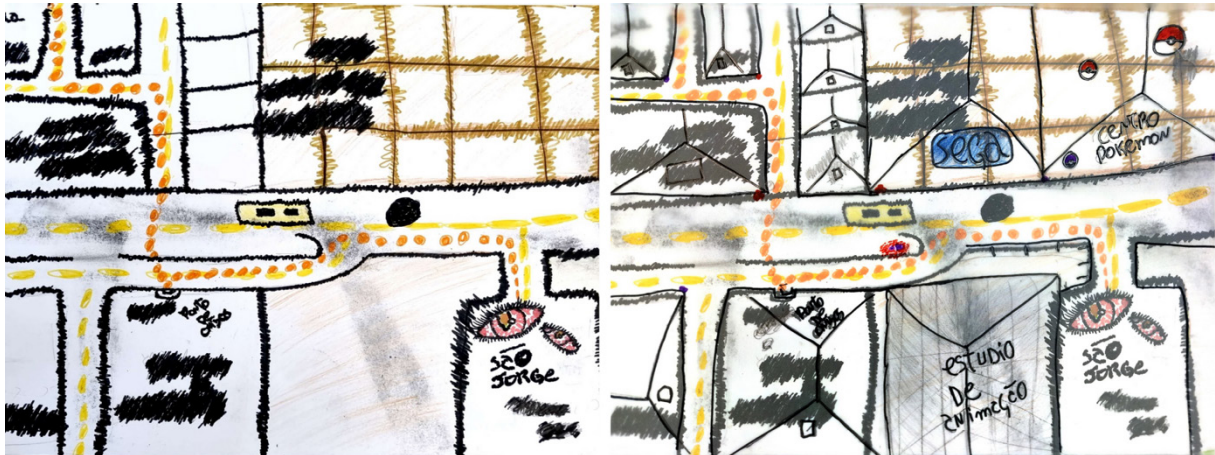


Fig. 2, Cartografias produzidas por Gabriele, 2023. Fonte: arquivo do projeto

No mapa de André (Fig. 3), feito com lápis de cor e lápis grafite, há uma linha sinuosa indicando o trajeto de sua casa até a escola. Entre esse caminho, o estudante ressaltou uma estrada de terra cercada por um lixão a céu aberto, com elementos que indicam o desconforto de passar pelo trecho.

Além dessas imagens, ele representa a casa do avô próxima à sua, uma pequena horta, o ponto de ônibus e espaços em verde, com árvores esparsas. Na cartografia em que representa o que gostaria que houvesse no bairro, o estudante traz uma rua pavimentada e cercada por postes de luz, localizada no lugar da estrada de terra e do lixão. No canto, próximo à casa do avô, o estudante desenha uma horta maior.

5 Desenvolvedora de jogos sediada no Japão.

6 Série de jogos eletrônicos, também conhecida pela série televisiva. O Centro Pokémon é uma instalação fictícia do universo.



Fig. 3, Cartografias produzidas por André, 2023. Fonte: arquivo do projeto

Neste contexto em que predominam a insegurança, o medo e o desconforto, não é de estranhar que para muitos deles, a casa seja o lugar favorito. Na cartografia feita por Mariana (Fig. 4), residente de uma área mais rural do bairro, a paisagem é tomada pelo verde, com indicações das plantações que circundam a região, referenciando também a vegetação que se estende pelos arredores do bairro. É evidente a conexão afetiva que a estudante possui com o lugar, tanto por referir-se à sua casa como “Meu cantinho”, quanto pela resposta estética de sua representação. “Pois a casa é nosso canto do mundo. Ela é, como se diz frequentemente, nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda a acepção do termo. Até a mais modesta habitação, vista intimamente, é bela” (Bachelard, 1993, p.24).

Em relato, a estudante disse que o lugar que mais gosta de ficar em sua casa é a varanda, para observar a paisagem. Com o conceito de topofilia, Yi-fu Tuan (2012), afirma que a percepção ambiental impacta a identidade, as relações sociais e o bem-estar. A percepção advém das experiências, que dadas pela paisagem, desencadeiam uma visão de mundo ampla e de respeito com a terra.

No desenho de como gostaria que o bairro fosse, a estudante acrescenta flores, uma plantação de milho, casas coloridas e um carro “opala 67”. Em uma folha separada, acrescentada à sobreposição, Mariana desenha a sua casa com o carro na garagem. Não há aqui qualquer menção aos estigmas de violência.



Fig. 4, Cartografias produzidas por Mariana, 2023. Fonte: arquivo do projeto

Já Fábio relata que não gosta de ficar em casa. Ele desenha o bairro com cores vibrantes, usando canetinha e lápis de cor (Fig. 5). No muro do local que representa a sua casa, ele traz um grafite que demonstra o seu gosto pelo skate e pela arte urbana. Na rua de cima, desenha a cabeça de um cachorro com feições violentas, nomeada por ele como a “rua dos cachorros”.

Seu lugar preferido na cidade é uma pista de skate onde costuma se distrair e se enturmar com os amigos. Mas ela fica em outra região e é preciso se deslocar até lá, razão pela qual ele acrescenta uma pista de skate à segunda cartografia.

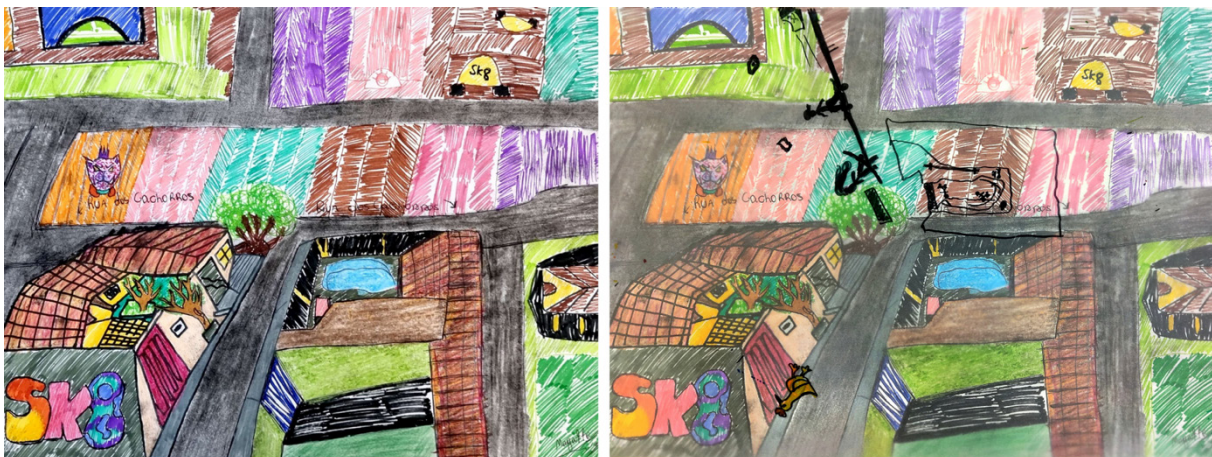


Fig. 5, Cartografias produzidas por Fábio, 2023. Fonte: arquivo do projeto

Acompanhamos o trajeto de cada uma dessas linhas e manchas que foram traçadas e elaboradas pela Julia, Gabriele, André, Mariana e Fábio. O processo se deu entre certezas e descobertas que foram desde o uso dos materiais, até as questões sobre o fazer conjuntamente, entre pessoas que, em princípio, não se conheciam⁷,

⁷ Os alunos da escola não frequentam as mesmas turmas e séries na escola, e como também não conheciam os membros da equipe do projeto, estavam tímidos e receosos nos primeiros encontros. Foi necessário criar

em paralelo aos pensamentos e lembranças que elaboraram e resgataram sobre seus cotidianos. Efetuaram, nesse tempo, trocas entre si e percepções sobre suas vidas e as vidas dos demais.

Em princípio, uma proposta bastante simples: o trajeto de suas casas para a escola, foi algo que se desdobrou em elaborações mais amplas sobre si mesmos no processo de elaboração e trocas despreziosas. A segunda etapa, de sobrepor o papel translúcido carregado da materialidade de seus sonhos, indicou possibilidades de vida que os colocam como agentes transformadores. Houve, ainda, um terceiro momento, no qual paramos diante das cartografias sobrepostas para analisarmos conjuntamente cada um desses trabalhos, experienciando, na prática constitutiva do projeto, a reflexão de Martins, Tourinho e Souza (2017), de que a arte e seus processos, em conjunto com as histórias de vida, refletir, projetar e imaginar sonhos, sensações e emoções, redimensionamos nossas visões e percepções.

Considerações finais

Envolvemo-nos em parte de seus cotidianos, compartilhamos sonhos e anseios. Vivenciamos o espaço da escola e eles o espaço da universidade. De todos esses modos, nos vimos uns nos outros, ampliando-nos.

Encontramo-nos semanalmente, ao longo de 3 meses e, no transcurso desse tempo, a elaboração das narrativas visuais e orais foram a base para a pesquisa, ao mesmo tempo em que foram fundamentais para a criação e o fortalecimento dos vínculos entre todos nós. Foram meio e fim, simultaneamente. As cartografias funcionaram como impulsionadoras das narrativas pessoais, oferecendo possibilidades de olhar para si mesmo e de pensar sobre a própria existência.

Como já mencionado, o trabalho que ainda se encontra em andamento prevê culminar em uma produção tipográfica, um livro que conte as histórias dessas pessoas com o bairro, a casa, os outros e a arte.

A investigação a respeito das subjetividades, da constituição dos sujeitos, do conhecimento de si, e mais especificamente da formação e da autoformação, prescinde destas novas metodologias que permitam ao investigador atuar nesse entre lugar e inventar os próprios roteiros de pesquisa, as próprias estratégias e dispositivos, muitas vezes emprestados do artista, os procedimentos que lhe permitam observar, analisar e interpretar o material da pesquisa.

Entendemos a Pesquisa Educacional Baseada em Artes como um conceito guarda-chuva (Martins, 2022) que acolhe uma constelação de procedimentos, conceitos e técnicas de diferentes campos do conhecimento, que têm sido utilizados, inventados e reinventados em contextos de prática viva, a fim de ampliar o nosso campo de visão e a nossa compreensão acerca dos fenômenos com os quais lidamos em nossas práticas docentes e artísticas.

estratégias de aproximação e fortalecimento de vínculos para alcançarmos um clima de confiança, necessário ao trabalho com narrativas autobiográficas.

Referências

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARROS, L.P DE; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS; KASTRUP; ESCÓCIA. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

CHARRÉU, L. A cartografia e a artografia como métodos vivos de investigação em arte e em educação artística. **Diacrítica**, Braga, vol. 33, n. 1, p. 87-103, 2019.

DIAS, Aline. Desenho e cartografias cotidianas. In: COELHO, Elke; VILLA, Danillo (Orgs.). **Cartografias cotidianas**. Londrina, 2011, p. 22-35.

DIAS, Belidson. Preliminares: A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes. In: DIAS, Belidson e IRWIN, Rita. **Pesquisa educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 39-62.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene, SOUZA, Eliseu Clementino de (orgs.). Entrelaçamentos entre histórias de vida, arte e educação. In: **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: ED. da UFSM, 2017.

MARTINS, M. C. F. D.; Rita Irwin: A a/r/tografia e a potência de encontros educativos como práticas artísticas. **Revista Trama Interdisciplinar**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 17 – 28, 2022. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/15338>. Acesso em: 19 abr. 2024.

PASSOS, E.; BARROS, R.B. de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS; KASTRUP; ESCÓCIA. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Prof.^a Roseli Piotto Roehrig, Londrina, Paraná, 2022.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Londrina: Eduel, 2012.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: Eduel, 2013.

WHITE, Kenneth. **Le grand rivage**. Paris: Le Nouveau Commerce, 1980.

Submissão: 15/03/2024

Aprovação: 19/04/2024

Os caminhos da docência investigativa em aproximação com os princípios dos escritos selecionados de John Dewey e Josef Albers

The paths of investigative teaching in proximity to the principles of the selected writings of John Dewey and Josef Albers

Los caminos de la enseñanza investigativa en proximidad a los principios de los escritos seleccionados de John Dewey y Josef Albers

Daniela Almeida Moreira¹

Jociele Lampert²

1 Professora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais PPGAV – UDESC na linha de pesquisa do ensino da arte com ênfase em pintura e o ensino de arte. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5285-453X>, Email: daniela.almeida@ifsc.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2808921945912808>.

2 Professora Titular da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua no Mestrado e Doutorado em Artes Visuais PPGAV/UDESC, como orientadora na Linha de Pesquisa de Ensino das Artes Visuais e na Graduação em Artes Visuais DAV/UDESC. As suas principais linhas de investigação são a pintura, arte e educação e formação docente. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0963-0925>. Email: jocielelampert@uol.com.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7149902931231225>.

RESUMO

O presente artigo apresenta um estudo e relato sobre a microprática na formação de professores ministrada no município de Macapá, como parte de uma pesquisa de doutorado vinculada ao Estúdio de Pintura Apotheke. A microprática foi proposta a partir da concepção da docência investigativa fundamentada no conceito de conhecimento e experiência segundo John Dewey (1906, 1916, 1928, 1929) e Josef Albers (1928, 1934, 1935, 1936). De acordo com John Dewey a concepção de conhecimento seria uma rede de significados acessíveis à experiência por meio da associação entre velhas e novas experiências graças à sua natureza contínua e retrospectiva. Enquanto Josef Albers apontou caminhos da prática e ensino experiencial na instauração de situações favoráveis do aprender a partir da experiência. O resultado da prática mostrou que a aproximação dos princípios de escritos selecionados de John Dewey e Josef Albers oferecem caminhos para a docência investigativa. Assim como a pesquisa aliada ao processo prático experiencial contínuo é uma possibilidade do percurso formativo docente através das ações de formação oferecidas pelo Estúdio de Pintura Apotheke.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino das Artes Visuais; Pintura; John Dewey; Josef Albers; Docência Investigativa.

ABSTRACT

This article presents a study and report on micropractice in teacher training carried out in the municipality of Macapá, as part of doctoral research linked to Estudio de Pintura Apotheke. Micropractice was designed based on the conception of investigative teaching based on the concept of knowledge and experience according to John Dewey (1906, 1916, 1928 and 1929) and Josef Albers (1928, 1934, 1935 and 1936). According to John Dewey, the conception of knowledge would be a network of meanings accessible to experience through the association between old and new experiences, thanks to its continuous and retrospective nature. While Josef Albers pointed out ways of practice and experiential teaching in establishing favorable situations for learning from experience. The result of the proposal showed that approaching the principles of selected writings by John Dewey and Josef Albers offer paths for investigative teaching. Just as research combined with the continuous practical experiential process is a possibility of the teacher training path through the training actions offered by Estudio de Pintura Apotheke.

KEY-WORDS

Visual Arts Teaching; Painting; John Dewey; Josef Albers; Investigative Teaching.

RESUMEN

Este artículo presenta un estudio e informe sobre las microprácticas en la formación docente realizado en el municipio de Macapá, como parte de una investigación doctoral vinculada Estudio de Pintura Apotheke. La micropráctica fue diseñada a partir de la concepción de la enseñanza investigativa basada en el concepto de conocimiento y experiencia según John Dewey (1906, 1916, 1928, 1929) y Josef Albers (1928, 1934, 1935, 1936). Según John Dewey, la concepción del conocimiento sería una red de significados accesibles a la experiencia a través de la asociación entre experiencias antiguas y nuevas gracias a su carácter continuo y retrospectivo. Mientras que Josef Albers señaló vías de práctica y enseñanza experiencial para establecer situaciones favorables para aprender de la experiencia. El resultado de la propuesta mostró que acercarse a los principios de escritos seleccionados de John Dewey y Josef Albers ofrece caminos para la enseñanza investigativa. Así como la investigación combinada con el proceso práctico vivencial continuo es una posibilidad del camino de formación docente a través de las acciones formativas que ofrece Estudio de Pintura Apotheke.

PALABRAS-CLAVE

Enseñanza de Artes Visuales; Cuadro; John Dewey; Josef Albers; Docencia Investigativa.

A docência investigativa e a pesquisa vinculada ao Estúdio de Pintura Apotheke

A participação no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke³ desde a formação inicial direcionou o olhar interessado pelo estudo da pintura e sua relação com a ação docente. As ações de formação do Grupo são fundamentadas em referenciais, cujos principais são John Dewey com o conceito de arte como experiência e Josef Albers entre outros artistas professores, com processos pictóricos investigativos onde apresentam caminhos para pesquisa, pintura e ação docente.

Os caminhos investigativos do Grupo acontecem no estúdio de pintura considerado como um espaço da pesquisa com interesse em um ou mais objetos de estudo da pintura. O estúdio de pintura necessariamente não está atrelado ao espaço físico, sendo mais adequada a perspectiva do movimento provocado pelo interesse, com a demanda de reservar um lugar do processo pictórico na rotina diária da ação docente.

Através da participação nas ações de formação do Grupo foi possível tomar conhecimento e entender o tempo e espaço que a pintura demanda daqueles interessados no seu estudo. Ao longo desses anos, os direcionamentos do Grupo mostraram possibilidades de organização de situações investigativas do processo pictórico a partir do interesse por um ou mais objetos de estudo.

Para essa reflexão foi selecionado como referencial, os escritos de John Dewey e Josef Albers considerando propícia a aproximação entre o filósofo e o artista professor como fonte teórico prática e concepções sobre a ação docente. A escolha dos escritos foi feita a partir dos apontamentos relevantes para promover o movimento do professor em direção a pesquisa e as possibilidades de estudo pictórico para a formação docente.

No entanto, o filósofo e o artista professor não apresentam receitas com passo a passo e padrões comuns, no entanto oferecem princípios para repensar a ação do professor. Os fundamentos encontrados nos escritos demandam uma leitura mais atenta para identificação de modos e perspectivas sobre o contexto educacional e relação com a atitude docente investigativa alvo de discussão deste texto.

A partir do relato sobre a microprática ministrada para a formação de professores do município de Macapá, o propósito é apresentar um processo investigativo interessado na pintura com descrição da preparação da ação de formação docente parte da pesquisa de doutorado vinculada ao Estúdio de Pintura Apotheke.

3 O programa de extensão Estúdio de Pintura Apotheke, fundado no ano de 2014, idealizado e coordenado pela Prof.a Dra. Jocielle Lampert, oferece micropráticas, minicursos, palestras, aulas abertas e residências artísticas que envolvem a temática da pintura, para estudantes de Graduação, Pós-Graduação e para a comunidade acadêmica e externa. Desta forma, oportuniza um espaço para conhecimento e aprofundamento sobre determinadas técnicas e processo pictórico, bem como conversas e trocas de saberes com artistas que tenham conhecimento e notoriedade no meio artístico. Para mais informações, acesse: <<https://www.apothekeestudiodepintura.com/>>.

A concepção de docência investigativa e o encontro entre as ideias de John Dewey e Josef Albers

Esse texto tem como foco a docência investigativa entendida como aquela que dispõe de um objeto de estudo como subsídio da ação docente, a qual deve ser lida como movimento conduzido por um interesse. No caso desse estudo o interesse é a pintura entendido como potência de geração de atitudes e iniciativas da ação docente capaz de articular situações com condições necessárias para o desenvolvimento dos processos diversos da criação.

A atitude que coloca o docente em movimento com o desejo de deslocamento entre o lugar de quem aprende e ensina fundamenta-se nas concepções de conhecimento e experiência abordados neste texto.

Em relação a pintura, tal objeto de estudo requer tempo e espaço daquele que olha a sua volta, identifica o extraordinário e os atributos incomuns de elementos, que podem ser desconsiderados por outras pessoas. Aquele que pinta estabelece conexões e continuidades entre objeto de estudo e as possibilidades identificadas pelo interesse.

Esse texto enfatiza um processo que cria redes de afinidades e promove a investigação da pintura. Entende-se o processo pictórico com potencial intenção e articulação efetiva de planos de ação e não apenas ideias, mas atitudes efetivas e expandidas com sentido para quem faz pintura. Portanto, esse texto considera que o fazer pictórico com intenção tem efeito direto sobre a ação docente motivada a investigar.

A partir dos breves apontamentos da concepção de docência investigativa, o texto segue nas aproximações com o referencial teórico. A contextualização das ideias filosóficas progressistas de John Dewey tem importância por estabelecer relação com o movimento reformador da educação nos Estados Unidos da América do Norte. Além das perspectivas de ensino de Josef Albers, que foi professor da Bauhaus e posteriormente docente no Black Mountain College nos Estados Unidos da América do Norte, a instituição com princípios educativos influenciados pelas ideias deweyanas.

A aproximação entre as ideias de John Dewey e Josef Albers datam das primeiras décadas do século XX, a partir do movimento reformador da Educação da América do Norte, que teve John Dewey como importante filósofo que influenciou a adesão de escolas e universidades aos ideais progressistas.

Nos anos 20, Josef Albers atuava como docente na Bauhaus da Alemanha e no início da década de 30 foi obrigado a encerrar suas atividades docentes devido ao fechamento da instituição. Em 1933, Albers acompanhado da esposa Anni seguiu para os Estados Unidos da América do Norte, onde assumiu as atribuições docentes no Black Mountain College.

No início do século XX, o movimento da educação progressista propõe transformações e reformas no ensino elementar dos Estados Unidos da América do

Norte (Redefer E Hymes, 1975 Apud Tippett E Lee, 2019). As reformas progressistas buscavam novas formas de ensino através do aprender fazendo e nova direção organizadora institucional curricular, com abordagens diferenciadas das formas tradicionais de educar daquela época. John Dewey tornou-se um dos principais teóricos e filósofos da educação progressista, considerado um dos reformadores fundamentais do movimento (Moyer, 2009, Apud Tippett E Lee, 2019, p. 80).

Dewey (1906, 1916, 1928, 1929) foi autor de muitas obras e ensaios dedicados à educação, alguns foram selecionados como referência para este texto. Conforme Moyer (2009 *apud* Tippett e Lee, 2019, p. 81) a perspectiva educacional de Dewey apresenta uma abordagem holística das concepções de ensino, que baseia-se na ideia da instituição educacional como um empreendimento experimental, bem similar a uma comunidade constituída de um pequeno núcleo social.

A educação progressista primava pela experiência em oposição a um tipo de educação pela transmissão considerando que a aprendizagem experiencial concentrava-se em oferecer situações e realidade simulada as condições do mundo real fazendo ligações diretas às experiências da vida cotidiana em sociedade (Tippett E Lee, 2019, p. 85).

Em 1928, John Dewey em seu ensaio intitulado "*Progressive Education and Science Education*" afirmou a prioridade da educação progressista voltada às relações humanas e sociais em "respeito às capacidades, interesses e experiências individuais." O ensino progressista seria pautado na liberdade e flexibilidade das relações interpessoais. A qualidade da relação interpessoal levava a valorização das iniciativas dos estudantes como centro da aprendizagem, o contato social, a comunicação, a cooperação em ambientes favoráveis e situações comuns contribuíram com a aprendizagem dos estudantes (Dewey, 1928, P. 119 In Simpson E Stack Jr, 2010).

O movimento progressista baseado nas ideias de John Dewey, inicialmente mobilizou as instituições de educação elementar na implementação do ensino experiencial, mas os princípios da liberdade individual e do aprender a partir da descoberta também atraíram a atenção dos educadores e intelectuais das universidades em busca de propostas inovadoras para o ensino superior.

As ideias progressistas encontraram interessados na promoção de um tipo de ensino diferenciado, distinto daquele orientado pela fragmentação disciplinar curricular, mais comum na maioria das instituições educacionais daquela época. Nessa perspectiva, a educação experimental ganhou notoriedade e os cursos foram sendo reestruturados com ênfase no desenvolvimento inventivo e ação criativa dos estudantes. Entre as décadas de 20 e 30 várias instituições de ensino superior tornaram-se aliadas das ideias progressistas e adotaram propostas educacionais experimentais, entre as quais: Springs College, Sarah Lawrence e Bennington College, Olivet College, St. Stephen's mais tarde chamada de Bard College e a Black Mountain College, que tornou-se a mais conhecida entre todas as outras (Reynolds, 1997, p. 1).

Assim as ideias progressistas chegaram até as instituições de ensino superior, aproximando-se de John Dewey para a transformação do espaço universitário da época em fonte de pesquisa para educação experimental.

A filosofia de John Dewey fundamentou o pensamento e práticas experimentais no ensino superior, seus escritos e contribuições expositivas em conferências aproximou o filósofo de outros educadores interessados nas ideias progressistas.

John Andrew Rice foi um dos adeptos ao pensamento de John Dewey para a criação do Black Mountain College, fundada em 1933 na Carolina do Norte dos Estados Unidos da América do Norte. A instituição tinha como premissa a independência e interesse do aluno, a administração democrática, a arte como eixo central do currículo e a experiência como fundamento da educação na ação em sala de aula (Reynolds, 1997, p. 2).

A simpatia de John Andrew Rice pelas ideias de John Dewey levou à aproximação dos dois educadores, com visitas do filósofo à instituição e convite para tornar-se membro do conselho consultivo institucional (Reynolds, 1997, p 3).

Nos anos 30, John Andrew Rice escolheu um artista para ser administrador do Black Mountain College, Josef Albers que ainda era professor da Bauhaus. Em 1919, a Bauhaus foi criada por Walter Gropius na cidade de Weimar da Alemanha, com o propósito de oferecer um ambiente de aprendizagem diferenciado, inovador, interdisciplinar e pautado na experiência. Um núcleo de ensino de arquitetura, pintura, escultura no campo da arte e do design baseado no saber do artesão. A escola se estruturava a partir de oficinas práticas com ênfase no estudo e aplicabilidade dos materiais. Josef Albers foi estudante e tornou-se professor em 1920 a convite de Walter Gropius (Gaudin, 2020).

De acordo com Santos (2011, p. 115) o diretor do departamento de Arquitetura do Museu de Arte Moderna de Nova Iorque MoMA Philip Johnson recomendou Albers para John Andrew Rice convidá-lo como docente da Black Mountain College. Em 1933, mediante o convite de Rice, o casal de professores Anni e Josef Albers estabeleceu residência nos Estados Unidos da América do Norte e tornaram-se docentes da instituição experimental sediada na Carolina do Norte. Pela segunda vez, Josef Albers seria professor de uma instituição de ensino experimental. Outras mudanças ocorreram na vida do artista professor, uma vez que deixou seu país de origem, aprendeu outra língua e produziu as obras mais reconhecidas de sua trajetória artística.

Josef Albers a partir do texto "*Teaching Form through Practice*" datado de 1928, quando ainda era professor da Bauhaus abordou a experimentação como meio mais significativo da aprendizagem a partir do estudo dos materiais (Albers, 1928).

A partir da abordagem de ensino de Albers e a importância atribuída a experimentação como caminho de estudo é possível perceber o estímulo à atitude de coragem dos estudantes. Na perspectiva de Albers, os estudantes não deveriam ser introduzidos primeiramente a fundamentos teóricos, mas colocados inicialmente em contato com o material. Esse contato exigia dos estudantes procedimentos adequados e autonomia das escolhas além do estilo individual. No início não eram utilizadas ferramentas com o objetivo de ampliar o contato manual com a matéria prima. Era feita a orientação da anotação dos diferentes empregos dos materiais, sendo que deveriam ser distintos das formas mais comuns de utilização em outros espaços fora da Bauhaus.

O uso dos materiais era norteado pelo princípio da não imitação, mas a busca por soluções independentes e autônomas. A prioridade era a utilização de materiais inusitados, pois as dificuldades ou simplicidades dos materiais propiciaram situações de aprendizagem e processo inventivo aos estudantes. A avaliação dos resultados dos experimentos mostrava que surgiam ideias inovadoras, mas o mais relevante era a experiência e as apropriações advindas da própria experimentação e não por meio do ensino (Albers, 1928).

Através dos apontamentos do texto de Albers é possível perceber, que quando ainda era professor da Bauhaus sua abordagem de ensino aproximava-se das concepções de Dewey, pela importância atribuída à experiência priorizada em relação à teoria.

Nota-se que a experiência propiciava a aprendizagem a partir da investigação e do encontro das possibilidades na transformação dos materiais e utilização com propósitos planejados e desejados. Para Albers, a experiência era considerada propícia à apropriação significativa dos meios e soluções de problemas envolvendo a dimensão intelectual e corporal do estudante.

É importante enfatizar que a perspectiva da educação experimental de Albers não pode ser confundida com a sugestão de uma atitude intuitiva e descomprometida, mas uma postura atenta de compreensão das propriedades dos materiais e possibilidades do uso com intenção de execuções de propostas com formas efetivas de apresentação.

O artista considerava propícia a aprendizagem a partir das tentativas e erros, que permitiam avanços através da experimentação. Assim, o estudante aprendia a cruzar caminhos e fazer desvios dos equívocos utilizando sua inteligência e motivação para encontrar os melhores meios e formas de execução dos seus planos e ideias. A experiência na execução dos trabalhos estimulava a comunicação entre os estudantes, no entanto, os resultados eram analisados diariamente a partir da discussão coletiva. O professor requer as justificativas na escolha dos materiais, nos procedimentos de elaboração, na forma planejada e nos objetivos alcançados (Albers, 1928).

A perspectiva de ensino de Albers mostrou caminhos para a docência investigativa, não pela reprodução das propostas do artista professor, mas pelos direcionamentos do estudo prévio por parte do professor em atitude de investigação, para pensar o ensino com primazia da experiência como parte essencial da formação.

Nota-se que o encontro entre as ideias de John Dewey e Josef Albers se deu a partir dos ideais progressistas, os quais chegaram a ser seguidos pela Bauhaus até o Black Mountain College na América do Norte. A perspectiva de Ensino, tanto da escola alemã quanto norte americana, valorizava a experiência através do contato com materiais e relações humanas pautadas na coletividade.

No Black Mountain College, os princípios filosóficos de John Dewey e as abordagens de ensino de Josef Albers consolidaram um tipo de formação pautada na autonomia pela investigação, cuja liberdade de criação a partir dos processos inventivos ofereciam caminhos de descobertas e apropriação sólida através da experiência.

Na seção seguinte, este texto enfatiza alguns princípios encontrados nos textos selecionados do filósofo e do artista professor para ampliar a compreensão dos processos de criação, perspectiva do ensino experiencial como caminhos da docência investigativa.

Escritos selecionados de John Dewey e Josef Albers e as concepções de experiência e conhecimento

Na sequência, serão feitas aproximações entre as ideias de John Dewey e Josef Albers a partir dos escritos selecionados do filósofo e do artista professor. A ênfase em partes dos textos buscou uma fundamentação para este estudo, além de evidenciar pontos de contato das perspectivas de ensino do filósofo e do artista professor com importância dos caminhos para a docência investigativa.

Iniciamos o diálogo entre os escritos do filósofo e do artista professor com a aproximação da concepção da experiência como um caminho de aprendizagem, assim como é abordado no livro *Democracy and Education* (1916) de John Dewey cuja parte escolhida enfatiza a natureza da experiência e sua relação com a aprendizagem.

Segundo Dewey (1916, p. 145) a experiência seria composta do elemento ativo e passivo sob influência mútua, porque “quando experimentamos algo agimos sobre a coisa experimentada.” Assim, entende-se que a ação de fazer algo implica em consequências sobre o próprio autor e o alvo da ação. Segundo o filósofo, a experiência consistiria em mudança seguida do aprendizado de alguma coisa, a partir da conexão entre a ação e seu efeito de mudança com carga de significados. O filósofo explica o que seria aprender a partir da experiência.

Aprender com a experiência é fazer um retrocesso e um avanço com conexões entre o que fazemos e as consequências dessas ações. [...] O fazer torna-se uma tentativa; um experimento com o mundo para descobrir como ele é [...] a medida do valor de uma experiência reside na percepção dos relacionamentos ou continuidades que conduz. Inclui a cognição em um grau cumulativo ou equivale a algo com significado. Nas escolas, aqueles sob instrução são muito comumente vistos como em aquisição de conhecimento como espectadores teóricos, mentes que se apropriam do conhecimento pela energia direta do intelecto. A própria palavra aluno passou a significar aquele que está envolvido não em ter experiências frutíferas, mas em absorver conhecimento diretamente (Tradução nossa. Dewey, 1916, p. 146).

A partir dos apontamentos de Dewey é possível compreender a experiência como um modo do sujeito lançar ideias sobre o mundo para entender as coisas à sua volta. Assim são estabelecidos elos entre o que já é sabido e novas descobertas aprendidas em termos cumulativos e significativos. Portanto, o sujeito não seria acometido pela experiência como alvo de um fenômeno, mas agente que causa e também sofre mudanças provocadas por um novo aprendizado.

Dessa forma, o direcionamento dos estudantes como espectadores fundamentado nas condições intelectuais mais favoráveis para a absorção do conhecimento seria um equívoco e tornaria os estudantes cada vez mais carentes de experiências. A experiência transformadora é essencial para a preparação do indivíduo para novas situações de aprendizagem em continuidade do aprendizado.

Observa-se uma aproximação entre a concepção de ensino de Dewey na abordagem docente de Josef Albers no Black Mountain College. Segundo o artista, a instituição buscava a formação de alunos conscientes de suas próprias experiências em relação ao contexto e problemas a sua volta, assim poderiam perceber seus interesses e aptidões diante das situações reais (Albers, 1933).

Segundo Albers (1933, p. 218) a ênfase em suas aulas no Black Mountain College era “ensinar o aluno a ver no sentido mais amplo: abrir os olhos para os fenômenos sobre ele e o mais importante de tudo, abrir os olhos para o próprio viver, ser e fazer.” Nessa perspectiva de ensino, o ponto de partida da formação dos estudantes seria sua introdução aos diferentes campos da arte e a solução de problemas diante de situações reais.

Nota-se que a preocupação de Albers era com um tipo de formação que orientava o interesse e atenção ao contexto onde o aluno estivesse situado, além de prepará-lo como possível agente transformador da realidade à sua volta.

Para Albers a experimentação mostrava ser o caminho mais apropriado para os estudantes reconhecerem suas habilidades em situações reais e interesses em relação aos diferentes campos da arte. Segundo ele, o Black Mountain College não priorizava a revelação de artistas, mas a ampliação das possibilidades de criação dos estudantes (Albers, 1933).

É importante salientar que o termo experimentação não estaria ligado a uma atitude especulativa, mas a uma ação investigativa que leva à solução de problemas do mundo real. Percebe-se na perspectiva de Albers, a experimentação na direção da autonomia do estudante, em termos das próprias escolhas e tomadas de decisões a partir do interesse e propósito.

Os apontamentos de Dewey e Albers permitem ampliar a leitura do aprender a partir da experiência entendido como um fluxo orgânico composto por movimentos com avanços e retrocessos associativos das experiências anteriores com as novas experiências.

No caso do docente é válido tratar a experiência do lugar de quem aprende e ensina o apreendido, portanto a experiência não estaria associada a ideia de tempo dedicado à uma prática e a familiaridade com um assunto. A perspectiva é o experimento com efeito cumulativo que gera significados, associações e continuidade por meio da investigação.

Nesse sentido, cabe a ênfase de distanciar a experiência de um tipo de fazer atrelado à atividade para aproximá-la da articulação de situações relacionadas à própria vida. Assim, o saber em conexão com a experiência seria promotor de novas situações de aprendizagem.

Em 1906, no ensaio "*The Experimental Theory of Knowledge*" Dewey apresentou a concepção de conhecimento e experiência. O conhecimento estaria ligado àquilo que é familiar, a associação com saberes anteriores sendo também a base da experiência. Conhecer uma coisa implicaria em ter a confiança, a apropriação dos seus significados e particularidades, além de colocar as experiências passadas à disposição de novas descobertas.

No ensaio, o filósofo deu o exemplo da familiaridade com um cheiro de uma flor, que não se resumiria a um dado olfativo, mas o faria lembrar alguém parte de outra experiência em sua continuidade com o cheiro. O conhecimento ofereceria condição de controle daquilo que se sabe e possibilidades da tradução do conhecido em outros termos e significados. Enquanto a experiência seria mais do que o conhecimento, no caso do cheiro de uma flor seria cada vez mais completo a cada experiência. Dessa forma, a experiência colocaria o conhecimento em conexão com o experimentado, enquanto o saber dependeria de fatores extra experimentais para a validação dos seus significados.

O destaque do texto de Dewey enfatiza a importância da concepção do conhecimento e da experiência, para maior clareza da perspectiva do ensino experiencial, o qual teria sido mal compreendido e alvo de distorções. A ação prática teria sido confundida com a realização de atividades e o fazer interpretado como condição suficiente para o aprendizado.

O próprio Dewey trata dos equívocos da concepção do experiencial possivelmente causados pela abordagem de escritores pragmáticos, que possam ter dado margem aos críticos e a interpretação do conceito de prática como utilitária, limitada e inferior. O filósofo afirmou desconhecer a relação de tal interpretação com a concepção da prática e teoria pragmática, uma vez que o pensamento pragmático entende a ação correspondente a efetivação de ideias e seus significados sob a demanda da combinação e verificação retrospectiva pela experiência (DEWEY, 1906).

Através do texto de Dewey entende-se que o ensino experiencial não priorizava a ocupação como mera realização de alguma atividade, em detrimento da aquisição do conhecimento hierarquizado e fonte de transmissão a ser absorvido pelos estudantes na condição de espectadores.

Podemos dizer que a experiência seria constituída por um fluxo dinâmico entre o velho sabido e o novo revelado, enquanto o conhecimento seria constituído da apropriação, da intimidade que permitiria o controle dos significados. O conhecimento não estaria circunscrito a um conjunto de dados transmitidos aos estudantes, mas deveria provocar mudanças com possibilidades de aprender alguma coisa e estabelecer relações das novas experiências com experiências anteriores.

Albers apresentou uma perspectiva da concepção de conhecimento, que aproxima-se do pensamento de Dewey. O artista professor chamou a atenção para o equívoco da ideia de conhecimento associado à acumulação de dados, os quais só teriam algum valor mediante a possibilidade de conexões, correlações, interpretações e combinações entre os campos do saber e a vida real. Para Albers haveria uma associação indevida entre a ideia de conhecer e possuir alguma coisa,

um sinal de poder inútil e improdutivo. O conhecimento deveria ser compreendido como meio, pois no contexto educacional o processo de crescimento deveria estar ligado às descobertas e suas associações com os fatos para formulação de conclusões, julgamentos, entendimentos próprios e autônomos dos estudantes (Albers, 1936).

Assim considera-se que o artista professor chamou a atenção para o erro de atribuir valor superior ao conhecimento, a ser entendido como um caminho da articulação e formulação das percepções próprias a cada aluno. Essa observação pode parecer simples, mas busca enfatizar a importância desse fundamento para mudança de perspectiva do conhecimento e relação com a experiência para o aprendiz.

Nesse sentido, as colocações de Dewey e Albers são significativas para pensar o quanto se sabe sobre aquilo que se ensina, o quanto de intimidade se tem com controle dos significados e associações das experiências anteriores em articulação com novas experiências.

Em 1929, no ensaio "*The sources of a science of education*" Dewey fez apontamentos sobre o professor investigador com aproximação de alguns parâmetros da pesquisa científica. Para o filósofo, o trabalho do professor estaria diretamente ligado à pesquisa de campo, tendo a disposição problemas de investigação relacionados à própria prática docente. O educador explicou que toda pesquisa contaria com fontes de dados, em termos qualitativos e quantitativos, além de registros para continuidade de outras investigações, assim como acontecia com a ação docente em sala de aula.

É possível perceber a aproximação de Dewey entre a ação investigativa docente e aspectos da pesquisa científica, embora o filósofo tenha recomendado a flexibilidade necessária em relação aos dados advindos da ação investigativa do professor, por possuírem caráter próprio ao contexto educacional. As fontes de dados do professor investigador seriam seus próprios relatórios, os quais seriam ignorados pelo campo da pesquisa, no entanto não seriam inexistentes ou inválidos por tal negligência. O filósofo dedicou um olhar atencioso para o cenário dos educadores e validou esse espaço de investigação pertinente à educação e contribuição para o campo da pesquisa (Dewey, 1929).

Para Dewey (1929) a pesquisa na sala de aula era essencial, pois os professores estavam em contato direto com os alunos e faziam a mediação dos diversos saberes. O professor seria um meio de introdução da teoria na vida do estudante e a falta de oportunidade ou incentivo da qualificação investigativa o torna mero canal de transmissão de informação. As escolas deparam-se com problemas e alunos reais, mas não contam com os professores como agentes investigativos diretamente envolvidos nas diversas situações educacionais.

É pertinente destacar no texto *Art as Experience* (1935) de Albers a crítica do artista professor às contradições da educação de seu tempo, para ele havia uma preocupação em dissecar em detalhes os objetos de estudo limitando o contato do aluno com a transmissão feita pelo professor.

Para o artista professor, a educação distanciava o saber científico da vida real e usou o exemplo da ciência da natureza, as classificações, tipificações, taxonomias,

fenômenos naturais, sem o contato dos estudantes com os sistemas e organismos vivos em interação no mundo real. Para o artista, as classificações seriam apenas resultados, enquanto o mundo real se dava a partir da experiência e descoberta em ordem inversa. Na arte não seria diferente, essa inversão poderia ser feita e o ensino poderia partir das situações da vida. A arte não como componente da história em um tempo distante, mas na atualidade com as demandas do contexto em que se vive (Albers, 1935).

Josef Albers tinha uma abordagem de ensino holística com importância para o estudante em movimento em busca de encontrar soluções de problemas de seu tempo e vida real.

As contradições da educação enfatizadas por Albers reforçam os apontamentos de Dewey no ensaio "*Progressive Education and Science Education*" (1928). Dewey (1928, p. 121) alertou os educadores sobre a educação progressista não prescritiva de métodos, mas motivadora da ação operativa do professor em seu tempo e lugar de ensino. As prioridades da educação progressista concentravam-se no: "crescimento, movimento, transformação das capacidades e experiências existentes." Nessa perspectiva, a educação buscava ser efetiva em seu tempo, ao contrário da ideia de educação para um futuro de projeções e previsões imaginadas.

A partir das ponderações sobre os excertos selecionados dos escritos de John Dewey e Josef Albers buscou chamar a atenção para as concepções norteadoras da ação docente. Não há sugestão de reprodução, a ideia é a identificação de outros modos de articulação do conhecimento e da experiência para traçar caminhos do trabalho do professor.

Através das abordagens do filósofo e do artista professor compreende-se que não há separação e hierarquia entre conhecimento e experiência. O valor do conhecimento estaria ligado a uma rede de significados, que permitem o acesso das experiências anteriores em conexão com as novas descobertas.

O conhecimento seria apenas um meio, cujo real objetivo deveria ser a liberdade e autonomia para responder e estabelecer interação e transformação das situações do entorno.

A reflexão a partir dos escritos de John Dewey e Josef Albers não tem a intenção de apresentar soluções, mas objetivou tratar a docência investigativa como uma atitude possível graças ao olhar atento às possibilidades, outros modos de ensinar e aprender aliados à experiência como motor de transformação da ação humana.

A docência investigativa e relato de experiência da micropática como parte da pesquisa de doutorado

A participação no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke ampliou o interesse pela pintura relacionada à docência e motivou o ingresso no doutorado em 2021, pelo Programa da Pós-Graduação em Artes Visuais na linha de Ensino de Artes Visuais da UDESC.

Em 2023, a pesquisa de doutorado em fase inicial de coleta de dados propiciou uma visita ao Estado do Amapá, para conhecer o trabalho realizado pelo professor Dr. Fábio Wosniak, atualmente docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. O professor Wosniak realizou pesquisas de mestrado e doutorado vinculadas ao Estúdio de Pintura Apotheke, atualmente é Grupo de Pesquisa Experiências e Dissidências nas Artes Visuais e coordenador do Projeto de Extensão Poéticas em Dissidência vinculado ao Apotheke m REDE⁴.

A travessia entre os Estados de Santa Catarina e Amapá propiciou o contato entre as paisagens docentes e novos enquadramentos da pesquisa através do conhecimento do trabalho do professor Fábio Wosniak. Esse movimento permitiu o trânsito e deslocamento do lugar de participante para o lugar de pesquisador através da realização da micropráticas na UNIFAP.

Segundo Lampert e Facco (2019, p. 60) o Estúdio de Pintura Apotheke dedica-se à pesquisa e formação do professor das Artes Visuais, além de interessados no estudo da pintura. A pesquisa e ações são fundamentadas na filosofia e conceito da arte como experiência de John Dewey (2010). O foco na pintura contemporânea torna o estúdio um espaço da construção das “metodologias operativas” de pesquisa e preparação da ação docente. As metodologias operativas consistem em processos de estudo, pesquisa e imersão na criação investigativa experimental como essenciais para formação docente.

De acordo com Lampert e Facco (2019, p. 65) as metodologias operativas seguem três caminhos de investigação no espaço do estúdio de pintura: os encontros do Grupo de Estudos, as residências artísticas e as micropráticas realizadas nas aulas da graduação em Artes Visuais entre outras ações abertas à comunidade acadêmica e interessados no estudo da pintura.

A metodologia operativa em destaque neste texto será a microprática, o termo foi formulado pela professora Dra. Jocielle Lampert para as ações realizadas pelo Grupo de Estudos. O termo baseia-se no princípio de Graeme Sullivan (2005), o estúdio de pintura como lugar da pesquisa e o princípio de Zeichner (2013) na atribuição do conceito da clínica reservado ao momento da avaliação coletiva e autoavaliação docente, com prioridade para a observação e diálogo sobre o processo de estudo da pintura (Lampert E Facco, 2019).

Lampert e Facco (2019, p. 66) descreve as micropráticas como aulas estruturadas com prioridade para a escolha das referências de artistas professores fontes de pesquisa, o processo prático investigativo com solução de problemas e caminhos com possibilidades de continuidade investigativa. O desenvolvimento da ação acontece no estúdio de pintura, em curto período de tempo de quatro horas. A partir do objeto de estudo do campo da pintura contemporânea busca-se novas perspectivas e diálogos entre a teoria e a prática para a formação docente.

4 Apotheke em REDE é constituido por ações de pesquisa, ensino e extensão interdepartamentais, interinstitucionais envolvendo instituições nacionais e internacionais colaboradoras. Os coordenadores desenvolvem projetos vinculados ao Estúdio de Pintura Apotheke em colaboração, cooperação, interação e continuidade segundo princípio filosófico de John Dewey, referência para os estudos da arte como experiência desenvolvidos pelo grupo desde de 2013.

Cavallari e Lampert (2023, p. 18) apresentaram a concepção de microprática pictórica, cujo o foco seria o processo “artístico e didático” norteado pela linguagem pictórica e seus procedimentos, além do fundamento na arte como experiência de John Dewey. A microprática em pintura teria potencial de formular “micro contextos formativos sem dimensão ou impacto específicos no processo criativo, mas com a finalidade de colocar o(s) contexto(s) deste(s) processo(s) em movimento.”

De acordo com Cavallari e Lampert (2023, p. 19) a microprática não teria a mesma atribuição das oficinas e cursos centrados nas técnicas, como são mais comuns à formação no campo da pintura. Os propósitos são direcionados pela “interação, colaboração, mediação e clínica de obra (outro conceito que o Estúdio de Pintura Apotheke partilha de forma original no contexto educativo).” Por ter como fundamento o conceito de arte como experiência de Dewey para ensino da pintura, a microprática estabelece uma relação indissociável entre a teoria e a prática. A teoria e a prática são subsídios e princípios didáticos e artísticos da ação estruturada pelo planejamento, pesquisa, desenvolvimento e continuidade do processo da pintura, o propósito central da microprática pictórica.

O presente relato apresenta considerações sobre a microprática dedicada ao estudo da pintura para a formação de professores realizada no município de Macapá, com o título: O ensino das Artes Visuais e a docência investigativa das matizes da paisagem escolar. O enfoque da ação foi o estudo prático e experimental da cor na investigação da pintura contemporânea. A proposta foi apresentada como um convite aos professores de lançarem o olhar atento sobre as cores do cotidiano docente, a partir da obra de Josef Albers.

A microprática contou com três direcionamentos próprios as ações do Estúdio de Pintura Apotheke: a) a pesquisa de referência selecionadas para o estudo prévio e o planejamento da ação, b) a proposição docente a partir da prática investigativa e c) o momento de observação do processo individual dedicado à apreciação coletiva do tempo em estudo e identificação das possibilidades de continuidade investigativa.

O direcionamento referente a pesquisa e seleção das referências sempre é pautado no olhar atento para artistas professores que compartilham seus processos práticos artísticos investigativos e ação docente. Josef Albers foi a referência selecionada para o estudo prévio a partir da série de composições com folhas naturais realizadas pelo artista e seus estudantes entre 1940 e 1942.

O primeiro contato com a série de estudos de folhas de Josef Albers foi através do livro “A interação da cor” (2009), onde o artista professor apresentou uma pesquisa da cor a partir de amplo conjunto de estudos com papéis coloridos. O livro foi estudado no Grupo ao longo do ano de 2015. Albers (2009, p. 173) apresenta uma série de composições com folhas naturais em duas imagens na última página da obra com parte do capítulo XXV.

Albers (2009, p. 67) falou sobre a série de estudos e as possibilidades de investigação das folhas naturais e esboçou uma situação pedagógica a partir da observação, seleção, coleta, tratamentos, compartilhamento entre os coletores para composições e arranjos com foco na investigação da cor. Para o artista as “folhas

funcionam lindamente como papel colorido e acrescentam inúmeras tonalidades com modulações e formas que os papéis coloridos não possuem.”

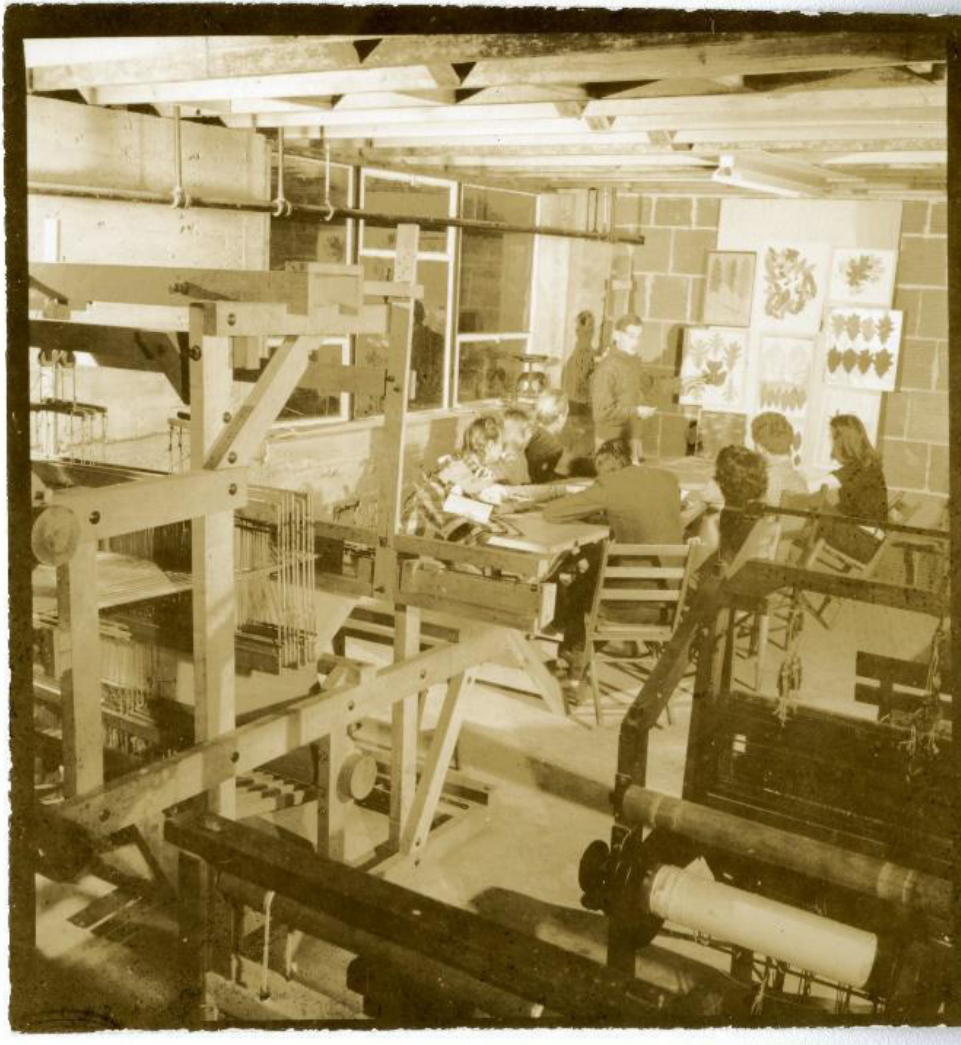


Fig. 1, Academic Records, Black Mountain College Record, Photography, Box 8, Folder 172.1. Don Page weaving, Albers Class with leaf studies. Autorizada pelo North Carolina Department of Natural and Cultural Resources. 2023

O contato com a série de colagens de Albers suscitou o interesse pela cor dos elementos naturais no processo pictórico. A apreciação das colagens e proposições de ensino do artista professor chamaram a atenção para possibilidades da aproximação dos estudos de folhas e o gênero natureza morta tradicional à pintura.



Fig. 2, do próprio autor. 2022.

As cores das cascas dos vegetais comumente presentes na mesa do dia a dia tornaram-se objeto de interesse pelo contraste das tonalidades, variedade cromática e perspectiva contemporânea do processo pictórico. Apesar de simples, as cores dos elementos naturais serviram como um gatilho para o estudo de criação de paletas e processos pictóricos a partir das gradações e valores utilizando tinta guache sobre papel

Os estudos cromáticos em guache ampliaram os caminhos da investigação através da tinta acrílica em estudos realizados sobre pequenos pedaços de tela. Esse desdobramento demonstrou que a pintura como parte da pesquisa oferece possibilidades investigativas do processo pictórico em um fluxo contínuo.



Fig. 3, do próprio autor. 2022.

Os estudos prévios do processo pictórico em guache e acrílica permitiram ampliar a compreensão do comportamento das tintas e suportes na apropriação do estudo da cor com suas transformações mediante a interação. O contraste das cores complementares em relação ao plano de fundo com papéis coloridos mostrou possibilidades compositivas.

A referência das colagens de Albers serviram como um gatilho para o estudo da pintura, não pela reprodução ou imitação, mas pelo interesse no processo pictórico como objeto de estudo e atenção para possibilidades investigativas da cor a partir dos elementos naturais.

A partir dos estudos prévios foi traçado um planejamento da proposta da microprática para a formação de professores e foram utilizados elementos naturais, tais como ervas para chás e temperos diversos com tonalidades variadas, propícias ao estudo da cor a partir da série de colagens de Albers.

Os elementos naturais foram acomodados em pequenas caixas de acrílico transparente etiquetadas com nomes correspondentes aos elementos naturais para servirem como objeto de estudo da cor pelos professores em formação.

A microprática foi pensada a partir do diálogo sem apresentação de slides, com o objetivo de privilegiar a observação das referências, dos materiais e da cor no próprio processo de estudo e dos outros.



Fig. 4, acervo Grupo Estúdio de Pintura Apotheke, 2023.

A ação de formação teve o objetivo de atrair o olhar dos professores para: a) as possibilidades do estudo da cor como atitude de pesquisa das referências para o estudo prévio, b) as possibilidades das matizes da paisagem escolar como objeto de

estudo do professor das Artes Visuais, c) a ampliação do conhecimento da cor e da percepção do caminho investigativo fundamentado na pesquisa e processo prático pictórico.

A mesa da formação foi organizada de duas formas. A primeira organização utilizou uma plataforma digital onde foram disponibilizados plano da microprática, referências em livro e *live* produzidas pelo Grupo entre outros links de vídeos e acesso a páginas na internet sobre o artista Josef Albers. A segunda organização da mesa foi feita no laboratório da UNIFAP onde foram disponibilizadas impressões com imagens das colagens de Josef Albers, a obra *Interação da cor*, entre outros livros relacionados ao assunto, caderno com estudos, lupa, pincéis, papéis, tintas para as demonstrações e para uso dos professores durante a microprática.



Fig. 5, mesas de estudos, acervo Grupo Estúdio de Pintura Apotheke. 2023

A ação concentrou-se no estudo da cor na perspectiva da pintura contemporânea e abordagem diferenciada do gênero de natureza morta, comum à pintura tradicional. O estudo prévio da série de composições de Albers deu origem à ideia de natureza móvel a partir de três tipos diferentes de estudos de observação propostos aos professores.

A apresentação da microprática foi feita a partir do convite ao estudo da cor em diferentes momentos. O primeiro momento propôs o contato com a referência do artista professor Albers a partir das imagens impressas da série de estudo de folhas e alguns princípios do livro *“A interação da cor”* norteadores da microprática. O segundo momento correspondeu a três estudos de observação divididos em duas partes: a primeira parte envolveu os professores na coleta de elementos naturais e a segunda parte envolveu os professores na observação da cor de um elemento natural através de uma lupa e a produção de fotografias das ervas e temperos para o estudo cromático.

Os professores foram convidados a realizarem uma breve coleta de elementos naturais pelo Câmpus da Universidade UNIFAP. A coleta estabeleceu relação com o tema da microprática voltado aos matizes da paisagem escolar como objeto de estudo do processo pictórico investigativo. O simples gesto da coleta também buscou a reflexão para elementos do entorno, que podem ser incorporados à pesquisa e as práticas docentes em sala de aula. No retorno dos professores ao laboratório foi proposto a elaboração de composições com os elementos naturais coletados e a escolha de papéis em cores complementares para o plano de fundo.

No diálogo com os professores sobre as composições foram feitos alguns apontamentos sobre a: a) materialidade dos elementos compositivos; b) as diferentes tonalidades, contrastes entre os elementos naturais e as cores complementares; c) a construção cromática da composição; d) a relação entre a pintura contemporânea e abordagem do gênero natureza morta nos dias atuais; e) as possibilidades de estudo investigativo da cor pelo docente; a importância do estudo da cor pelo docente do ensino das Artes Visuais; f) as matizes da paisagem de Macapá; g) a cor das águas do rio Amazonas e h) a apropriação da investigação da cor em outras áreas de conhecimento. Os professores fizeram associações com experiências anteriores envolvendo suas práticas de ensino e suas percepções sobre as possibilidades de estudo da cor.



Fig.6, professores em elaboração natureza móvel, acervo Grupo Estúdio Pintura Apotheke
autorização de uso de imagens apresentadas neste texto, 2023

A continuidade dos estudos envolveu a observação das tonalidades dos elementos naturais coletados através de uma lupa. Após a identificação dos tons, a observação foi dirigida às ervas e temperos disponibilizados para fotografias

com as câmeras dos celulares dos professores. Os registros foram utilizados para o mapeamento das cores e estudo com tinta guache sobre papel. O mapeamento das cores foi orientado a partir da demonstração da construção da paleta e mistura das tintas.



Fig. 7, professores em elaboração natureza móvel, acervo Grupo Estúdio de Pintura Apotheke
autorização de uso de imagens apresentadas neste texto, 2023.

A formação seguiu em continuidade com os estudos cromáticos individuais a partir do mapeamento das cores das ervas e temperos selecionados pelos professores. Os docentes estiveram envolvidos, comprometidos e interessados em todos os momentos planejados para a formação, eles foram acompanhados através da aproximação das mesas para breve diálogo sobre o processo pessoal de estudo.

As aproximações teceram breves comentários sobre o andamento dos estudos com margem para observações dos professores: as dificuldades com preocupação na mistura das tintas, a organização do estudo no papel, também a diversão com o experimento e descobertas, a apropriação dos elementos da cor, as possibilidades do estudo com interesse da continuidade do processo e alguns casos que manifestaram o apego ao fazer na sala de aula que dividiu a energia entre o estudo da cor e a expectativa de torná-lo uma atividade tema de aula.

Algumas observações foram feitas durante o processo de estudo dos professores: a cor e os valores, contrastes e propriedades complementares e análogas relativas a paisagem local, o mapeamento das cores dos elementos naturais e sua organização no papel, o apego à forma em comparação a atenção para a cor e o deslocamento do lugar de professor para o lugar de quem estuda um assunto.



Fig. 8, estudo elementos da natureza móvel em tinta guache sobre papel, acervo Estúdio Pintura Apotheke autorização de uso de imagens apresentadas neste texto, 2023

Um diálogo agregou alguns professores em torno da cor das águas do rio Amazonas e a sugestão do estudo da cor dos elementos naturais chamou a atenção para a importância do estudo da paisagem local e as possibilidades relativas às tonalidades da cor do rio e seus afluentes. Outro diálogo abordou o apego pela forma e o risco da cor assumir a função de adereço e não tornar-se objeto de estudo das suas propriedades. Um outro diálogo abordou o lugar do professor dedicado ao estudo da cor mais difícil do que esperado, pois a cor desafiaria o olhar pela variedade de tons apresentados no elemento natural e a apresentação no papel daquilo que se vê.

O momento dedicado à clínica ampliou o diálogo de forma coletiva em que todos os professores tiveram a oportunidade de distanciar o olhar do próprio processo de estudo e olhar mais de perto o processo de estudo do outro.



Fig. 9, clínica do processo de estudo da formação, acervo Estúdio de Pintura Apotheke autorização de uso de imagens apresentadas neste texto, 2023

Nesse momento de apreciação coletiva foram feitos comentários sobre o amplo conjunto de paletas estudadas e reunidas a partir do número de elementos naturais disponibilizados na formação. Esse aspecto chamou a atenção dos professores para a cor como um objeto de estudo com possibilidades infinitas da investigação docente. Algumas perguntas foram lançadas sobre as dificuldades e as descobertas através do estudo da cor.

Alguns professores disseram que a formação oportunizou estudarem a cor de forma diferente da que estavam acostumados, o que teria feito eles perceberem novas possibilidades, bem como a importância do estudo para a formação docente.

Outros compartilharam preferências nas escolhas das cores dos elementos naturais, suas estratégias na mistura do guache para criação da paleta e desafio no alcance dos tons planejados e desejados. As diferenças das cores da paleta e sobre o papel, além das expectativas em relação aos resultados que deram lugar ao inusitado e inesperado, que motivou o interesse na continuidade do estudo.

Um professor fez a relação do estudo da cor como pertinente para o componente curricular da arte abstrata, para ele a cor poderia ser um ponto de partida na abordagem dos elementos compositivos das obras do gênero.

Conclusão

Esse texto buscou mostrar a pesquisa e o processo prático pictórico como caminhos para a ação docente investigativa sustentada por um objeto de interesse de estudo movido pelas descobertas proporcionadas pelo estudo da cor e a pintura como subsídio investigativo da ação docente.

Esse texto apresentou princípios encontrados nos textos de John Dewey e Josef Albers sobre o conhecimento, a experiência e a ação docente fundamentada na investigação. Os apontamentos concentraram-se no movimento impulsionado pelo objeto de estudo, no caso a pintura como subsídio da ação docente, cuja iniciativa e atitude investigativa desdobrou na articulação das situações de ensino. O processo da pintura mostrou as condições necessárias e possíveis, além de propiciar o estudo e processo de criação no outro.

O texto chamou a atenção para a atitude docente investigativa aberta à condição do deslocamento entre o lugar de quem aprende e o lugar de quem ensina, segundo as concepções de conhecimento e experiência de Dewey e as perspectivas de educação experimental de Albers. A investigação mostrou ser constituída por camadas porosas e permeáveis ao fluxo e intercâmbio das propriedades do ensino e aprendizagem. Pois o professor em situação imersiva de estudo coloca-se em trânsito entre o lugar daquele que ensina a partir da investigação.

Sobre a pintura como objeto de estudo foi enfatizado o tempo e espaço de quem pinta, não meramente como um fazer, mas como uma atitude atenta ao potencial das coisas ao seu redor e elemento de investigação. O estudo da pintura foi enfatizado

como gerador de uma rede de interesses, cujas descobertas impulsionam a articulação docente em torno das possibilidades investigativas do processo pictórico.

A proposta foi enfatizar como o estudo da pintura aciona o professor na direção da articulação de situações de ensino fundamentadas no seu próprio fazer investigativo. A partir dos escritos selecionados de Dewey e Albers foi possível identificar a convocação da ação docente estimulada a confiar no potencial operativo da investigação como subsídio da ação docente.

Referências

ALBERS, Josef. **A interação da cor**. Martins Fontes: São Paulo, 2009.

ALBERS, Josef. **Teaching Form Through Practice** (Werklicher formunterricht). Catálogo de exposiciones de la Fundación Juan March Exposição Josef Albers Minimal Means, Maximum Effect. Fundación Juan March. Madri, 2014.

ALBERS, Josef. **Concerning Art Instruction** 1933. P. 218 -221. Catálogo de exposiciones de la Fundación Juan March Exposição Josef Albers Minimal Means, Maximum Effect. Fundación Juan March. Madri, 2014.

ALBERS, Josef. **Art as Experience** (1935) p. 231 – 232. Catálogo de exposiciones de la Fundación Juan March Exposição Josef Albers Minimal Means, Maximum Effect. Fundación Juan March. Madri, 2014.

ALBERS, Josef. A Second Foreword 1936. Pp. 233 – 236. **Catálogo de exposiciones de la Fundación Juan March Exposição Josef Albers Minimal Means, Maximum Effect**. Fundación Juan March. Madri, 2014.

ALBERS, Josef. **“Vorkurs”** 1923 (1938). P. 240. Catálogo de exposiciones de la Fundación Juan March Exposição Josef Albers Minimal Means, Maximum Effect. Fundación Juan March. Madri, 2014.

CAVALLARI, Pedro Henrique, LAMPERT, Jocielle. Reflexões sobre o conceito de microprática. **Revista Apotheke** v. 9. n. 1. 2023. pp. 11-28. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/issue/view/933/361>>. Acesso em: 08 mai de 2023.

DEWEY, John. **Progressive Education and Science Education** 1928. In Essays by John Dewey. Org. SIMPSON, Douglas J., STACK JR. Sam F. Southern Illinois University Press. 1ª ed. 2010. pp. 119 -124.

DEWEY, John. **The sources of a science of education**. Kappa Delta Pi Lecture Series. Horace Liveright. New York, 1929.

DEWEY, John. **The Experimental Theory of Knowledge**. Mind, Volume XV, Issue 59, 1906,

Pages 293–307. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/mind/XV.59.293>> Acesso em: 04 mai 2023.

DEWEY, John. **Democracy and Education**, 1916.

DEWEY, John. Progressive Education and Science Education. 1928. In **Teachers, leaders, and schools essays by John Dewey**. SIMPSON, Douglas J., STACK, Sam F. Jr. Carbondale, Ill. : Southern Illinois University Press, 2010.

GAUDIN, Olivier. Towards an Environment-based Pedagogy of Creativity: Learning from the Bauhaus and Dewey's Pragmatism Johannes. Warda (Ed.) Beyond Bauhaus. **New Approaches to Architecture and Design Theory**. Theory, Heidelberg: arthistoricum.net. 2020. DOI: <<https://doi.org/10.11588/arthistoricum.658>>. Acesso em: 26 abr. 2023.

LAMPERT, Jocielle. FACCO, Marta. **Reflexões e estudo de caso sobre metodologias operativas e documentos de trabalho no estúdio de pintura**. (Org.) CIRILLO, José; BELO, Marcela, GRANDO, Ângela. Nuvens no papel: impressões sobre o processo de criação. 1. ed. - Vitória, ES: UFES, Proex, 2019.

TIPPETT, Timothy P., LEE. Jacquelyn J. Looking Back to Move Forward: understanding Progressive Education in the 21st Century. **Journal of Applied Learning in Higher Education** Fall, University of North Carolina Wilmington, 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285555.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SANTOS, Paloma Oliveira de Carvalho. **O pensamento da cor na obra de Josef Albers**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em História Social da Cultura da PUC- Rio. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/19638/19638_1.PDF>. Acesso em: 24 abr. 2023.

REYNOLDS, Katherine C. Progressive Ideals and Experimental Higher Education: The Example of John Dewey and Black Mountain College. **Jornal Education and Culture** Vol. 14, No. 1. Spring. Purdue University Press. 1997, pp. 1-9. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/42922419>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

Submissão: 30/10/2023

Aprovação: 21/04/2024

A casa das crianças: O lugar da arte dentro da Ocupação

The children's house: The place of art within the Occupation

La casa de los niños: El lugar del arte dentro de la Ocupación

Lorena Toniolo Zampetti¹

Denise Blanco Sant'Anna²

1 Artista visual e arte educadora, graduada em Artes Visuais - licenciatura pela Universidade Feevale (Novo Hamburgo-RS), mestranda em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4398-2406>, Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/4497124574968693>, e-mail: lorenzampetti@gmail.com

2 Doutora em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale; Mestre em educação e graduada em Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0233-6638>, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4504880633501452>, e-mail: denise@feevale.br

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre a concepção de “casa” de crianças e adolescentes que moram na Ocupação Justo, em São Leopoldo, considerando as artes visuais como instrumento de resignificação da identidade social em meio ao contexto habitado. A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de outubro a novembro de 2023, com um grupo de, aproximadamente, 40 crianças e adolescentes, entre sete e 17 anos, participantes da Tenda do Encontro, espaço da Ocupação para atividades com a comunidade. A partir dos trabalhos realizados nos encontros, buscou-se analisar sobre o impacto das oficinas de arte/educação, no sentido de capturar e transmitir as narrativas subjacentes a esses espaços ocupados, para a tomada de consciência do contexto em que vivem resignificando o sentimento de pertencimento social dos moradores daquela região. As práticas envolveram a apresentação de pessoas e projetos que abordam as casas e os sentimentos promovidos por elas, expressando suas identidades e o sentimento de pertencimento, refletindo histórias e realidades da ocupação, são eles: Marcelino Melo (Projeto Quebradinha), o Projeto Morrinho (RJ), a artista visual Mônica Nador (Projeto JAMAC), o festival africano Bogo Ja e a aldeia-casa yanomami. O referencial teórico que embasa a reflexão contou com Walter Benjamin, Ana Mae Barbosa, Georges Henri Luquet e Gaston Bachelard. A reflexão acerca da investigação realizada aponta que os jovens utilizam o ensino da arte como refúgio para se fazer o que gostam, além de ter a Ocupação Justo como uma extensão de suas próprias casas. Além disso, o grupo participante da pesquisa demonstrou uma resignificação quanto a percepção de suas casas, da Ocupação e do contexto em que vivem, revelando que a arte tem um papel essencial na construção de identidades e sua presença é essencial nos espaços de educação não escolares.

PALAVRAS-CHAVE

Arte/Educação; Ocupação; Casa; Moradia; Resignificar.

ABSTRACT

This article presents reflections on the conception of “home” of children and adolescents who live in Ocupação Justo, in São Leopoldo, considering visual arts as an instrument for redefining social identity within the inhabited context. The field research was carried out between the months of October and November 2023, with a group of approximately 40 children and adolescents, between 7 and 17 years old, participating in the Tenda do Encontro, the Ocupação’s space for activities with the community. Based on the work carried out in the meetings, we sought to analyze the impact of art/education workshops, in order to capture and transmit the narratives underlying these occupied spaces, to become aware of the context in which they live, giving new meaning to the feeling of social belonging of the residents of that region. The practices involved the presentation of people and projects that address the houses and the feelings promoted by them, expressing their identities and the feeling of belonging, reflecting stories and realities of the occupation, they are: Marcelino Melo (Quebradinha Project), the Morrinho Project (RJ), visual artist Mônica Nador (JAMAC Project), the African festival Bogo Ja and the Yanomami village-house. The theoretical framework that underlies the reflection included Walter Benjamin, Ana Mae Barbosa, Georges Henri Luquet and Gaston Bachelard. Reflection on the research carried out shows that young people use art education as a refuge to do what they like, in addition to having Ocupação Justo as an extension of their own homes. Furthermore, the group participating in the research demonstrated a new meaning regarding the perception of their homes, their Occupation and the context in which they live, revealing that art has an essential role in the construction of identities and its presence is essential in non-school education spaces.

KEY-WORDS

Art/Education; Occupation; Home; Dwelling/Resignify.

RESUMEN

Este artículo presenta reflexiones sobre la concepción de “hogar” de niños y adolescentes que viven en Ocupación Justo, en São Leopoldo, considerando las artes visuales como un instrumento para redefinir la identidad social en el contexto habitado. La investigación de campo se realizó entre los meses de octubre y noviembre de 2023, con un grupo de aproximadamente 40 niños y adolescentes, entre 7 y 17 años, participando de la Tenda do Encontro, el espacio de actividades con la comunidad de la Ocupación. A partir del trabajo realizado en los encuentros, buscamos analizar el impacto de los talleres arte/educación, con el fin de capturar y transmitir las narrativas que subyacen a estos espacios ocupados, para tomar conciencia del contexto en el que viven, dando nuevos significados a el sentimiento de pertenencia social de los habitantes de esa región. Las prácticas involucran la presentación de personas y proyectos que abordan las casas y los sentimientos promovidos por ellas, expresando sus identidades y el sentimiento de pertenencia, reflejando historias y realidades de la ocupación, son: Marcelino Melo (Proyecto Quebradinha), el Proyecto Morrinho (RJ), la artista visual Mônica Nador (Proyecto JAMAC), el festival africano Bogo Ja y la casa del pueblo yanomami. El marco teórico que subyace a la reflexión incluyó a Walter Benjamin, Ana Mae Barbosa, Georges Henri Luquet y Gaston Bachelard. La reflexión sobre la investigación realizada muestra que los jóvenes utilizan la educación artística como refugio para hacer lo que les gusta, además de tener la Ocupación Justo como una extensión de sus propios hogares. Además, el grupo participante en la investigación demostró un nuevo significado respecto de la percepción de sus hogares, su Ocupación y el contexto en el que viven, revelando que el arte tiene un papel esencial en la construcción de identidades y su presencia es fundamental en el ámbito no escolar. espacios educativos.

PALABRAS-CLAVE

Educación Artística; Ocupación; Hogar; Vivienda; Resignificar.

Introdução

Este artigo apresenta os resultados do meu trabalho de conclusão de curso em Artes Visuais (Licenciatura), pela Universidade Feevale em Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul. Iniciei a pesquisa em 2017 na Ocupação³ Justo, quando atuei como voluntária na Tenda do Encontro, local oferecido pelas Irmãs Missionárias de Cristo Ressuscitado, localizado em São Leopoldo, onde, durante as aulas de arte, pude notar que a realidade social dos educandos afetava diretamente seus desenhos e em especial, o desenho de suas casas. Ao trabalhar aspectos referentes ao bairro ou à própria moradia, envolvendo questões sobre onde vivemos, como é a nossa família, casa e o que eu gosto/desgosto no meu bairro, as crianças e adolescentes apresentavam uma imensa resistência.

Escolhi essa temática porque acredito que a arte pode ser um importante instrumento na construção de uma identidade comunitária, tanto na visão estética de arte urbana, quanto na parte de satisfazer nossas necessidades simbólicas, afetivas e emocionais. Creio, também, que a sensação de pertencimento a algum lugar é fundamental para expandir nossa qualidade de vida e para melhorar nosso convívio em sociedade, por isso, essa pesquisa buscou elaborar e vivenciar um projeto de arte/educação na Ocupação Justo, para que as crianças e adolescentes transformem o olhar sobre a comunidade e sobre suas casas, ressignificando memórias não tão boas sobre o espaço, ampliando o orgulho e melhorando sua relação com a comunidade.

Os referenciais visuais abordados contam com o artista Marcelino Melo, o Projeto JAMAC, a aldeia brasileira dos indígenas Yanomamis e o Projeto Morrinhos, apresentando o tema das casas nas mais diversas formas, tanto sobre a estrutura delas, quanto a noção de pertencimento a um espaço que a arte pode promover.

Realizar uma pesquisa sobre a moradia permite ter uma nova visão do que caracteriza a habitação, também a educação e o desenvolvimento artístico das crianças e jovens, torna-se fundamental para o desenvolvimento dessas comunidades e, ao meu ver, é o compromisso que posso contribuir para dar visibilidade à tantas crianças, (re)construindo a cidade com o olhar delas.

De onde nascem as casas

A casa desempenhou um papel essencial na formação do que conhecemos hoje por urbano. Foi o marco que simboliza a mudança do nomadismo para a estabilidade residencial, criando uma convivência em sociedade e, por consequência, regras de convívio, tradições culturais e expectativas sociais sobre o que é bom ou ruim para o indivíduo, criando a civilização e o patriarcado.

³ Doravante, sempre que nos referirmos à ocupação Justo, colocaremos a palavra Ocupação, com letra inicial maiúscula. A Ocupação leva esse nome por conta da família Justo, inicialmente dona do terreno ocupado.

O ser humano, é um ser habitante e que, conseqüentemente, constrói porque habita. Como dizia o filósofo Gaston Bachelard, habitamos nossos espaços de acordo com as dialéticas da vida, como nos enraizamos, dia a dia. A casa é o nosso pedaço do mundo, até a mais modesta habitação, vista intimamente, é bela, já que todo espaço verdadeiramente habitado traz a essência da noção de casa e nos dá o reconforto de podermos nos iludir com a sensação de proteção. Segundo ele, todos os abrigos, refúgios e aposentos têm valores de onirismo consoante (partiram/partem de um sonho). Não é mais em sua positividade que a casa é verdadeiramente “vívida”, não é só na hora presente que se reconhecem os seus benefícios. O verdadeiro bem-estar tem um passado. Todo passado vem viver pelo sonho, em uma casa nova.

Durante milênios, a casa começou a ser aquecida, iluminada, mobiliada e decorada, relacionando, paralelamente, conforto e estética. Pouco a pouco personalizado conforme a necessidade, acumulando tesouros e projetando fantasias. A casa familiar se diferenciou para satisfazer a coletividade. Algumas casas se transformam em escolas, prefeitura, palácio de justiça, prisão, loja, hotel etc. Além disso, exaltando seus sonhos e necessidades, o ser humano construiu pirâmides, templos, catedrais, arranha-céus e palácios. Dessa forma, podemos dizer que o homem construiu suas casas à imagem de sua transformação, carregando uma fala afetiva, que possui lembranças e sonhos.

A imagem da casa, alegre ou não, nos acompanha ao longo de nossa vida. Esse arquétipo ligado à nossa segurança, amores, posses, status social, está inscrito mais profundamente em nós, até na nossa parte primitiva e animal, como a concha para o caracol. A etologia nos informa que um grande número de animais possui, como nós, uma casa com suas peculiaridades: a toca rudimentar escondida sob as moitas, ninhos cuidadosamente construídos, buracos com labirintos com múltiplas passagens, colmeias sofisticadas, etc. Em torno desses refúgios, o animal delimita um território, uma zona de caça que ele se reserva e que marca os limites graças ao odor pessoal de seus dejetos, reconhecido pelos outros membros de sua espécie, assim como pelos predadores (Rocha, 2019, p. 1).

Existem muitos termos para nos referimos ao lugar onde moramos: casa, moradia, lar, habitação, residência, domicílio, mas nunca paramos para refletir sobre o significado deles.

Casa, palavra originada do Latim, significava inicialmente “cabana”, fazendo jus às moradias da época, é o lugar onde as pessoas entram para dormir, usar o banheiro e comer. Onde temos pressa para sair e retardamos a hora de voltar. O lar é o lugar onde os membros da família anseiam por estar nele, refazem suas energias, alimentam-se de afeto e encontram o conforto do acolhimento. Lar é onde nos sentimos à vontade para sermos nós mesmos, já a casa, pode ser apenas um prédio, posso morar numa casa, mas não sentir que ela é meu lar.

Já a palavra “moradia”, pode soar como algo momentâneo, algo político. Uma moradia não possui um reflexo de lar. Contudo, essa palavra é utilizada uma pluralidade de vezes para se referir aos lares de ocupações. São moradias da ocupação, algo raso

e que não aparenta ter uma história enraizada por trás, diferente da realidade de quem possui residência naquelas terras.

Trabalhar o desenho de casas dentro da Ocupação, exige uma pesquisa a fundo do que consideramos ser uma casa. Dentro do desenho infantil, por exemplo, possuímos um padrão estereotipado para o desenho de casas (figura 1). Geralmente são casas quadradas com telhados pontudos e uma árvore frutífera do lado, o que não corresponde com a realidade de grande parte dos brasileiros.



Fig 1, Lorena Toniolo, Desenho de casa, 2023. Fonte: Arquivo pessoal.

Então, a desmistificação do grafismo de casa entre as crianças, deveria ser um conteúdo abordado pela arte/educação, ampliando o olhar sobre suas casas, possibilitando a valorização desse espaço. Dentro disso, deveríamos iniciar o pensamento de igualdade dos lares, tendo em vista que todas as casas possuem o mesmo material de construção inicial, elas vêm do sonho de construir um futuro.

Para falar das casas na Ocupação, para compreender a sociedade em si e porque habitamos as cidades, acredito que a pesquisa sobre o habitar se torna fundamental. Não apenas no quesito teórico e referencial da pesquisa, mas pelo intimismo de compreender algo que passa, muitas vezes, despercebido, apesar de sermos seres habitáveis, como citado anteriormente.

Segundo Millen (2019), "habitar" é uma ação, uma atitude repleta de escolhas, é o deslocamento do que foi um dia uma construção. Já que o habitar requer, necessariamente, a presença da vida e da escolha de uma determinada edificação. É o que dá um sentido especial a essas condições humanas e que distinguiram as condições da permanência do homem no mundo.

Compreendendo a importância das casas e da habitação, devemos partir para a compreensão da arte na vida humana. Indo para além de uma fonte de prazer e inspiração, a arte é fonte de comunicação universal, onde podemos transcender

barreiras culturais e linguísticas, fonte de preservação da cultura e história, permitindo realizar a salvaguarda da cultura e de acontecimentos históricos, pilar na expressão emocional e estímulo à criatividade e inovação. Junto a isso, a arte se torna fundamental para trabalharmos o pensamento crítico, nos ensinando a questionar a sociedade em que vivemos, ressignificando nossas percepções estereotipadas da realidade, nos dando uma visão mais complexa do que é vida.

A partir do desenho, conseguimos analisar muitos aspectos de quem o desenha. Tudo começa com os primeiros riscos no papel, método de utilização do material riscante, as cores e as formas utilizadas. Todos os itens que compõem o desenho dizem algo sobre a criança, podendo ser o pensamento dela sobre o assunto desenhado, sua opinião sobre o ambiente em que vive, as pessoas que partilham desse ambiente, sua percepção física de si mesma e até mesmo suas emoções.

Ao desenhar, a criança conta sua história, seus pensamentos, suas fantasias, seus medos, suas alegrias e suas tristezas. No ato de desenhar, a criança age e interage com o meio, seu corpo inteiro se envolve na ação, traduzida em marcas que ela produz de forma espontânea. Além disso, os desenhos infantis possuem um grande fascínio, apesar de, muitas vezes, o adulto influenciá-lo com estereótipos. Se o adulto não é um artista, raramente ele irá desenhar. Seus desenhos são reduzidos a alguns rabiscos ou caricaturas. Já as crianças, no entanto, mostram no desenho uma postura criativa e espontânea. Livre de rótulos e que flui de maneira natural como se fizesse parte do ser criança.

Uma perspectiva capaz de condensar o caráter das transformações que percebo estamos vivendo em Arte-Educação seria a relacional e contextual da Arte, da educação, do ensino, e da prática artística na escola. Alunos, professores e artistas são identidades que constroem nas relações e em contextos. O ensino também. Assim pensamos "reinventar" - propósito coerente com a fragmentação, a dinâmica e as articulações entre campos de conhecimento que a pós-modernidade instaura - a escola e o ensino de Arte que ela pode realizar (Barbosa, 2008, p. 33).

Para o pesquisador francês Georges-Henri Luquet, as crianças, na maioria dos desenhos, se contentam em reproduzir a natureza, e elas relatam o desenho como bonito ou belo, quando ele se parece semelhante ou completo com o objeto inicial, entretanto a criança também pode "embelezar" a natureza, acrescentando elementos do idealismo artístico individual do jovem. Ele também afirma que a criança tem consciência desse rudimento de idealismo que ela sobrepõe ao realismo e tem cuidado de o distinguir expressamente (Luquet, 1969).

Segundo a Mestre em Artes Visuais Melissa Haag Rodrigues (2017), Luquet nos mostra que a razão pela qual a criança desenha é a diversão e parte da experiência está em desenhar tudo o que está à nossa volta, ou seja, desenhar a influência do meio em que nos encontramos, por isso um fascínio por desenhar casas, humanos e a natureza. Tanto pela curiosidade em si, quanto por ser algo que é presente diariamente na vida da criança (Rodrigues, 2017).

O grafismo que utilizamos para desenhar, vem da forma com que nos ensinaram a desenhar. Além disso, a quantidade de vezes que a criança ou o indivíduo desenha, irá enriquecer seu repertório gráfico, fazendo com que o desenho atinja sua intenção primeira, com maior facilidade e com menor chance de mudar a interpretação. Pode-se dizer que o modelo do desenho é uma fórmula. Quando alguém nos pede para desenhar algo e desenhamos rapidamente, utilizamos nossa fórmula gráfica interna para reproduzir o objeto solicitado, como o desenho das casas, o que gera o estereótipo no desenho, caso não haja oportunidades para as crianças de ampliação do repertório visual, lendo imagens do cotidiano, da arte e da cultura visual.

Para os estudos de Luquet, o método utilizado para documentar a produção de Simonne foi o de “estudo monográfico”, que visa acompanhar e registrar todas as ações e verbalizações antes, durante e após o ato de desenhar, esse também foi o método utilizado para coleta gráfica da Ocupação Justo.

Uma proposta de arte/educação

A proposta de arte/educação, vinculada à pesquisa deste artigo, aconteceu de 10 de outubro a 3 de novembro de 2023 na Tenda do Encontro, local oferecido pelas Irmãs Missionárias de Cristo Ressuscitado, localizado na Ocupação Justo, em São Leopoldo, Rio Grande do Sul.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, em que foi realizado um estudo exploratório dentro da Ocupação, além de estudos de campo com aproximadamente 40 jovens, entre crianças e adolescentes. Foram totalizados quatro encontros e, para a coleta de dados realizou-se entrevista com 20 participantes da Tenda, com idade entre sete e 17 anos, além de entrevistar uma das responsáveis pela Tenda do Encontro para me familiarizar com o local.

O número de jovens participantes em cada encontro era incerto, já que as oficinas não faziam parte da grade escolar do aluno, pois a Tenda é um espaço não escolar e não possui obrigatoriedade. Por conta disso, o número de crianças e adolescentes participantes era sempre diferente.

Na coleta e análise de dados, foi feita uma sondagem para reconhecimento do grupo como um todo, além das capacidades e visões individuais de cada aluno. Além das entrevistas, conversei individualmente sobre a relação dos jovens com artes/artistas que ressignifiquem sua visão de arte e, também, perguntas sobre a própria relação do indivíduo com a arte/educação. Na entrevista, haviam perguntas como: o que é arte? O que é uma casa? O que faz um artista? O que torna uma casa, um lar? Quais os pontos fortes da Ocupação? O que vocês sentem falta? entre outras questões, também foi realizado um desenho inicial da concepção deles sobre suas casas, para que, na teoria, fosse feita uma comparação de antes e depois da vivência do projeto, ato que não se concretizou, porque muitos dos alunos que realizaram o desenho da casa na primeira semana, não retornaram nas outras oficinas.

Durante as entrevistas, pude sentir a arte como algo irrelevante para as crianças e, conseqüentemente, mais da metade dos jovens não gostavam das aulas de arte/ educação vivenciadas na escola. Também foi percebida uma baixa autoestima em relação ao desenhar, revelando muitas crianças que diziam não saber desenhar “da forma correta”. Por meio de slides, foram mostradas obras relacionadas à casa dos artistas Flávio Scholles, Alfredo Volpi, Páez Vilaró, Mônica Nador (Projeto Jamac), Basquiat, Cildo Meireles e Aline Feitosa, para que dúvidas e debates já fossem gerados para os próximos encontros.

Pensando nisso, as outras três oficinas abordaram formas “não convencionais” de fazer arte, trazendo assemblagem, pintura com materiais alternativos e arte urbana. Para que, além da fala sobre a moradia, houvesse uma desmistificação do que seria uma boa arte. Em meio a produção artística, as falas dos alunos foram cruciais para que houvesse uma reflexão a partir das artes gráficas produzidas, gerando não só um momento de produção em si, mas de questionamentos pessoais.

Também houve uma preocupação para tornar as crianças protagonistas na pesquisa, tendo como base metodológica as Doutoradas em psicologia e Educação Luciane Goldberg e Ana Maria Monte Coelho Frota, que mencionam (2017) que não devemos conhecer as crianças apenas como grupo social, mas escutá-las, no sentido de que podemos enfrentar juntos os problemas sociais que elas vivenciam e observam, quebrando a visão de que crianças são seres passivos e sem autonomia.

Além disso, as crianças desenham o que geralmente as cercam em sociedade, narrando visualmente suas vivências e experiências, mostrando sua visão de mundo.

Dessa forma, devemos nos valer da arte como recurso precioso de pesquisa junto às crianças, nas suas mais variadas expressões, poisé no processo expressivo e simbólico que a criança dá sentido e significado às vivências e experiências, revelando para nós muito mais do que muitas vezes podemos e conseguimos acessar com instrumentos de pesquisa mais objetivos (Goldberg e Frota, 2017, p. 176).

No segundo encontro, utilizamos a assemblagem e a arte periférica para trabalharmos as casas. Como referencial visual para esse encontro, foi utilizado o artista Marcelino Melo, conhecido pelos alunos por meio das redes sociais. A sua arte representa as moradias da favela e traz uma visão contemporânea do que é a casa. O Projeto Morrinho (Rio de Janeiro), que realiza obras documentais e etnobiografias, dando foco aos grupos marginalizados da periferia carioca, também foi uma referência.



Fig. 2, Lorena Toniolo, Encontro 2, 2023. Fonte: Arquivo pessoal.

Nesse encontro, utilizamos caixas de fósforo para realizar as nossas casas ou partes da ocupação que a achassem fundamental. Dentro das caixas, foi solicitado aos alunos que colocassem coisas que não poderiam faltar dentro de casa, ou coisas que eles gostariam que tivessem dentro dela. Totalizaram-se 28 caixinhas pintadas; isso ocorreu porque a notícia das pinturas se espalhou pela Tenda, fazendo com que a oficina ocorresse em mais de um dia e permitindo com que todos realizassem a proposta (adolescentes e crianças).

No terceiro encontro, trabalhamos as aldeias Yanomamis, localizadas no Brasil e Venezuela e o festival "Bogo Ja" ocorrido pelo povo de Mali na África. Isso foi planejado por conta do tipo de tinta utilizado pelos dois grupos, ambos utilizam tintas com pigmentos naturais para realizar atividades vinculadas à comunidade em que vivem. Também, durante as entrevistas com as crianças, foram mencionados os materiais utilizados para fazer as casas, sendo majoritariamente feitas de madeira e, em algumas ocasiões, isso foi tratado como motivo para diminuir o valor residencial. Por isso, a escolha do Festival e da aldeia-casa porque, tanto na aldeia quanto com o povo de Mali, as casas não eram feitas de materiais populares nas construções brasileiras, tampouco eram pintadas da forma que conhecemos.

Nessa aula realizamos tinta com diversas tonalidades de terra, para pintarmos uma espécie de mapa da Ocupação Justo, sendo o local onde eles moram, visto de cima. Para assim trabalharmos a estrutura da casa, as formas de vê-la, a cultura de outros locais e uma maneira alternativa e acessível de produzir tinta.



Fig. 3, Lorena Toniolo, Encontro 3, 2023. Fonte: Arquivo pessoal.

No quarto e último dia, trabalhamos o lambe-lambe, falamos sobre onde a arte está e arte urbana. Isso se deu pelas falas dos alunos que acreditavam não saber desenhar. A ideia da oficina era, através dos lambes, passar mensagens para a comunidade, tendo assim o tema "O que você colaria nas paredes do Justo?". Além disso, abordamos o lambe como uma opção de transformar os espaços que eles ocupam dentro de casa, sendo acessível para todos. Como referencial, utilizamos o Projeto JAMAC da artista visual Mônica Nador, que utiliza a técnica do stencil para revitalizar fachadas de casas e as comunidades.



Fig. 4, Lorena Toniolo, Encontro 4, 2023. Fonte: Arquivo pessoal.

Ao final das práticas, conversamos em grupo para discutirmos sobre as produções artísticas e as percepções que eles tiveram, para que fosse realizada uma análise de dados e a conclusão da pesquisa.

A partir da coleta dos dados, construiu-se duas categorias para análise. A categoria “As ramificações da casa: a ocupação e a tenda como extensão da morada”, sobre a visão de moradia para os jovens da Ocupação Justo, em São Leopoldo. E a categoria “A arte como refúgio para se fazer o que gosta”, abordando a relação dos educandos com a própria arte. Em ambas, foram analisadas as criações individuais dos jovens, as criações em grupo, as respostas obtidas por meio das entrevistas e os comentários realizados durante as produções, como relatos de experiências vividas e comentários sobre a Ocupação.

Trazer compreensões de arte para crianças em moradias ocupadas, objeto ainda pouco estudado academicamente, é algo singular nos dias de hoje. Tendo em vista a quantidade de famílias abrigadas em ocupações de moradias e nas crianças que ali vivem. Não só para compreender a luta por moradia, mas a infância em diferentes contextos da vida urbana e como a arte pode ampliar a identidade da comunidade que ali vive.

Creio que a presença de propostas artísticas dentro das Ocupações implica em uma forte contribuição com processos de transformação do espaço, alterando formas de lidar e construir o lugar nas regiões onde se encontram. A arte, em suas variadas manifestações, é constante no nosso dia a dia, como algo essencial para a vida, então, a democratização de acesso aos bens culturais e sociabilidade é fundamental em todas as áreas da cidade, não somente nas que possuem maior acessibilidade a ela e maiores áreas culturais em que deve ser presente no cotidiano das crianças que participam da luta pela moradia e nesses espaços não institucionais.

O desenho da casa é um suporte em que se misturam e se cruzam os valores do objeto e os valores da pessoa. No momento presente, integrando o passado e a história pessoal, com aspectos sociais e culturais propriamente ditos. Na história da arte, conseguimos analisar uma pluralidade de representações de casas de diversos artistas, em diversas épocas e em diversas maneiras de fazer arte. A casa é uma figura que nos causa emoções amplas, por isso se tornou pauta desta pesquisa.

Durante os meses que vivenciei o projeto na Tenda do Encontro, consegui analisar os resultados obtidos por meio da perspectiva de duas categorias, a primeira em relação a visão de casa das crianças, que será abordada neste subcapítulo.

Inicialmente, havia pedido para os jovens presentes na pesquisa realizarem desenhos de suas casas e, ao longo disso, fui coletando falas dos alunos para ver se havia alguma particularidade ou semelhança entre a visão de casa deles.

Ao analisar os desenhos feitos, pude observar que as crianças de sete a nove anos, possuem a mesma padronização estereotipada da casa e isso se dava por conta do jeito que as crianças haviam sido ensinadas o que era uma casa, entretanto, elas mantêm a cor de sua moradia. Quando a casa é feita de madeira, ocorreram casos de o desenho ser em preto e branco, pela casa “não ter cor”, o que mostrou que algumas crianças só assimilam cor à casa, quando realmente há tinta, não validando a cor do material de construção.

Os jovens a partir de dez anos (até os adolescentes de 17), desenharam a casa com a proposta de “ser o mais fiel possível”, para evitar desenhos apenas com lápis de escrever e que pudessem cair em uma padronagem estética. Nesse momento, os educandos começaram a apontar defeitos nas casas, por terem o desafio da fidelidade visual (figura 5). Havia, também, muitos irmãos frequentando a mesma oficina, o que originou “correções” nos desenhos, do tipo “por que tu está desenhando uma piscina, se a nossa está furada?” ou apenas comentários que pareciam sentimentos mútuos entre eles, como “vou desenhar o quarto do tio, porque é um quarto bom”. Havia também uma relação entre o desenho, os objetos e móveis da casa. As crianças desenharam, muitas vezes, coisas que elas gostariam de ter, como televisão, videogames e computadores, que podemos mencionar como “brinquedos” da geração atual de jovens, e que criança não quer ter brinquedos?

Os desenhos saíram com bastante comentários, desde explicações dos próprios desenhos, até sentimentos internalizados sobre o que ocorria na casa, como fome e violência doméstica. Nesse momento, comecei a perceber que as crianças eram muito influenciadas pelas famílias da Ocupação, enxergando-as como um todo.

Também notei que a Ocupação funcionava como uma grande casa, tendo muitas crianças a visão da Tenda e da Ocupação em si como uma ramificação do lar. Isso ocorria pela proximidade entre as famílias, que permitiam com que as crianças tivessem a rotina de chegar da escola e brincar pela Ocupação, indo umas nas casas das outras e na Tenda. Além disso, as festas que os jovens frequentavam, o mercado e até mesmo a casa de outros parentes, permaneciam dentro da Ocupação, por esse motivo, muitos jovens somente saiam para trabalhar, deixando o voltar para o Justo com um tom de voltar para o lar, quase que como uma bolha social.

Acho importante mencionar também que, durante os encontros, surgiram debates do Justo ser uma ocupação ou uma invasão, partindo principalmente dos adolescentes. Alguns deles, que não participavam do movimento de luta pela moradia, falavam que entrar num terreno para habitar é uma invasão. Isso gerou uma grande polêmica em sala de aula, por muitos não concordarem com essas falas, entretanto, era de consentimento comum que independente de invasão ou ocupação, aquele lugar era deles e que não havia uma previsão de saída.

A cada casa desenhada, vimos a relação dos jovens com a própria comunidade do Justo, tendo como análise que a Ocupação e a comunidade acabam se mesclando com o individualismo da casa, mas não como algo ruim, já que durante as entrevistas, todas as crianças mencionaram que, entre as melhores coisas da Ocupação, estavam as amizades e as pessoas que vivem lá.

Nesse momento, também acho válido retomar a Poética do Espaço, abordada por Bachelard (2000), que menciona que neste mundo, iremos amar as coisas, quando pararmos para ver elas de perto. E não somente isso, devemos desfrutar de sua pequenez já que perderíamos o sentido dos valores reais se interpretamos as miniaturas no simples relativismo do grande e do pequeno. O varal de roupas presente nos desenhos, a afiação da casa também mostradas no desenho, a torneira vazando e a estrutura da casa em si podem ser um detalhe de extrema importância, por ser algo que é essencial para quem desenha. Então, a casa não se torna somente sua estrutura, mas os pequenos detalhes que a compõem e que dão o significado de lar. Os detalhes percebidos por essas crianças, desde suas casas até os detalhes de toda Ocupação, fazem jus à moradia e tornam o Justo e a Tenda uma grande casa.

Como segunda categoria para análise de dados, utilizei a frase de um aluno como referencial de ideias. Ao longo da prática do meu trabalho de conclusão, apareceram questões além da temática da casa, como a função da arte e da estética dos desenhos, em que muitos alunos se sentiam inseguros em relação ao desenhar por acharem que seus trabalhos não eram bons o suficiente.

Após as quatro oficinas e a mostra de artistas visuais que retratavam casas de formas variadas, fugindo do realismo visual, pude notar uma resignificação do papel da arte. Em que surgiu a frase “a arte é um refúgio para se fazer o que gosta”. Nisso podemos levantar dois pontos: o primeiro ponto é sobre o lugar da arte dentro da Ocupação e em especial, dentro da Tenda do Encontro. A Tenda se mostrou um lugar de acolhimento, fazendo jus a sua função, onde as crianças se sentem acolhidas para brincar, estudar e fugir de algumas realidades inevitáveis dentro do Justo, como o

tráfico e a desigualdade social. Nesse aspecto, a arte se mostrou para além de uma ferramenta de ressignificação do mundo, mas sim como uma amiga que acolhe e escuta. Dando a oportunidade para os jovens realmente fazerem o que gostam.

O segundo ponto diz respeito a ressignificação do fazer arte, modificando a visão de que somente artes realistas são bonitas. Ao ver novos formatos de arte e novos artistas, as crianças pararam de se cobrar tanto sobre o desenvolvimento gráfico-plástica dos desenhos. Se sentindo mais seguras para realizar as atividades e conseguindo levantar críticas e comentários quando alguém mencionava não conseguir desenhar, fala como “todo mundo sabe desenhar” foram corriqueiras, “não precisa ficar perfeito para ser arte” ou “é meu jeito de se expressar”. De acordo com Lowenfeld, essa autoconfiança em relação ao desenho, se dá pela prática de riscar e desenhar:

Quanto mais autoconfiante a criança, mais ela se arrisca a criar e a se envolver com o que faz. A criança segura se concentra com mais facilidade nas atividades. Consegue se soltar e acreditar no que faz (Lowenfeld, 1977, p.128).

Finalizo minha análise de dados com a percepção de que a arte foi utilizada como um real refúgio para se fazer o que gosta, além de auxiliar na criação de memórias afetivas em relação a arte/educação e a própria Ocupação do Justo.

Considerações finais

Esta pesquisa foi significativa no meu processo de formação como arte/educadora, mas acima disso, uma forma de ressignificar a minha visão de arte. Sobretudo, por conseguir que outras pessoas também possam olhar suas casas e a arte com uma nova perspectiva.

As aulas trabalhadas me deram a noção de analisar e perceber o que acontecia naquela Ocupação, como a fome e a violência que, muitas vezes, se camuflavam numa união gigantesca das crianças e das famílias que vivenciam a Tenda do Encontro. As crianças não desenhavam as casas por vários fatores, sendo eles uma rejeição estrutural da mesma, por não se sentirem bem com a violência dentro de suas moradias, pela fome ou, até mesmo, por considerarem suas casas uma pequena estrutura, dentro da grande casa que a Ocupação se torna. Todas as casas juntas formando uma só.

No último dia de oficinas na Tenda, pude presenciar um acontecimento que se tornou singular para a análise da pesquisa: um aluno ao celular me mostra fotos de armas na cama de um conhecido. Eram armas utilizadas dentro da Ocupação e que seriam direcionadas ao tráfico de drogas da comunidade.

Nesse momento, questioneimei-me a respeito da função do professor e da pesquisa em si, pois sempre acreditei que a educação salvaria o mundo, como se fosse algo rápido e fácil e, ao me deparar com situações assim, reflito sobre o quanto a arte se torna importante.

Nesse processo de análise da fotografia, conversei com os alunos sobre a visão de arte para a coleta de dados. Então uma das crianças menciona que a arte é um refúgio para se fazer o que gosta. Um lugar seguro para lembrar que a vida pode ser muito mais do que ela aparenta ser e um lugar seguro para nos sentirmos em casa.

Esta se tornou uma colocação excepcional para a pesquisa, pois mostrou que além do ressignificado sobre a casa e do próprio desenho em si, a arte foi responsável por agregar memórias afetivas na vida dos educandos, tornando a sala de aula um lugar seguro, tornando-se, literalmente, um refúgio para se fazer o que gosta.

Então, concluo esta pesquisa afirmando que a arte muda a vida porque nos dá a opção de sonhar e modificar tudo o que conhecemos, incluindo nossas casas e as ilustrações gráfico plásticas das mesmas, modificando nossa forma de expressão e dando a oportunidade de ver o mundo com outros olhos.

Referências

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 6a edição. São Paulo. Cortez, 2011.

GOLDBERG, Luciane; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **O desenho infantil como escuta sensível na pesquisa com crianças: inquietude, invenção e transgressão na elaboração do mundo**, 2018.

GRUBITS, Sonia. **A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil**, 2003 disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/hPdwKkxp4zhrJJYpYm9sBG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 01 de julho de 2022.

MILLEN, João Bosco Camargo. **Construir, Habitar, Pensar: Uma Proposta (re)Leitura**. Poliética. São Paulo, v. 7, n. 2, pp. 119-142, 2019.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Porto: Civilização, 1969.

RODRIGUES, Melissa Haag. **Análise do desenho infantil segundo as ideias de Luquet 2017**, disponível em: <<https://ojs.unifor.br/rh/article/view/7474>> . Acesso em: 1 abr. 2022.

Submissão: 15/03/2024

Aprovação: 25/04/2024

Ter um pano, ter um p(l)ano: tramar docências em meio ao estágio curricular

To have a cloth, to have a plan: weaving teaching in the midst of the curricular internship

Tener tela, tener proyecto: tejer la enseñanza en medio de las prácticas curriculares

Daniela da Cruz Schneider¹

Lívia Lempek Trindade Monteiro²

1 Professora Adjunta na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no Instituto de Letras e Artes (ILA), nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa AFEE! - Arte, Formação e Experimentações Estéticas (FURG/CNPQ). Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/2781742033248654> ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5359-666X> e-mail: danischneider@gmail.com

2 Graduada em Artes Visuais Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atual mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU-FURG) e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV-UFPe). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0103327585340069> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9805-5135> e-mail: livialempek23@gmail.com

RESUMO

O texto ensaia acerca e a partir de percursos docentes engendrados em disciplina de Estágio Curricular em Artes Visuais, proposta na formação inicial de arte educadores/as. A escrita desdobra-se a partir da apropriação de um tecido de algodão cru, um pano, sobre o qual o plano da disciplina desenvolveu-se. Sobre o p(l)ano algumas proposições foram executadas, mas também houve a apropriação deste pano como superfície de intervenção, de modo espontâneo pelos/as participantes. Exercita-se, assim, os processos de constituição docente desde intercessores poéticos e conceituais, partindo de inspirações A/R/Tográficas (Irwin, 2013) e cartográficas (Rolnik, 2016), em seus meandros metodológicos. O campo teórico vale-se de Larrosa (2004, 2017, 2018), Pereira (2016), Martins (2012), entre outras e outros. Discorre, em sua primeira parte, da instauração do p(l)ano; passa a uma escrita que narra operações e exercícios nesse p(l)ano; e, por fim, aborda aspectos da constituição docente pela perspectiva da formação estética. Aponta para a fundamental necessidade da formação estética docente, partindo, para tal, de exercícios teórico-práticos que reflitam as possibilidades de constituição poética das docências.

PALAVRAS-CHAVE

Formação Docente em Artes Visuais; Estágio Curricular; Constituição de Si.

ABSTRACT

The text essays about and based on teaching paths created in the subject of Curricular Internship in Visual Arts, proposed in the initial training of art educators. The writing unfolds from the appropriation of a raw cotton fabric, a cloth, on which the discipline plan developed. On the cloth, some propositions were executed, but there was also the appropriation of this cloth as an intervention surface, spontaneously by the participants. Thus, the processes of teaching constitution are exercised from poetic and conceptual intercessors, starting from A/R/Tographic (Irwin, 2013) and cartographic (Rolnik, 2016) inspirations, in their methodological intricacies. The theoretical field draws on Larrosa (2004, 2017, 2018), Pereira (2016), Martins (2012), among others. It discusses, in its first part, the establishment of the plan; moves on to writing that narrates operations and exercises in that cloth; and, finally, it addresses aspects of teaching constitution from the perspective of aesthetic training. It points to the fundamental need for aesthetic teaching training, starting, to this end, with theoretical-practical exercises that reflect the possibilities of poetic constitution of teaching.

KEY-WORDS

Teacher Training in Visual Arts; Curricular Internship; Self Constructuon.

RESUMEN

El texto ensaya los itinerarios de enseñanza engendrados en la asignatura de Práctica Curricular en Artes Visuales, propuestas en la formación inicial de educadores artísticos. La escritura se desarrolla a partir de la apropiación de un tejido de algodón crudo, un paño, sobre el cual se desarrolló el plan disciplinario. En el plan(l)ano, se ejecutaron algunas propuestas, pero también hubo la apropiación de esta tela como superficie de intervención, de forma espontánea por parte de los participantes. Así, los procesos de constitución de la enseñanza se ejercen desde intercesores poéticos y conceptuales, partiendo de inspiraciones A/R/Tográficas (Irwin, 2013) y cartográficas (Rolnik, 2016), en sus entresijos metodológicos. El campo teórico bebe de Larrosa (2004, 2017, 2018), Pereira (2016), Martins (2012), entre otros. Se analiza, en su primera parte, el establecimiento del p(l)ano; pasa a un escrito que narra operaciones y ejercicios en ese p(l)ano; y, finalmente, aborda aspectos de la constitución de la enseñanza desde la perspectiva de la formación estética. Señala la necesidad fundamental de una formación docente estética, partiendo, para ello, de ejercicios teórico-prácticos que reflejen las posibilidades de constitución poética de la enseñanza.

PALABRAS-CLAVE

Formación de Profesores de Artes Visuales; Prácticas Curriculares; Constitución del yo.

Abre-se o p(l)ano sobre uma mesa

Este ensaio parte de uma experiência de formação docente inicial realizada na disciplina de Estágio Curricular, do Curso de Artes Visuais - Licenciatura, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), iniciada no primeiro semestre de 2022 e com encerramento no final do mesmo ano³. A escrita aproxima-se de um ensaio, enveredando-se pelos percursos e exercícios em torno da constituição docente. Desdobra-se narrando a proposta de fazer de um pano de algodão cru suporte e território para derivas poéticas e conceituais. Buscando intercessores/as artísticas e teóricos, propõe o p(l)ano como articulador entre a pesquisa acerca da docência, o ensino em arte e os gestos artísticos que podem aí se elaborar.

Assim, parte de inspiração A/R/Tográficas (Irwin, 2013), assumindo o ensaio não apenas como forma da escrita, mas como potência para pensar a elaboração docente. O faz, pelo que impulsiona Larrosa (2004, p.31):

Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é uma atitude existencial, um modo de lidar com a realidade, uma maneira de habitar o mundo, mais do que um gênero da escrita. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é o escrito precipitado de uma atitude existencial que, obviamente, mostra enormes variações históricas, contextuais e, portanto, subjetivas. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é uma determinada operação no pensamento, na escrita e na vida, que se realiza de diferentes modos em diferentes épocas, em diferentes contextos e por diferentes pessoas. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é o modo experimental do pensamento, o modo experimental de uma escrita que ainda pretende ser uma escrita pensante, pensativa, que ainda se produz como uma escrita que dá o que pensar; e o modo experimental, por último, da vida, de uma forma de vida que não renuncia a uma constante reflexão sobre si mesma, a uma permanente metamorfose.

Colar, costurar, rasgar, escrever, desenhar, derramar, soprar: teriam esses verbos alguma relação como elaborações docentes? Este texto retoma o modo operatório do p(l)ano: tece aqui uma composição, com referências artísticas e conceituais oriundas de diversificados pontos de emergência. Com esta atitude, destacamos um ponto fundamental para pensar e propor formação docente: “educar a sensibilidade é poder encontrar os meios para identificar e extrair das coisas suas lições” (Meira, 1999, p. 129-130). Convidando a turma de Estágio I para cultivar um p(l)ano, propusemos um tempo-espaco de cuidado com os modos de estar atentas. Atentas às lições que cada gesto e marca sobre o que o pano fundava. Onde e em que momento neste si

3 O Estágio Curricular está vinculado a dissertação de mestrado intitulada *Tamar docências: dos gestos percorridos em meio ao estágio curricular* realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), cujo objetivo foi propor espaço de pesquisa e partilha com estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande – FURG ao longo da disciplina de Estágio 1. Buscando mapear as condições e modos pelos quais venham a tornar-se docentes. Pretende a elaboração e proposição de encontros que acionem e produzam saberes de experiência oriundos da experimentação estética de si.

docente em constituição se desacelerava, encontrava vontade de criação? Naquele pano fundam-se pontos de encontro.



Fig. 1, Ação sobre o p(l)ano com os estudantes de Artes Visuais, 2022. Tintas e canetas sobre pano.
Fonte: Acervo da autora.

Partimos dos pressupostos conceituais acerca do estágio curricular, tal como proposto por Oliveira e Lampert (2013, p. 80): “a disciplina que permite aos alunos de licenciatura a apropriação de instrumentos teórico-metodológicos para atuação no ambiente escolar.” Compreendendo a fundamental importância de favorecer um movimento de criação e de experimentação da pesquisa acerca dos saberes docentes necessários à constituição da professoralidade em arte, confrontando que saber e saber ser docente é atravessado pela dialogia intranquila entre teoria e prática, questão que circunda a literatura acerca dos estágios supervisionados. Considerando os fluxos dos saberes necessários à prática docente, como sugere Hernández e Oliveira (2015, p. 12):

propor uma formação para que os professores no campo das artes transitem pelos papéis de artista, educador e investigador supõe ir além de restringir-se a uma tendência. Não é uma questão de adesão, mas de projeção. Nem de etiqueta, mas de projeto que se desloca e articula nos diferentes cenários e propostas pelas quais transita o professor/a de artes. Desta maneira não é

alguém que persegue que outros façam o que já está decidido de antemão, mas que projeta e se envolve junto aos outros, documentando histórias, sinalizando conflitos e indagando artisticamente sobre experiências que merecem ser contadas.

Assim, a escrita produzida aqui aborda, em sua primeira parte, a instauração do p(l)ano: de um pano que vai se vertendo em território de experimentação acerca da prática docente em artes visuais. Na sequência, narra apropriações e operações que exercitam sobre o p(l)ano modos de produzir gestos formativos em e com arte. Por fim, aponta para referenciais teóricos que subsidiam a conversa sobre a formação estética docente.

Ter um pano. Ter um p(l)ano

Sobre a mesa, um pano de algodão cru. Se estendia por toda ela, pendendo sobras. Essa foi a primeira proposição, para um plano em comum na disciplina de Estágio Curricular em Artes Visuais. Estabelecemos o pano como ponto de encontro, a instauração de um p(l)ano: “O que o professor faz quando inicia um curso não é apenas pro-por um caminho, mas também dis-por uma maneira de começar a andar, de seguir em frente.” (Larrosa, 2018, p.21). Ao longo do ano os corpos, os saberes, as experiências e as narrativas deixaram rastros neste p(l)ano, marcas dos percursos formativos.

Por um viés a/r/tográfico, no espaço dialógico da arte, pesquisa e docência, tratamos da constituição do si docente em Artes Visuais, como atitude poética e afetiva a fim de cartografar os modos de se tornar docente. Assume-se, assim, sobre o p(l)ano a pesquisa desde seu ponto de vista investigativo, pedagógico e poético, “se concebermos pesquisar, ensinar e fazer arte como atividades que se costuram através umas das outras” (Irwin, 2013, p. 127). Apostando nas conjugações entre experimentações teóricas, práticas e poéticas, buscamos fortalecer os sentidos da práxis educacional e artística.

Compreendendo, então, a metáfora como uma das aberturas para interpretação de processos artísticos (Irwin, 2013), deslocamos o plano de ensino para um pano, invertendo a ordem de pré-estabelecer os acontecimentos e abrindo a possibilidade de construção enquanto percorremos os processos formativos do semestre e de forma partilhada horizontalmente. Criando os caminhos enquanto se percorre. Com isso, estabelecemos o pano como suporte para decalque de experiência, ou seja, uma metáfora da construção cartográfica afetiva, em que constrói e mapeia enquanto se faz.

Pelo que passamos e o que nos passa (Larrosa, 2002) deixa uma marca, o p(l)ano tornou-se uma espécie de cúmplice destas marcas, destes rastros, sejam palavras e conceitos dos textos lidos e dialogados nos encontros, fossem rastros das proposições vivenciadas em coletivo ou até mesmo devaneios suscitados das partilhas; o p(l)ano

foi feito no percurso, composto por evidências de corpos que percorrem este espaço. Neste p(l)ano, transpomos experiências, fazeres e proposições artísticas, assim como noções teóricas trabalhadas na disciplina. Pela A/R/Tografia, produzimos a tramação da produção poética, a pesquisa e à docência agindo de forma artesanal e manual no p(l)ano, desde a pergunta: afinal, o que é mesmo ser docente em arte? Sob esta pergunta, enredamos a formação inicial docente, um processo de vir a ser docente e de uma docência que já caminhava. Não éramos tantas, mas nós fazíamos muitas em volta daquele algodão cru.

Pensando no plano de aula: O que é um plano? Remete a planície, deixar plano, afastar o que tem na frente, tentar prever os acontecimentos e deixar o caminho plano. O planejamento de aula é uma etapa necessária do trabalho docente, preparar o conteúdo e os materiais faz com que as proposições aconteçam. Porém, a disciplina de Estágio I se propõe, em sua ementa, repensar a educação em artes visuais e as formas em que são possíveis formações estéticas, problematizando a professoralidade em artes visuais, metodologias de seu ensino, bem como certa genealogia de suas terminologias.

Evocamos, em meio às ressonâncias teóricas, as memórias das diversas docentes que passaram por nós e produziram em cada uma de nós modos de ser docente. O p(l)ano, por vez, recebia matérias, as marcas dos encontros com essas matérias, mas também operava como lugar de limpar o senso comum da docência e do ensino em arte. *Como limpar a tela em branco?* pergunta que faz Deleuze (2007).

Nos provocamos a fazer o caminho inverso do planejamento. Queremos trazer forma, volume, relevo e textura para nosso percurso. O planejamento de aulas é comumente associado à necessidade de impedir imprevistos e limpar o caminho de distrações, na contramão cultivamos a intenção de cruzar nossos caminhos, com emaranhados e tramações de nossos percursos e narrativas.

Não abrimos mão do planejamento, e sim por meio da metáfora provocamos a discussão acerca do planejamento em artes visuais. Por que planejar? Quais processos inventivos e propositivos possíveis ao planejar uma aula? Como forma de aproximação e convite aos estudantes para se exercitarem docentes realizamos os exercícios de pro-por, que tem o objetivo de promover um ensaio de si e do fazer docente. Cada estudante foi provocado/a a elaborar uma proposição artística-educativa para colocar em prática ao longo da disciplina. A fim de exercitar os procedimentos do plano de aula como objetivos, metodologia e justificativa, e com isso tramar suas formas de ser e vir a ser docente. Estes movimentos de vir a ser professor, artista e pesquisador nos impelem uma atitude de *aisthesis* conosco, como convida Schneider (2018, p.27) ao cuidado com a formação:

Uma *aesthesis* de si, uma forma que se experimenta a partir da sensibilidade consigo mesmo, da percepção de si; uma forma que se inquieta no seu encontro com o mundo, ocupa-se de seus afectos, de suas potências, que cuida do seu corpo. Mas que cuida do seu corpo como membrana de estesia, o compreendendo como superfície de si, na qual uma experimentação de si é possível.

Este convite de se pro-por como docente pelo cuidado e atenção de si busca estabelecer na formação inicial relações entre os estudantes e a prática docente, dobrando-se em seus modos de fazer. Nesta perspectiva propositiva da docência em artes que exercita e experimenta os modos de ser docente. Portanto, a intencionalidade do p(l)ano é metafórica, colocamos as experiências como guias do processo formativo por compreendê-las como produtoras de conhecimento e a arte como campo de conhecimento e reconhecimento de si.



Fig. 2, Ação sobre o p(l)ano com os estudantes de Artes Visuais, 2022. Tintas e canetas sobre pano.

Fonte: Acervo da autora.

P(l)ano in-comum

a produção de gestos prevalece sobre a produção das coisas materiais
Bourriaud, 2009b, p.145

Se tratava de organizar-se em torno de uma ação conjunta. Decidimos pelo pano. Um algodão cru, significativo no campo das artes visuais, por constituir boa parte das tradicionais telas de pintura. No entanto, ele pouco se parecia com a tela em branco, maculada, à espera de tudo que possa ali se imantar. Muito antes disso,

era mesmo um mapa em potência, um território que já trazia alguns indícios, forças e vetores, que perfaziam concepções pré-organizadas acerca da arte e seu ensino, bem como daquilo que configura um estágio supervisionado. O pano, vertido em plano, propunha colocar em contato tais noções, propondo-se enquanto território de trabalho.

Tratou-se de instaurar um plano. E começamos por aqui: “O plano não consiste num programa, num projeto, num fim ou num meio, é mais um solo absoluto da filosofia, sua Terra, ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 52). O p(l)ano é o movimento mesmo do pensamento, variando aquilo que ali vai o constituindo. Ele é, pura variação. Tomamos aqui alguns indícios que Deleuze e Guattari (1995) deixaram acerca do plano de imanência e do plano de composição. Porém, nos comprometemos apenas de aproximações e inspirações sobre esses conceitos, compreendendo que cada um deles discorre sobre uma área específica de criação de pensamento, respectivamente, a filosofia e a arte.

Aquilo que Deleuze e Guattari escreveram sobre os planos operam aqui como intercessores, engendrando pensamentos na e para o ensaiar a constituição docente, por meio do estágio curricular. Propomos, assim, uma atitude de “ida-e-volta incessante do plano, o movimento infinito. Talvez seja o gesto supremo da filosofia: não tanto pensar o plano de imanência, mas mostrar que está lá, não pensado em cada plano [...] o que não pode ser pensado, e, todavia, deve ser pensado” (Deleuze; Guattari, 1995, p.73). Talvez, nos coubesse menos pensar esse p(l)ano como de imanência ou de composição, traçando mesmo um p(l)ano de encontro.

Alguns testemunhos do experienciado pelos/as discentes também compõem essa escrita, a partir desse ponto. Elas foram extraídas⁴ de ensaio final proposto como um dos instrumentos de avaliação da disciplina de Estágio I. Aqui, ainda, apresentamos alguns dos exercícios teórico-práticos, aventando um status poético, de intervenção sobre o p(l)ano. Tais exercícios partiam de proposições disparadas ao grupo, buscando favorecer a partilha e o alargamento acerca das concepções de docência, da educação e da escola.

Na série *Exercício para construção e fixação do infinito*, de Carla Chaim (2010), funcionou como intercessora para a primeira das proposições sobre o p(l)ano. A artista dá visibilidade às marcas de um corpo em uma superfície. Ao soltar bolhas de sabão com tinta e estas entrarem em contato com o tecido produzem marcas do que já esteve e não está mais.

4 Sobre consentimento



Fig. 3, Carla Chaim. sem título, série: exercício para construção e fixação do infinito, 2010. bolha de sabão com tinta branca e caneta permanente sobre papel preto, 140 x 200 cm (políptico com 4 partes). Fonte: <https://raquelarnaud.com/artistas/carla-chaim-2/>.

Esta série, apresentada enquanto nutrição estética, instigou o grupo da disciplina de Estágio a agir no p(l)ano, pensando em uma ação inicial que crie aberturas de novas intervenções. As bolhas que estouram ao entrar em contato com a superfície abrem visualidades, experiências e experimentos possíveis. São vestígios do corpo no suporte. Vestígio de presença.



Fig. 4, Ação sobre o p(l)ano com os estudantes de Artes Visuais, 2022. Bolha de sabão com tintas coloridas sobre o pano. Fonte: Acervo da autora.

Decalque. A proposição 02 partiu de atividades pedagógicas encontradas na rede, de desenhos para pintar. Esses decalques perfazem as memórias de todas/os nós, tendo sido e ainda sendo recorrentes no cotidiano escolar. A proposta consistiu em disparar, com decalques recortados do texto *Estética da professoralidade*, de Pereira (2016), memórias do tempo escolar. Enquanto a conversa seguia, ia-se intervindo nas “folhinhas” e em meio às memórias dos tempos de escola, das imagens estereotipadas de professoralidades de artes, construções do que era para cada um/a educação, escola, professor/a, aluno/a. Pensamento se mobilizando por meio da ação das mãos: pintar, desenhar, cortar, escrever. Perguntas também dispararam uma troca de escuta e de fala. O que é ser professor/a (de artes ou não) para ti? O que te toca?

Ler. Nos dois encontros seguintes, os textos de Pereira (2016) e Martins e Picosque (2012) foram lidos coletivamente, embasando conversa acerca da constituição docente e a medicação cultural. Todos os diálogos de cunho teórico foram feitos ao redor do pano. De forma dialógica, incentivamos o relato pessoal, como forma de narrativa de si e partilha de experiências de leituras. Materiais como linhas, agulhas, lápis de cor, tinta, cola de tecido, entre outros, estiveram a todo o tempo disponíveis, sendo acionados para intervenções no pano. Por vezes, convidamos a escrita de uma palavra que aglutinava sentidos para a conversa que se fiava.

Banquete. Em torno da mesa, fizemos um banquete: cada discente ficou responsável de trazer uma nutrição estética (Martins, Picosque, 2012). Ali, em grupo, fruimos desde músicas, registros fotográficos de família, obras de arte, passando por textos literários e mesmo artefatos visuais de redes sociais, suscitadas de conversa sobre do que alimentamos nossos corpos? Do que, ao fim, nutrimos nossos modos

de sentir e como isso afeta a forma como atuamos no mundo. Desse banquete, a conversa enveredou-se para uma das contribuições da arte na formação humana: alimento estético, nutrição e também digestão daquilo que se experimenta todos os dias, desde o campo do sensível, e que atua nos modos de estarmos no mundo. Esse ponto foi fundamental para estabelecer conexões com muito do que se traz nesse texto: a fundamental necessidade da formação estética na formação inicial docente. Isso fica tangível, a partir do que escreve o discente 02⁵:

É baseado nisso que a experiência do banquete estético foi tão simbólica nessa disciplina, entender que o conhecimento se dá através dos sentidos, colocando o corpo no espaço e interagindo com os elementos vivos, é também nessa forma que caminhamos para uma nova ideia de educação.

Nó. Nós. Nesta proposição pedimos cada um/a inventasse um nó. Entregamos um barbante e após a criação do próprio nó, deveríamos ensinar o nó ao grupo todo. A criação demandava não apenas buscar modos de fazer nós, mas também estabelecer uma instrução para que o nó fosse apreendido pelo grupo. Na sequência, tendo um único barbante para o grupo, o desafio era replicar os nós coletivamente e coletivamente. O amontoado de nós fez e desfez nó de um e de outra, passou pelo fio o corpo, os corpos pelos nós. Essa proposição inspirou-se em *Linha de Horizonte* (2001), de Edith Derdyk. O emaranhado entranhou-se no pano, adquirindo outros desdobramentos.

As investigações sobre linha de Edith Derdyk (2001) nos provocam: O que existe entre dois pontos? O que pode existir neste entre? A menor distância entre dois pontos é uma reta, quando tratamos de espaços planos. Ao colocar dois pontos nas extremidades de um pano disparamos as possibilidades, um espaço de possibilidades. Nesta docência partilhada, marcamos um ponto no p(l)ano, sendo o que acontecer entre tais pontos é o que interessa. Os percursos das linhas não podem ser planejados e serão produzidos manualmente pelo coletivo formado pela turma. Sendo assim, a docência como um fazer manual e artesanal, por meio de ações mediadoras do coletivo, questões que serão retomadas ao longo do texto.

Esta linha entre os pontos surge pela inspiração na linha de horizonte de Derdyk (2001, p.11) “A linha de horizonte, sem ponto de chegada nem de partida, sempre aporta e inicia algum lugar. Basta o olho pousar sobre suas costas onduladas para, em qualquer instante, inscrever-se no tempo de um lugar.” Assim como a linha de horizonte, nossa linha é inventada, basta o olho e as mãos percorrem o espaço entre. Tudo que não invento é falso, escreveu Manoel de Barros. Pela inventividade de si. Se narrar de diferentes formas (Pereira, 2016). Quando confundimos memória com imaginação. Este espaço entre os pontos contém a partilha de muita inventividade de si. Estamos a todo momento nos inventando e desinventando.

O pano abriu possibilidades para dar forma ao pensamento, às experiências e

5 Optou-se por denominar os/as colaboradores/as da pesquisa como discentes, numerados de modo progressivo. As falas apresentam-se em destaque no corpo do texto, com recuo e em itálico. Os trechos são extraídos de ensaios entregues ao final da disciplina, propostos enquanto instrumento de avaliação.

às intenções poéticas de discentes. A abertura das intervenções no p(l)ano deixou vestígios de uma experiência estética, rastros de corpos que estiveram presentes e em contato. Encontramos ativação estética por meio da dificuldade de formar bolhas, provocando insistência para que elas se formem e estourem no p(l)ano e não no ar, os erros direcionavam nossas ações para a intencionalidade do fazer, compartilhando as descobertas das formas de fazer e experimentações. Pela coletividade

Não estamos só. Não somos sós. Somos sempre coletivos. Estamos sempre embrenhados em uma teia de alteridade que nos envolve e nos move. Nossa essência é uma coletividade de forças – materiais, sociais, visíveis, invisíveis – em permanente rearranjo. Por necessidade de reconhecer-se a provisoriamente de nossa forma de ser e, de algum jeito, compreender que o desfazer-se e refazer-se contínuo de formas é, digamos, natural. (Pereira, 2016, p. 187)

Nesse sentido, este espaço de partilha propicia o contágio, contágio da decepção com o fracasso ou o contágio da insistência para descobrir novas possibilidades do fazer, e ainda, o contágio da alegria ao ver uma experimentação causar efeito. e o ânimo de quando a formação e o percurso das bolhas encontravam o p(l)ano. Um dos relatos de discente participante da proposta da disciplina nos diz que:

[...] nas experiências vividas em sala de aula em estágio 1, através do compartilhamento das histórias pessoais dos integrantes e das relações dessas histórias com o material teórico é possível ver essa tentativa de ressignificação das experiências, esse movimento de olhar de fora o próprio fluxo do qual se faz parte, para a criação de um novo sentido, é nesse lugar também onde se encontra a arte, que surge também da transformação de algo dado, como uma folha de papel que se torna um desenho, fotografias de família que ganham novo sentido a partir das mãos da artista se tornando um mural e entre outras experiências. (discente 01)

Ao preparar um pano que operava enquanto plano, buscamos favorecer o espaço e tempo que nos narra o/a discente 01: lugar de conjugação entre a produção de arte e os exercícios teóricos, possibilitando a partilha do experienciado e os processos de singularização que perfizeram esses momentos de formação.

Em meio a tramas: rastros da feitura de si

Transpomos o plano para um pano, fazemos decalque do que acontece ao longo da feitura de docências. Dentre os objetivos da disciplina de Estágio 1 esteve o pensar e o exercitar fazeres docentes, movimento necessário para licenciandos em Artes Visuais. Compreendemos que este movimento de feitura das docências se aproxima à feitura artesanal, existindo na demora e na manualidade. No p(l)ano ficaram os rastros dessa feitura, deste processo de significação. Neste quadro: “Repensar a formação de professores passa, a meu ver, necessariamente, por considerar a condição humana

em sua processualidade, isto é, como sujeitos subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais.” (Pereira, 2016, p.48). E, ainda, “Vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (num campo coletivo), num dos seus inumeráveis movimentos de constituição no mundo.” (Pereira, 2016, p.22)

Pereira (2016) menciona que: “Tenho tendência a acreditar que escrever é escrever-se. A escrita, esse tipo de escrita, produz-me enquanto a produzo...É como se o caminho fosse se fazendo enquanto avançamos os passos” (p.169). Se fazer enquanto caminha, percorrer o outro e se descobrir nele. Rolnik (1989) também argumenta que: “As cartografias vão se desenhando ao mesmo tempo (e indissociavelmente) que os territórios vão tomando corpo: um não existe sem o outro.” (p.44). Estes percursos que tramam nossas linhas e costuras uns dos outros é o próprio espaço de partilha, espaço de tramação e formação. Bourriaud (2009a, p.13) interroga, em meio a este texto: “O que fazer com isso? Dito em outros termos: como produzir singularidades, como elaborar sentidos a partir dessa massa caótica de objetos, de nomes próprios e de referências que constituem o cotidiano?” Bourriaud (2009b), afinal, o que seria a arte? Um modo de criar ou repropor relações com o mundo.

Ao contar, inventar e reinventar experiências, geramos processos de mudanças microfísicas, ao nível do pessoal/subjetivo, na relação com os lugares que ocupamos nas redes de poder. Um processo emancipatório é desencadeado a partir da tramação de nossas histórias – e o que escolhemos contar – com o acontecimento em si e a interpretação do outro. Uma tríade que provoca, constrói sentidos. (BORRE, 2020, p. 43)

Tramar as partilhas de experiências, de fazeres/proposições artísticas e de pensamentos. Como transpor experiências de proposições artísticas, partilha de vivências e diálogos teóricos para o pano?

Relembrando os três tipos de pensamentos pela A/R/Tografia: saberes (teoria), às práticas (práxis) e a poética (poiesis). “Se concebermos pesquisar, ensinar e fazer arte como atividades que se costumam através umas das outras” (Irwin, 2013. p.127). Ou seja, tramando a produção poética, a pesquisa e a docência. Sendo indissociáveis em seus fazeres. Por esse caminho contamos, narramos, criamos, lemos, escrevemos, reescrevemos, costuramos e colamos. Nos reinventamos e interpelamos pela tramação poética e manual de nossas histórias.

As mãos e os gestos, de um movimento próprio do tecer as formas de si. Nos parece que a/o discente 02 aborda o gestual e o estésico do corpo, quando reflete:

As experiências sensoriais são essenciais para construção desse novo tipo de conhecimento, são elas que dão um significado maior a experiência da sala de aula, se pensarmos o quanto o corpo é capaz de aprender, através do esforço simultâneo a mente, como acontece nas artes marciais, no esporte e na dança, é inconcebível a ideia de uma educação que nos prender 90% do tempo na cadeira durante mais de uma década.

A prática docente é entendida como um fazer artesanal e manual, ao pensar os processos de formação percebemos a aproximação com o fazer artesanal. Larrosa (2018) propõe como exercício de pensamento considerar o que o professor faz “como se” fosse um ofício artesanal. Pelo fato da prática docente estar relacionada com a aprendizagem, o autor (2018) questiona: como se aprende um ofício ou uma técnica? Sendo assim, refletindo sobre como Deleuze interpreta o ofício do carpinteiro ser uma correspondência, de estabelecer uma relação com a madeira, Larrosa (2018, p.67) coloca que “o fazer artesão não está apenas a dominar o material, mas a mostrá-lo de maneira sensível, em sua aesthesis: por isso os fazer do artesão também é estético.” Sendo assim, os processos formativos atrelados aos fazeres artesanais se relacionam. Os processos formativos são artesanais e manuais, funcionam no tempo devagar, da tramação de ir e vir com as linhas, de percorrer tecidos e caminhos ao longo da contínua formação.



Fig. 5, Ação sobre o p(l)ano com os estudantes de Artes Visuais, 2022. Bolha de sabão com tintas coloridas sobre o pano. Fonte: Acervo da autora.

O p(l)ano funciona como um receptáculo de pensamentos, experiências e poéticas dos participantes. O plano sendo um pano, um tecido, com maleabilidade, textura e aderência carrega o teor da costura, bordado. Porém existe aqui a atenção para os modos de fazer de cada participante o que está sendo carregado em suas falas. O cuidado com as passagens de estados neste si docente é entendido aqui como uma atitude ética-estética frente a constituição desse si docente. Trata-se de perspectivar que o saber docente vai constituindo-se a partir dos exercícios que temos coragem de operar e trabalhar nos efeitos que o contato com o mundo nos produz.

Estas propostas realizadas por mim e por meus colegas, nos fez entender que todos temos nossas características e vivências que nos levam a fazer diferentes ações e proposições que conseguiram de alguma forma por os nossos professores(as) interiores pra fora. [...] Os colegas trouxeram suas experiências para discussão e acredito que tenha ressaltado ainda mais a noção de que nossas experiências e vivências devem fazer parte do professor ou professora que queremos nos tornar (discente 03).

Compreendemos, na esteira do que nos conta o/a discente 03, que se trata de saber docente de experiência, a partir do que nos inspira Larrosa (2017, p.37): “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. [...] o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna.” Tomando em conta, que por experiência entendemos: “o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constituí, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade” (Larrosa, 2017, p. 48). O que os toca?

O que fica?

Mesmo diante de tantos questionamentos, eu sempre tive a certeza de quais seriam meus objetivos quando estivesse dentro de uma sala de aula, mostrar para quaisquer fossem os meus alunos que a arte não se restringe apenas a um quadro pintado com tintas a óleo por um senhorzinho de idade do século XVI, mas sim, que ela está presente em tudo aquilo que fazemos, tocamos e vivemos. Com os conhecimentos que foram compartilhados nas aulas durante esse semestre de Estágio I pude enriquecer meu conhecimento e sensibilidade (discente 03).

O que fica são os rastros dos corpos que estiveram e não estão mais, o que fica são aberturas de outros percursos formativos e desfazimentos. O que fica é a busca pela atitude de aisthesis, pelo cuidado e atenção de si. O que fica é o cuidado com os modos que nos fazemos docentes. O que fica é a maleabilidade do pano como suporte de partilha, ao assoprar, costurar e narrar-se. O que fica é a tramação de nossas histórias e a interpelação pelo outro.

Lembrando, com Manoel de Barros (2003): “tudo que não invento é falso”. É falso aquilo que chega de fora, como prática a ser consumida. Um saber docente exercitado pela experiência se produz no corpo e pelo corpo, encarna. Dar-se a ver pelos seus gestos, ocupa-se de refletir sobre sua expressividade. Entende que docência é cuidar de si, para cuidar do outro.

Esta pesquisa desde seu ponto de vista investigativo, pedagógico e poético (Irwin, 2013) cartografou pelos rastros os modos pelos quais podemos ser e vir a ser docentes. Este texto ensaia abertura do p(l)ano e tece uma composição, com referências artísticas e conceituais, pelos intercessores sobre a experiência de estágio curricular.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. Editora Perspectiva SA, 2020.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: A Infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BORRE, Luciana. **Bordando afetos na formação docente**. Conceição da Feira: Andarilha Edições, 2020.

BOURRIAUD, N. **Pós-Produção: como a arte reprograma a vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes do fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

DERDYK, Edith. **Linha de horizonte: por uma poética do ato criador**. São Paulo: Escuta, 2001.

DELEUZE, Gilles. Os Intercessores. In: **Os Intercessores**. Conversações. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34.

DELEUZE, Gilles. Francis Bacon. **A Lógica da Sensação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. **Pesquisa educacional baseada em arte: A/R/Tografia**. Editora UFSM, 2013.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & realidade**, v.29, n.1, p.27-44, Porto Alegre: UFRGS, 2004.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor**. 1. ed Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, **Tremores – escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HERNÁNDEZ, F.; OLIVEIRA, M. O. (Orgs.). **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2015.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

OLIVEIRA, M. O.; LAMPERT, J. Artes Visuais e o Campo de Estágio Curricular. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 8, n. 8, p. 78-93, 2013.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: UFSM, 2016.

RICHTER, Ivone. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; UFRGS, 2016.

SCHNEIDER, Daniela da Cruz. **Da feitura de si**: por um gesto artístico na formação. 2018. 77f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

Submissão: 30/10/2024

Aprovação: 24/04/2024

A a/r/te que atravessa uma tese sobre educação democrática

The a/r/t that permeates a dissertation
on democratic education

El a/r/te que recorre una tesis sobre
la educación democrática

Charles Immianovsky¹

1 Doutor em Educação e membro do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação (FURB – SC). Professor do Instituto Federal Catarinense (IFC). CV: <http://lattes.cnpq.br/5865999277635302>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4682-4959>. E-mail: charles.revisor@gmail.com

RESUMO

Esse texto dá ênfase aos elementos estéticos e artísticos explorados no desenvolvimento de uma tese de doutorado em Educação de um professor de Artes Visuais, que teve como tema as relações entre arte e educação democrática no âmbito dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – Institutos Federais em contexto reacionário. Desejou-se, por meio de uma espécie de curadoria, uma montagem verbo-visual que expressasse a a/r/te que atravessou o processo de pesquisa e elaboração dessa tese, propiciando o pensar e o refletir sobre processos de criação no campo da pesquisa em educação. O material a partir do qual se realizou essa curadoria é composto por: obras e registros de duas edições de uma exposição de arte com obras autorais, sendo a primeira realizada em 2018 e, a segunda, em 2023; registros fotográficos e em vídeos da criação de uma defesa-performance, enquanto formato de apresentação pública da tese desenvolvida; e vídeo-performance desenvolvido a partir da defesa pública da tese. Esses documentos visuais e audiovisuais gerados foram selecionados e explorados neste texto para expor e expressar um corpo a/r/t/ógrafo que busca compreender e viver as oportunidades se os desafios de ser artista-professor-pesquisador e o imbricamento entre arte e educação democrática como resistência ao discurso reacionário em educação.

PALAVRAS-CHAVE

Educação democrática; A/r/tógrafo; Arte; Discurso reacionário.

ABSTRACT

This text emphasizes the aesthetic and artistic elements explored in the development of a doctoral dissertation in Education by a professor of Visual Arts, whose theme was the relationship between art and democratic education within the scope of Federal Institutes of Education, Science and Technology – Federal Institutes in a reactionary context. It was desired, through a type of curation, the creation of a verbal-visual montage that expressed the a/r/t that permeated the process of research and elaboration of this thesis, enabling a reflection on processes of creation in the field of research in education. The material from which this curation was carried out is composed of: works and pictures from two editions of an art exhibition with original work, the first being held in 2018 and the second in 2023; photographic and video records of the creation of a defense-performance, as a format for public presentation of the developed dissertation; and a video performance developed from the public defense of the dissertation. These visual and audiovisual documents generated were selected and explored in this text to expose and express an a/r/t/graphic body that seeks to understand and experience the opportunities and challenges of being an artist-researcher-teacher and the relationship between art and democratic education as resistance to reactionary discourses in education.

KEY-WORDS

Democratic education; A/r/tographer; Art; Reactionary speech.

RESUMEN

Este texto enfatiza los elementos estéticos y artísticos explorados en el desarrollo de una tesis doctoral en Educación por parte de un profesor de Artes Visuales, que tuvo como tema las relaciones entre arte y educación democrática en el ámbito de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología – Institutos Federales en un contexto reaccionario. Se deseaba, a través de una especie de curaduría, un montaje verbal-visual que expresara el a/r/te que atravesó el proceso de investigación y elaboración de esta tesis, aportando pensamiento y reflexión sobre los procesos creativos en el campo de la investigación en educación. El material a partir del cual se realizó esta curaduría está compuesto por: obras y registros de dos ediciones de una exposición de arte con obras de autor, la primera en 2018 y la segunda en 2023; registros fotográficos y de video de la creación de una defensa-performance, como formato para la presentación pública de la tesis desarrollada; y video-performance desarrollado a partir de la defensa pública de la tesis. Estos documentos visuales y audiovisuales generados fueron seleccionados y explorados en este texto para exponer y expresar un cuerpo a/r/t/grafista que busca comprender y vivir las oportunidades y desafíos de ser artista-docente-investigador y la imbricación entre el arte y la educación democrática como resistencia al discurso reaccionario en la educación.

PALABRAS-CLAVE

Educación democrática; A/r/t/grafista; Arte; Discurso reaccionario.

Sobre a a/r/te² que atravessa uma tese

Neste texto verbo-visual dou ênfase aos elementos estéticos e artísticos que permearam minha pesquisa de doutorado em Educação desenvolvida e que teve como tema a relação entre arte e educação democrática no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais.

A sua criação (do texto) exigiu olhar, selecionar, (re)agrupar, fragmentar, deslocar, (re)organizar, (re)compor, retirar, trocar, juntar, separar... fotografias, vídeos, frames, desenhos, pintura, registros fotográficos... numa espécie de curadoria; curadoria daquilo que foi possível de ser produzido, além de necessário e desejado durante o percurso do doutorado, mas que reverbera para além deste.

Ao constituí-lo entre o verbal e não verbal, desejo que este texto seja potente para expressar relações entre arte, pesquisa e docência e, assim, fazer pensar e refletir sobre processos de criação no âmbito da pesquisa em Educação e imbricamentos entre arte, educação e democracia.

O material visual sobre o qual me debrucei, nessa curadoria, é composto por parte daquilo que chamei de **lampejos**³, a exemplo das obras da exposição *existiResistir* (2018), realizada pela primeira vez na Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Blumenau. Lampejos estes que, embora tenham antecedido o percurso do doutorado, constituíram o projeto de tese e foram reconfigurados para dar sentido a uma segunda versão da exposição *existiResistir* (2023) que, em outro formato, integrou a tese de doutorado como um recurso estético, inserido nela como elemento pré-textual. Além disso, a exposição também se constituiu em material para a curadoria. Além das obras das duas exposições, o olhar e a seleção também foram sobre os registros fotográficos e em vídeo do processo de criação e da apresentação daquilo que nomeei **defesa-performance**, uma vez que a defesa pública da tese constituiu-se também por meio de elementos da linguagem da performance; ainda, a vídeo-performance gerada a partir da defesa-performance, inserida no documento (tese) como epígrafe do capítulo de análise, também integrou o material da curadoria. Assim, as exposições, os registros da criação e apresentação da defesa-performance e a vídeo-performance geraram dados visuais e audiovisuais, explorados nesse texto para expressar o agir e pensar de um corpo a/r/t/ógrafo que busca viver e compreender imbricamentos entre arte e educação democrática.

Quanto à elaboração da defesa-performance, ela é resultado de um processo colaborativo que se deu entre mim e outros três pesquisadores que possuem formação em dança, sendo que o registro desta criação e da sua apresentação foi realizada sempre por, pelo menos, um dos três colaboradores.

2 Têm-se utilizado a expressão para referir-se às criações dos a/r/tógrafos; o acrônimo a/r/t é adotado para expressar as identidades de artistas-pesquisadores-professores (*artist-researcher-teacher*); assim, a grafia com o acréscimo do “e” é para demarcar tanto essas diferentes identidades que atuam na atividade artográfica, como os processos e os produtos dessa atividade.

3 A expressão nomeia as primeiras criações e reflexões sobre a relação entre arte e educação democrática que se manifestaram para mim por meio de produção em arte, pesquisa em arte/educação, e ações de ensino/extensão desenvolvidos no âmbito acadêmico/profissional nos quais estou inserido.

O resultado da curadoria dos elementos estéticos e artísticos que permearam e integram minha tese de doutorado é uma montagem possível, uma articulação que pareceu viável, mas que não se esgota nela mesma. A proposição foi criar sentidos mais e não apenas transferir aquilo que foi documentado durante a pesquisa e na tese; por isso operei com recortes, fragmentos, sobreposições, repetições, acréscimos... para explicitar a arte que atravessa uma tese e, ao atravessá-la, tenciona o que é produzir conhecimento em Educação.

Mais restritamente, este movimento circunscreve o fazer, o ensinar e o pesquisar arte e com arte de um artista/pesquisador/professor– um a/r/tógrafo. O a/r/tógrafo é o praticante da a/r/tografia, uma forma de ser na educação que tem como ponto fulcral desenvolver inter-relações entre o fazer arte e a produção do conhecimento; a/r/té uma metáfora para o indivíduo que assume temporariamente as identidade se incumbências de artista (*artist*), pesquisador (*researcher*) e professor (*teacher*) (Dias, 2013; Irwin, 2013).

Contexto, movimento e interrupção são expressões que atravessam e articulam texto e imagem neste ensaio. Em contexto reacionário, meu corpo viveu a docência, fez arte e fez pesquisa; posicionou-se diante do avanço do discurso reacionário e de outras ameaças à educação brasileira. Um corpo em movimento para gerar interrupções com arte na educação e, assim, existir e resistir – *existiResistir*.

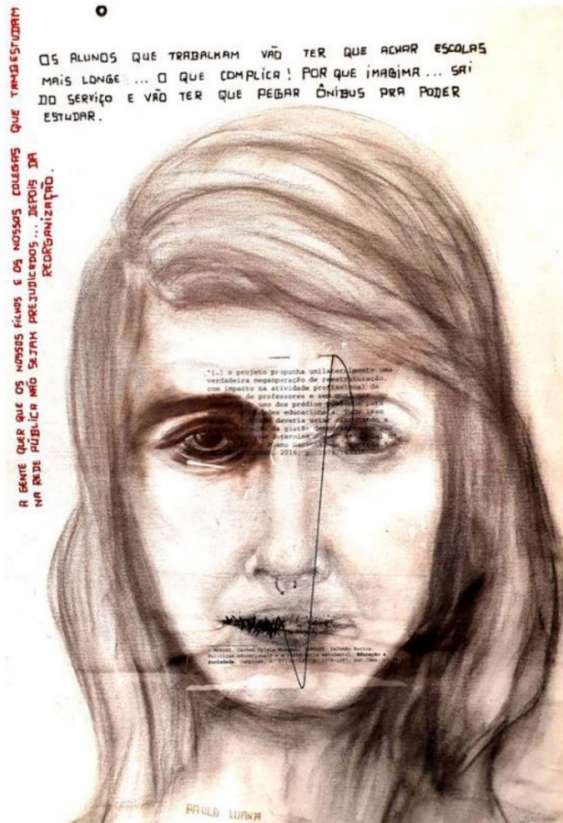
Contexto

No “ciclo do Golpe de Estado de 2016”, iniciado com as chamadas “jornadas de junho de 2013” (Tommaselli, 2016, p. 58), viu-se a escalada do reacionarismo no Brasil e a suspensão de princípios constitucionais e educacionais basilares. Esse contexto explicitou-se, com nitidez, com a imposição de reformas, normatizações e alterações constitucionais e educacionais que atacaram alguns avanços que a educação no País havia logrado. Das medidas, as mais criticadas por pesquisadores foram: a Emenda Constitucional (EC) N° 95 de 15 de dezembro de 2016, conhecida como a “PEC do Fim do Mundo”; a Lei N° 13.365, de 29 de novembro de 2016, que aprovou a privatização do Pré-Sal e do Regime de Partilha; a Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Reforma do Ensino Médio); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Resolução CNE/CP N° 1, de 5 janeiro de 2021, que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, em substituição à Resolução CNE/CEB N° 6, de 20 de setembro de 2012. Ainda, foi percebida com preocupação a capilaridade que o “discurso reacionário” da organização Escola “sem” Partido (Penna, 2018a, p. 568), pautado na criminalização da atividade docente, alcançou no meio político e sociedade civil.

Nesse período, alguns estados também impuseram medidas que impactariam no modelo de educação ofertado e na vida escolar de muitos/as jovens. Em São Paulo, houve a imposição de um projeto que propunha unilateralmente uma reorganização

das escolas, o que traria impacto sobre a atividade profissional de milhares de professores/as e obrigaria muitos/as jovens a deslocarem-se para escolas mais longe, sem garantia da utilização dos prédios desocupados para outras atividades educacionais; já em Goiás, um projeto tinha por objetivo entregar a gestão das escolas públicas a Organizações Sociais (OSs) (Moraes; Ximenes, 2016).

As medidas impostas ameaçaram e atacam desde o financiamento à concepção político-pedagógica da educação pública no País, acirrando a discussão no campo do direito à Educação no Brasil, perpassando os movimentos do Coletivo de Ocupações dos estudantes secundaristas⁴ e de defesa da educação democrática.



Charles Immianovsky.
Imagem para existir II, 2017.
Desenho e pintura s/tecido,agulha, linha de bordado,
impressão s/lâmina plástica⁶

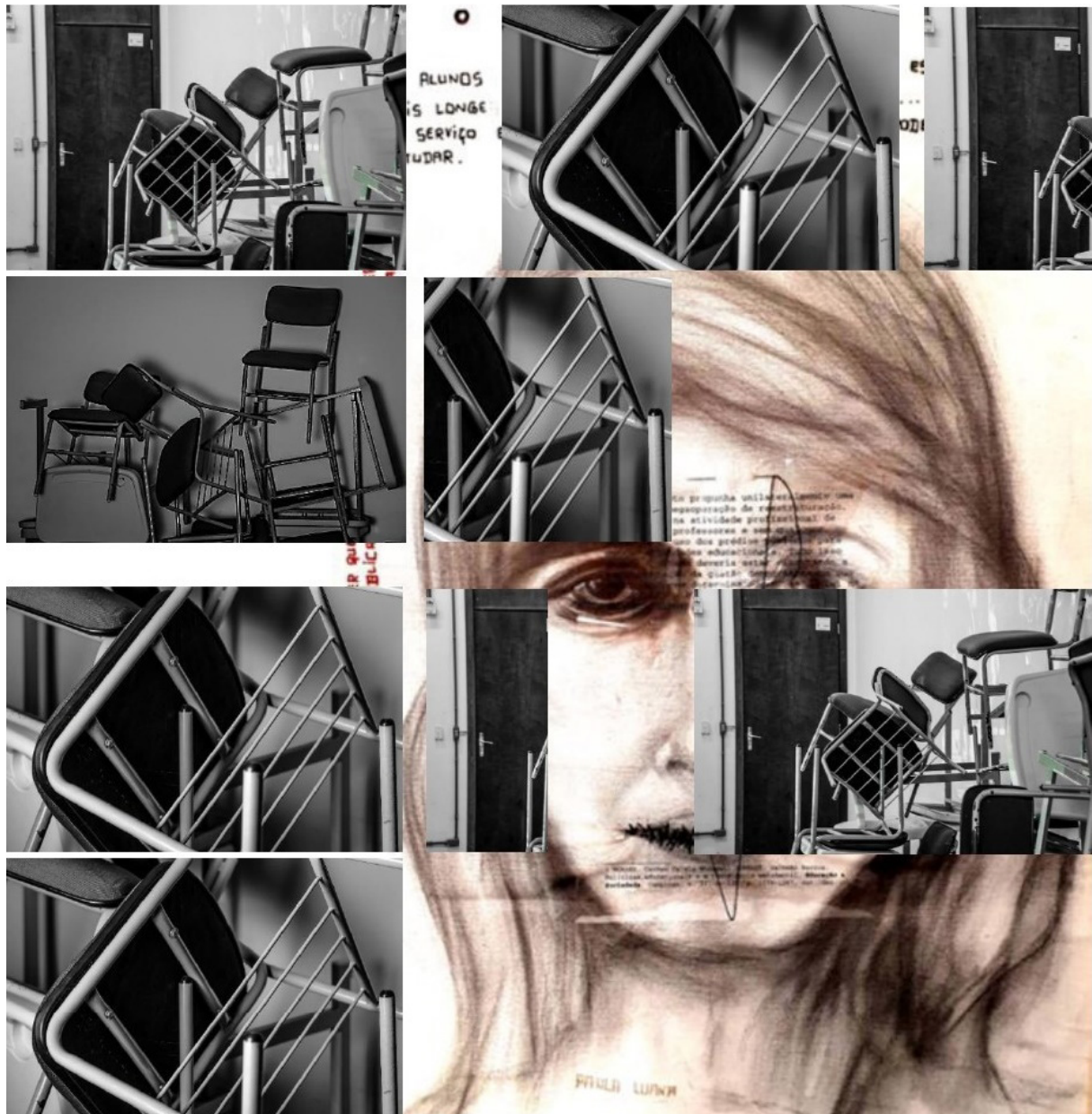


Charles Immianovsky.
Imagem para resistir, 2017.
Reprodução em pintura da litografia
Retrato silencioso (1975) de João Câmara.
Desenho e pintura s/tecido, agulha,
linha de bordado, impressão s/lâmina plástica⁵.

4 As ocupações ocorreram em diversos estados brasileiros, entre novembro de 2015 e outubro de 2016. Foram uma forma que os estudantes utilizaram para denunciar o conjunto de medidas impostas pelos governos e que impactariam o modelo de educação ofertado a eles.

5 Texto impresso na lâmina plástica: Há sentido ideológico e político no projeto “Escola sem Partido”? – “Um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora em posicionamento de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros” (Frigotto, 2017, p. 18). A obra integrou a exposição *existiResistir* (2018) e tese de doutorado. Fonte: arquivo do pesquisador.

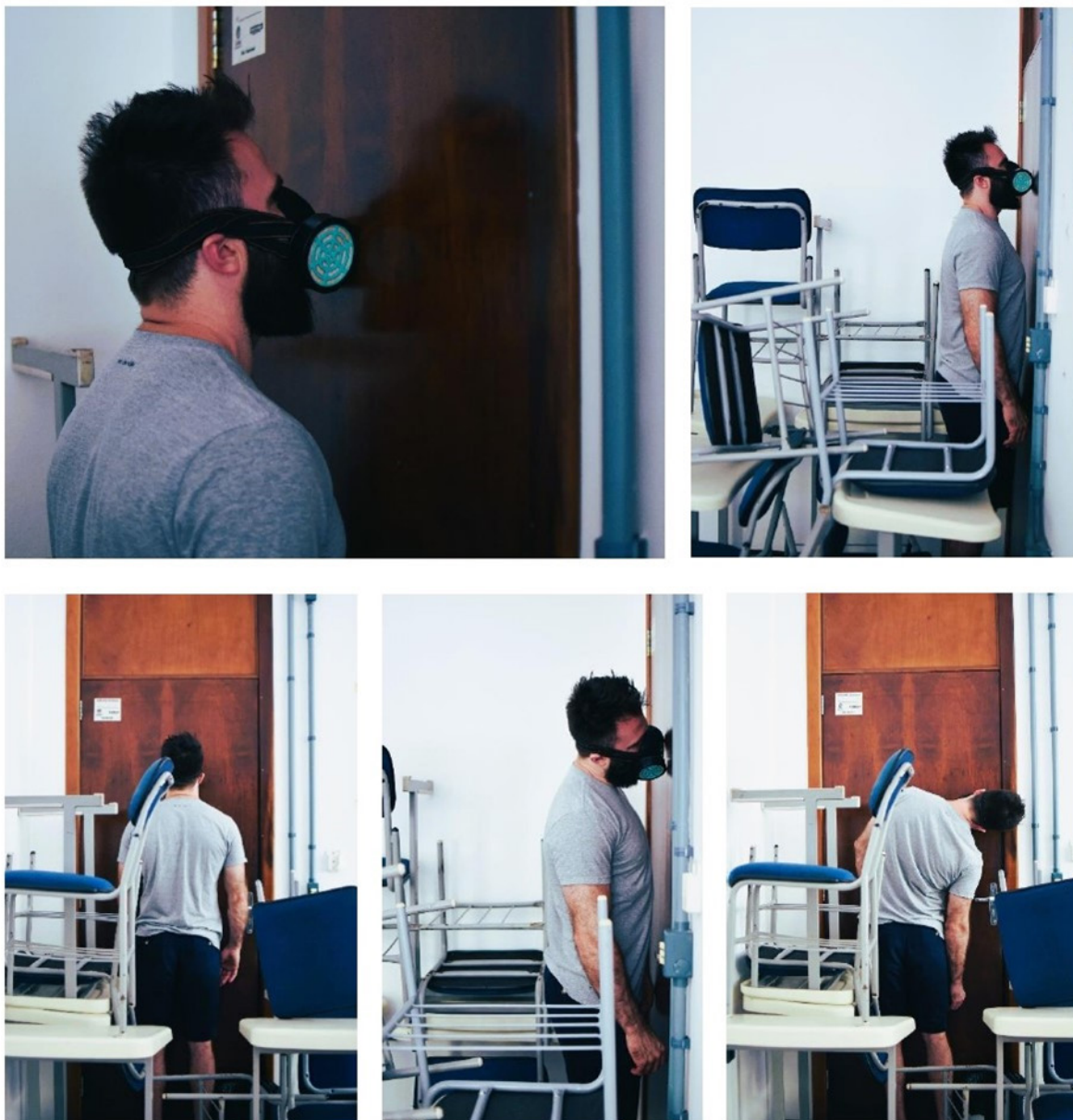
6 Texto impresso na lâmina: “[...] o projeto propunha unilateralmente uma verdadeira mega operação de reestruturação, com impacto na atividade profissional de milhares de professores e sem qualquer garantia do uso



Charles Immianovsky.
De[s]formar II, 2023.
Montagem digital.⁷

dos prédios públicos para outras atividades educacionais. Tudo isso quando o Estado deveria estar discutindo a regulamentação da gestão democrática em sua rede, conforme determina o art. 9º da Lei nº 13.005/2015 – Plano Nacional de Educação.” (Moraes; Ximenes, 2016, p. 1079-1080). A obra integrou a exposição *existiResistir* (2018) e tese de doutorado. Fonte: arquivo do pesquisador.

⁷ Montagem digital a partir de registro fotográfico da obra *Imagem para existir II* (2017) e de três registros fotográficos, de Abner Sanlay Cypriano, do ensaio da defesa-performance *existiResistir: [um] parangolé para a Educação [democrática]*. Fonte: arquivo do pesquisador.



Charles I.
A porta e o professor, 2022 (da série *Problemas 'd' educação*).
Cinco registros fotográficos [digital] – imagens: Fransuê Ribeiro.⁸

Movimento

⁸ O conjunto de fotografias integrou a tese de doutorado. Fonte: arquivo do pesquisador.



Charles Immianovsky. *Movimento I*, 2023.

Quatro registros fotográficos [digital] – imagens: Abner Sanlay Cypriano⁹

⁹ Quatro registros fotográficos do ensaio da defesa-performance *existiResistir: [um] parangolé para a Educação [democrática]*. Fonte: arquivo do pesquisador.



10

10 Três frames da defesa-performance *existiResistir: [um] parangolé para a Educação [democrática]*. Fonte: Abner Sanlay Cypriano. Para assistira defesa-performance acessar o link: <https://youtu.be/ytJLYXPwdHU>.

A defesa da educação democrática tornou-se, para nós pesquisadores (Immianovsky, 2023; Frigotto, 2018; Penna 2018b), um movimento de urgência, enquanto antídoto à Escola “sem” Partido e como bandeira capaz de articular as diferentes lutas pela escola pública. Ela seria uma das formas de lutar contra os efeitos: da imposição da Reforma do Ensino Médio (2017); das alterações constitucionais que afetam o financiamento público em educação; das tentativas de privatização da educação pública; das investidas de poder para criminalizar a atividade docente; das tentativas de legalizar o *homeschooling*...

Por que **educação democrática**?

A relação entre educação e democracia tem uma longa e valiosa história. Pode-se considerar que questões sobre essa relação estiveram entrelaçadas desde a *pólis* ateniense. Contudo, é com o surgimento das sociedades modernas que essa íntima relação explicitou-se e, a escola foi erigida como principal forma de educação. Desde então, as sociedades democráticas trataram de aperfeiçoar os sentidos de educação e democracia e a melhor forma de abordar essa relação; e, a partir daí se pode traçar uma história da educação democrática. Penna (2018b) corrobora, neste ponto, ao afirmar que cabe a cada sociedade (re)discutir os sentidos da educação [democrática] considerando determinado contexto; contudo, segundo o autor, três desses são inegociáveis: a educação democrática combate as diferentes formas de opressão que excluem muitos jovens da escola, valoriza os profissionais da educação e não se reduz à qualificação para o trabalho.

Biesta (2013) por sua vez, corrobora quanto às formas de abordar a relação entre educação e democracia. Para o autor há duas perspectivas bastante influentes e importantes chamadas por ele de “educação *para* a democracia” e “educação *por meio da* democracia” (Biesta, 2013, p. 166, grifos do autor). Embora haja diferenças consideráveis entre as duas perspectivas, ambas expressam certo instrumentalismo na forma de conceber a educação, pois baseiam-se numa abordagem instrumental da educação, em que a função central da escola é concentrar-se na melhor maneira de preparar crianças e jovens para a vida futura em sociedade, salvaguardando a democracia (Biesta, 2013). Claro, ensinar um conjunto de conhecimentos e valores sobre democracia é uma tarefa importante da educação e da escola, contudo Biesta (2018) lembra que responder apenas às exigências da sociedade não é a única função da educação e da escola; para o autor, a tarefa última da educação é ajudar crianças e jovens a estar no mundo, um mundo habitado por outros, um mundo de diferença e de pluralidade. Nesse ponto, como alternativa ao instrumentalismo das perspectivas da educação **para a** democracia e da educação **por meio da** democracia, o autor propõe uma abordagem da educação centrada numa concepção política da subjetividade humana. Nomeei de “educação **na** democracia” (Immianovsky, 202, p. 248, grifo nosso) esta forma alternativa de abordar a relação entre educação e democracia.

O que a perspectiva da educação na democracia busca enfatizar é que educar não é uma questão apenas de aprendizagem, mas de socialização e de subjetivação.

Especialmente, coloca ênfase sobre os modos de subjetivação, propondo uma abordagem que não se baseia em uma verdade absoluta sobre o ser humano. É uma perspectiva que afirma não conhecer em que consiste a humanidade desse ser e que não pensa a educação como a produção de identidades e subjetividades particulares ou que tem por objetivo inserir crianças e jovens em determinada ordem social existente (Biesta, 2013). Essa ênfase numa determinada forma de subjetivação, ancorada numa concepção política da pessoa humana, expressa uma dimensão estética da perspectiva da educação **na** democracia – a interrupção. A interrupção, para Biesta (2018), é a oportunidade de encontrar ou estabelecer uma forma de ser no mundo de modo descentrado, a fim de que sobre espaço para que os outros possam ser também. Lampejos! É justamente essa oportunidade que está na arte. Há paralelos a se traçar com o conceito de “partilha do sensível” de Rancière (2009, p. 15), uma vez que a partilha do sensível refere-se às divisões entre os modos de fazer, os modos de ser e os modos de dizer, ou seja, modos de subjetivação.

Nos estudos de Rancière (1995, p. 7) sobre arte, política e estética, a **interrupção** aparece relacionada ao conceito de partilha do sensível, denotando o processo pelo qual se dá visibilidade à ruptura do mundo sensível e às possibilidades de transformação desse mundo. Aí se expressa uma estética da política e a política da arte, uma forma específica de partilha do sensível, baseada em uma lógica igualitária. É esse modo específico de partilhar o sensível e de subjetivação que interessa a uma forma de vida democrática e que reverbera da perspectiva da educação **na** democracia. É nesse sentido que entendo a **interrupção** como o princípio estético que imbrica arte e educação democrática.

Interrupção



11

11 Dois registros fotográficos do ensaio da defesa-performance *existiResistir: [um] parangolé para a Educação [democrática]*. Fonte: Abner Sanlay Cypriano.



existiResistir¹²

Para alguns,
outros não podem existir,
por isso, para esses outros,
Resistir é necessário,
porque só assim eles podem *existiR*.
A educação? Uma possibilidade, uma oportunidade.
E a escola?
O lugar de praticar essas possibilidades e oportunidades de *existiR*.
E a arte?
Um pulsante *existiResistir*.

12 Charles Immianovsky, 02/02/2023.



13

13 Três frames da defesa-performance *existiResistir: [um] parangolé para a Educação [democrática]*. Fonte: Abner Sanlay Cypriano.

Referências

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert. **O dever de resistir**: sobre escolas, professores e sociedade. Educação, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/29749>. Acesso em: 10 maio 2022.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 21-26.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Escola "sem" Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. p. 17-34.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. In: PENNA, Fernando de Araujo; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: LPP/UFRJ, 2018. p. 15-32.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 125-135.

IMMIANOVSKY, Charles. *existiResistir*: arte e educação democrática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em contexto reacionário. 2023. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13488723. Acesso em: 3 jun. 2023.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; XIMENES, Salomão. Políticas educacionais e a resistência estudantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1079-1087, out./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016171219>

PENNA, Fernando de Araujo. O discurso reacionário de defesa do projeto "Escola sem Partido": analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. **Quaestio**, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 567-581, dez. 2018a. DOI: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2018v20n3p567-581>

PENNA, Fernando de Araujo. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocessos. In: PENNA, Fernando de Araujo; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: LPP/UFRJ, 2018b. p. 111-130.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. Tradução de Raquel Ramallete et al. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Neto. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. **Escola sem partido**: indícios de uma educação autoritária. 2018. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/166392>. Acesso em: 3 jan. 2023.

Submissão: 28/01/24
Aprovação: 05/03/24

Um diálogo com os tratadistas antigos: sobre geometria e processos pictóricos contemporâneos

A dialogue with ancient treatise
writers: on geometry and contemporary
pictorial processes

Diálogo con los tratadistas antiguos:
sobre geometría y procesos pictóricos
contemporâneos

Leonardo Charréu¹

¹ Doutor pela Universidade de Barcelona, Espanha. Professor coordenador no Instituto Politécnico de Lisboa. Investigador no CIEBA-Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6761-6964> E-mail: leonardocharreu@edu.ulisboa.pt

RESUMO

Há uma corrente estética vencedora no século XX. Impôs-se mais ou menos a todas as outras. Essa corrente é o expressionismo. A sua predominância niveladora, como proposta estética universal, instalou-se com todas as suas variantes numa parte significativa do chamado sistema da arte contemporânea e, concomitantemente, em muitas práticas de ensino das escolas de artes visuais. Dado que na nossa prática docente detetamos evidentes dificuldades manifestadas pelos estudantes de artes visuais, no que respeita à composição pictórica, propomos uma releitura, estudo e reinterpretação contemporânea dos processos geométricos utilizados de diversas formas pelos mestres antigos.

PALAVRAS-CHAVE

Pintura; Prática de Ateliê; Composição; Geometria; Secção Áurea.

ABSTRACT

There is a winning aesthetic movement in the twentieth century. It imposed itself above all the others. This movement is the expressionism. Its razing predominance, as universal aesthetic proposal, has been asserted with all its variants in much of the contemporary art system and, concurrently, in many teaching practices of visual arts schools. Given that in our teaching practice we detect obvious difficulties expressed by visual arts students regarding pictorial composition, we propose a contemporary re-reading, study and reinterpretation of the geometric processes used in various ways by the ancient masters.

KEY-WORDS

Painting; Studio Practice; Composition; Geometry; Golden Section.

RESUMEN

En el siglo XX hubo un movimiento estético ganador. Se ha impuesto más o menos por encima de todos los demás. Ese movimiento es el expresionismo. Su predominio abrumador como propuesta estética universal se ha afirmado en todas sus formas en gran parte del sistema del arte contemporáneo y, concomitantemente, en muchas de las prácticas pedagógicas de las escuelas de artes visuales. Dado que en nuestra práctica docente detectamos evidentes dificultades expresadas por los estudiantes de artes visuales en relación con la composición pictórica, proponemos una relectura, estudio y reinterpretación contemporánea de los procesos geométricos utilizados de diversas maneras por los maestros antiguos.

PALABRAS-CLAVE

Pintura; Práctica de Taller; Composición; Geometría; Sección Aurea.

À guisa de introdução: De onde parte esta reflexão (na primeira pessoa)

Uma das tendências observada por mim, ao longo dos anos em que leciono disciplinas de cariz prático em artes visuais, é a dificuldade sentida (e confessada) pelos meus alunos quando têm de se confrontar com aquilo que muitos têm designado como a “síndrome da tela (ou folha) branca”. Parece haver uma espécie de “iliteracia geométrica” em muitos dos estudantes que desconhecem os mais simples processos de representação rigorosa de linhas e formas, ou, se os conhecem, não lhes vê uso prático para aplicação em pintura e demais técnicas artísticas bidimensionais.

A presente proposta constitui-se, pois, a partir de uma espécie de relato de experiência inicial de um professor de ateliê de pintura que, diariamente, se tem vindo a deparar, não só com uma dificuldade de “arranque” do quadro, como também com uma desorganização formal e compositiva dos elementos (figurativos ou abstractos) que o compõem nas propostas de trabalho em curso.

Tenho observado nos ateliês (em observação etnográfica em contexto de ensino) que esta espécie de angústia primordial de quem inicia a prática da representação plástica bidimensional, seja desenho, gravura ou pintura, ou técnicas afins, tem mais a ver com o nível da organização dos elementos formais do que com o imaginário simbólico desenvolvido, independentemente da temática e/ou técnica artística escolhida. Por outras palavras, boas imagens, elaboradas para uma dada pintura, podem ter o seu impacto diminuído se a sua organização, no plano bidimensional da tela ou da folha de papel, não for previamente racionalizada. E para pensar essa organização - que vulgarmente se chama composição - existe um conjunto de saberes que importa conhecer. São saberes clássicos, alguns com mais de dois milénios de presença nessa espécie de arquivo gigantesco que constitui a tradição artística do mundo ocidental. A tendência contemporânea, dominada por uma espécie de ideologia da virtualidade e da espontaneidade, é a do esquecimento destes processos que muitos ainda consideram central na formação artística em artes visuais, particularmente em pintura.

A pintura como o resultado de um conhecimento interdisciplinar de base geométrica

Até aproximadamente ao último quartel do século XIX, a composição e o domínio da perspectiva, constituía um dos critérios valorativos no juízo estético de uma dada pintura e, conseqüentemente, fazia parte da formação obrigatória académica.

O Renascimento tinha trazido de novo o interesse pela perspectiva, pelas malhas geométricas e pelas relações matemáticas entre as formas numa pintura. Estes conhecimentos também podiam ser aplicados a outras manifestações artísticas tridimensionais, como a escultura e a arquitetura.

O Renascimento também trouxe a junção de duas, e por vezes três profissões, em muitos dos nomes mais sonantes desse período (Leon Battista Alberti, Miguel

Angelo, Leonardo de Vinci, Rafael Sanzio, Filippo Brunelleschi, só para citar os mais conhecidos) e isso tornou essa geração de artistas um caso absolutamente ímpar em toda a história da arte ocidental de polivalência artística, criativa e intelectual.

Vitrúvio, um arquiteto romano que viveu no século II d.C. e que escreveu um famoso tratado de arquitetura em vários volumes, refere que um arquiteto:

deveria ser habilidoso com o seu lápis, instruído na geometria, familiarizado com a história, deveria ter seguido os filósofos com atenção, deveriam compreender a música, ter algum conhecimento de medicina, ter interesse nas opiniões dos juristas, e relacionado com astronomia e as teorias dos céus (Pedoe, 1976, p.16).

Estes artistas são simultaneamente pintores, escultores e arquitetos, por vezes não necessariamente por esta ordem. O que os une nesta polivalência profissional terá sido o domínio de uma “ciência da arte” comum às várias manifestações artísticas da época. Podemos considerar a Geometria essa ciência comum da arte visual, sem medo de errarmos. No fundo é também essa a tese de alguns autores contemporâneos (Pedoe, 1976, Ghyka, 1983, Huntley, s.d.; Bouleau, 1996, etc.); que estudaram com alguma profundidade o papel da Geometria na produção artística do renascimento e períodos posteriores.

A publicação da obra *Da Divinae Proportione*, de Luca Pacioli, no início do século XVI (1509), assim como as estratégias compositivas sugeridas por essa pioneira produção tratadística elaborada pelos próprios artistas, virá a influenciar fortemente o panorama artístico ocidental até aos movimentos Cubista e Expressionista de inícios do século XX, sobretudo no que diz respeito aos processos compositivos de um quadro (e que, no fundo, boa parte podem também ser aplicados a uma escultura ou a um dado edifício).

A primeira definição clara daquilo que veio mais tarde a ser conhecido como número de ouro, proporção áurea, ou divina proporção (Fig.1) foi dada em cerca de 300 A.C. por Euclides de Alexandria, fundador da Geometria como sistema dedutivo (LIVIO, 2003, p.3).

A proporção áurea aparece quando dividimos uma linha em dois pedaços (A e B) e a razão entre eles (A / B) é a mesma que a razão entre a linha inteira e o pedaço maior ($(A + B) / A$) e o resultado será algo aproximado ao valor 1,618 conhecido como número Phi (Φ) em homenagem a Fídeas um dos mais importantes artistas gregos do século V A.C autor da decoração escultórica do famoso Parténon que o Museu Britânico exhibe orgulhosamente em Londres.

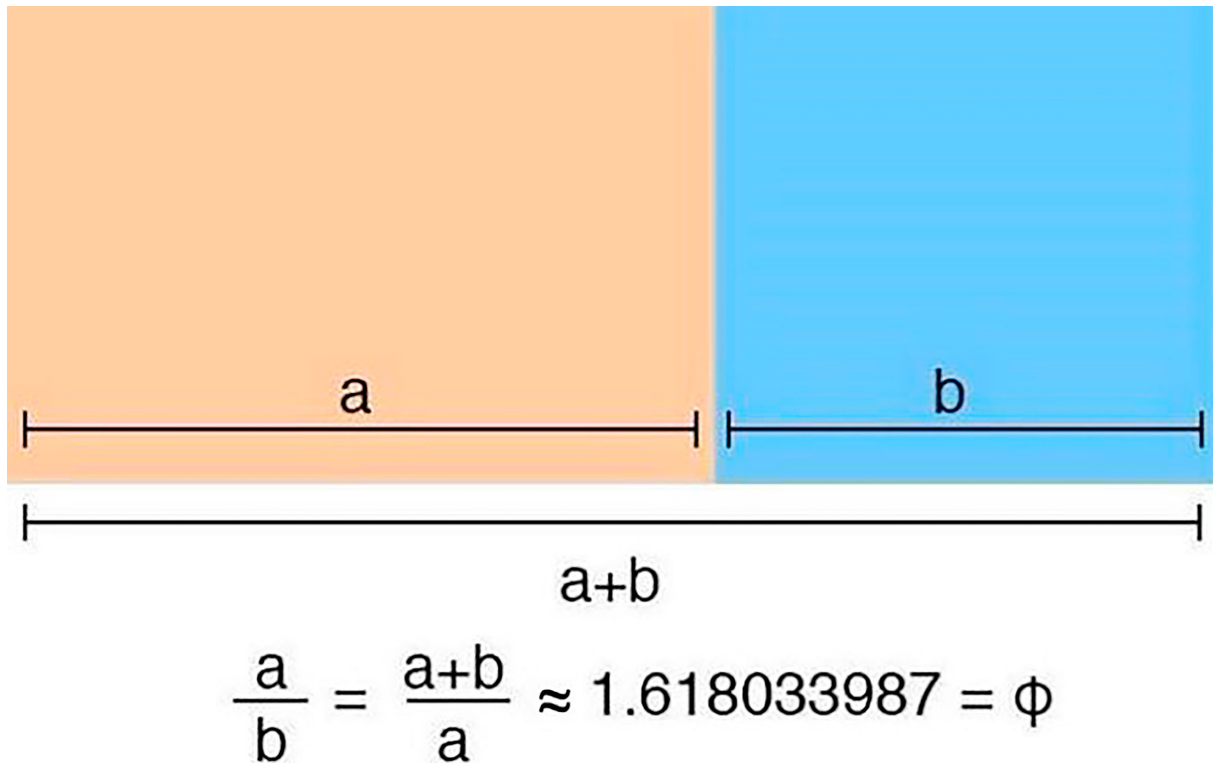


Fig. 1, A divina proporção

Esta secção áurea de qualquer linha reta, ou lado (menor ou maior) de um retângulo, pode ser obtida apenas utilizando processos geométricos simples, como os indicados na Figura 2 e são fáceis de traçar. Os retângulos inferiores da Figura 2 mostram como podem ser utilizadas as secções áureas para definir uma malha estrutural compositiva. Boa parte dos estudos analíticos de Bouleau (1996) assentam sobre estes traçados básicos, que se podem complexificar unindo todas as (oito) secções áureas dos lados de um rectângulo. Cada secção áurea Φ une a todas as outras não colineares. Assim Φ_1 não une a Φ_2 , que está na mesma linha (ou lado menor do rectângulo) mas une a todos os outros, em oito linhas retas, incluindo as duas que ligam os dois vértices opostos.

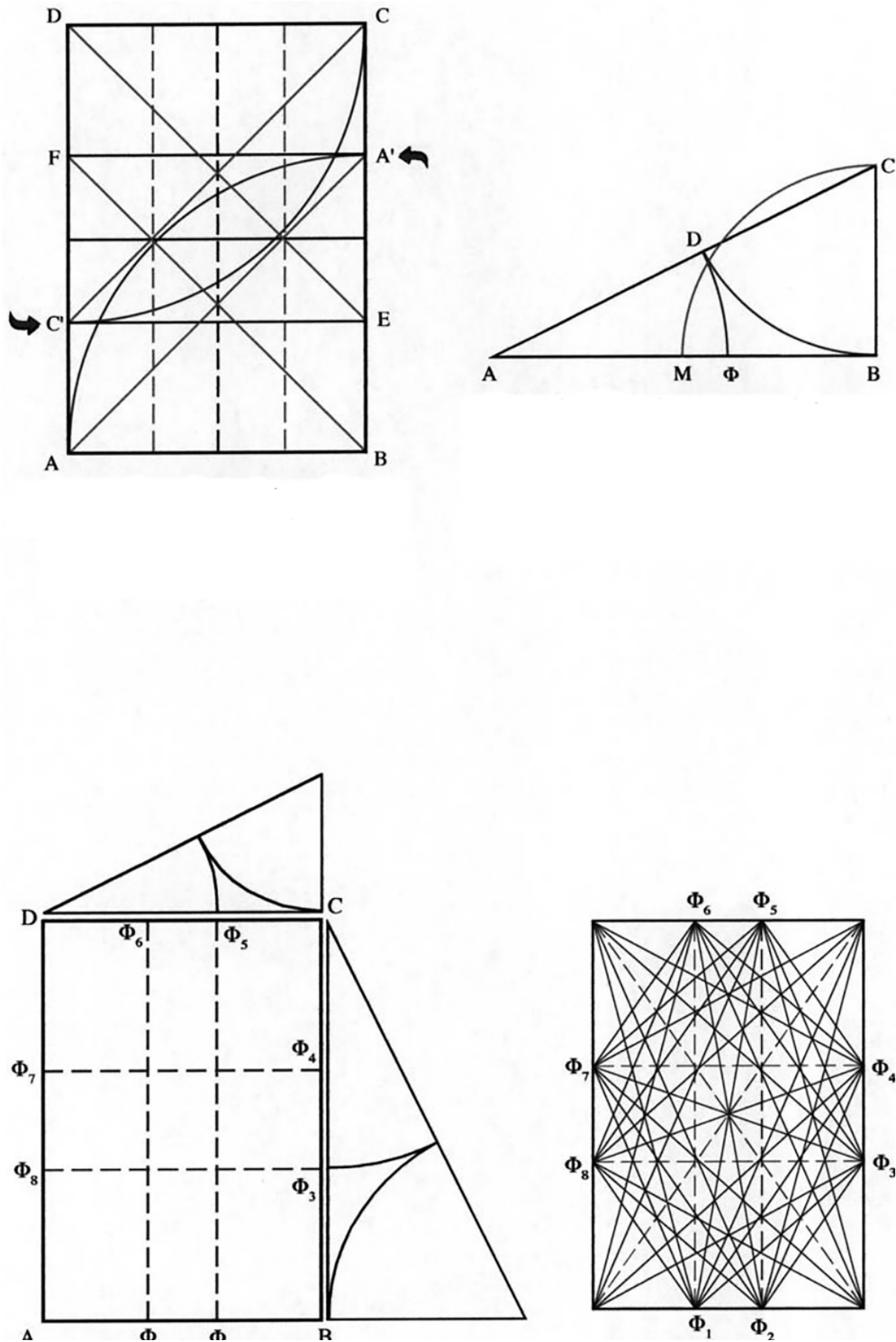


Fig.2, Traçados geométricos basilares utilizando as secções áureas (in CASIMIRO, 2003, p.451)

Traçados superiores esquerdos: Rebatimento dos lados menores de um retângulo sobre os lados maiores. Traçados inferiores Esquerdos: Determinação da Secção Áurea sobre os lados de um retângulo. Traçados Superiores direitos: Método para efectuar a divisão do segmento AB segundo a sua Secção Áurea: Φ . Traçados inferiores direitos: Traçado das Harmónicas da Secção Áurea de um retângulo.

Alguns artistas, como Albrecht Dürer (1471-1528), renovam inclusive estudos de outros colegas precedentes. A partir de 1507 o artista alemão, um dos mais importantes da sua geração, tinha começado a aperfeiçoar, de modo mais rigoroso e sistematizado, os esquemas de medida do corpo humano que já vinham de autores latinos clássicos, como Vitrúvio e de artistas-autores da geração precedente, como Alberti (1404-1472), que já publicara, ainda em vida, dois tratados fundamentais *Da Pintura* (1435) o *De Statua* (1464).

Percebe-se, numa carta escrita em 1525 por Dürer ao seu grande amigo Wilibald Pirckheimer, que ele desejava ser profundamente original, pois no prefácio que convidou o amigo e mestre a escrever, queria que fosse sublinhado que nada que estava nesse livro fora “roubado” de outros livros (Defoe, 1976, p.45). Isso se nota pela minúcia exaustiva do estudo gráfico-anatômico, do qual a imagem da Figura 3 é testemunha. Todas as pranchas desenhadas são de sua exclusiva autoria nessa importante obra que só viria a ser publicada postumamente. Nessa famosa carta, Dürer refere que:

(...) o único motivo pelo qual os pintores (...) se comprazem com os seus erros é que eles não aprenderam a arte de medir, sem a qual ninguém pode ser e se tornar inventor; os responsáveis por isso são os mestres, que também desconheciam essa arte. Como ela (a arte de medir) é o verdadeiro fundamento da pintura, eu decidi apresentar os seus elementos e expor os seus princípios aos jovens desejosos de se instruírem nessa arte a fim que possam medir audazmente com régua e compasso, reconhecendo a autêntica verdade que têm diante dos olhos, para que queiram não só conhecer as artes, mas também para que possam Inteligi-las de maneira profunda e efectiva (...) (Lichtenstein , 2008, p.28-29).

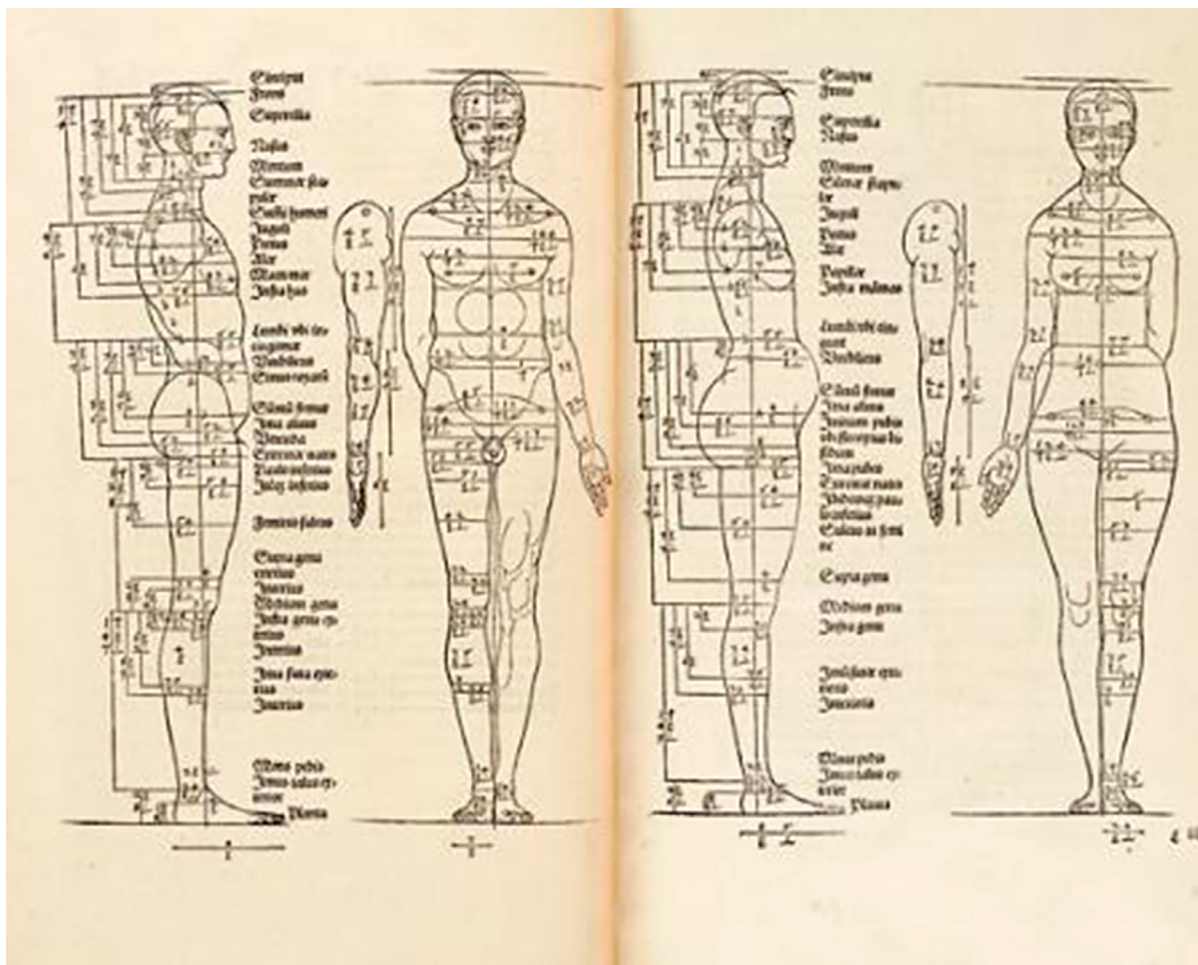


Fig. 3. Albrecht Dürer, Vier Bücher von Menschlicher Proportion, 1534. Fonte: Download de <http://www.themorgan.org/collection/printed-books-and-bindings/73192>

A finalidade de todo este esforço didático seria a de disponibilizar para os pares uma espécie de manual prático com as dimensões ideais de corpos padronizados, de homens, mulheres e crianças, com as inter-relações de cabeças, membros e tronco entre si e com a altura total (Johnson, 2007). A este primeiro tratado de Dürer, denominado *Vier Bucher von Menschlicher Proportion*, composto por quatro partes, talvez escrito em 1523, se seguirá, apenas dois anos depois, o *Vnderweysung der Messung*, escrito em 1525, claramente direcionado para estudantes.

está repleto de instruções práticas sobre a parábola, a elipse e a hipérbole, sobre a utilização de secções cónicas; e sobre a geometria dos corpos tridimensionais, usando princípios de Platão e Arquimedes, mas com a sensata atualização alemã. Trata da arquitetura básica, da perspectiva, dos princípios do relógio de sol (fixo e móvel) e do tipo de astronomia útil para o artista (Johnson, 2007, p.62).

Esta extraordinária década de vinte do século XVI ainda conhecerá, da parte do artista alemão, um outro tratado exclusivamente sobre arquitetura militar, escrito em 1527, uma altura em que o uso crescente das armas de fogo impunha importantes

alterações no desenho das muralhas e fortificações abaluartadas. Importa recordar que estas funções, ao nível da engenharia militar, era um importante ganha-pão de muitos dos artistas da época (veja-se o caso do próprio Leonardo da Vinci) num tempo marcado por complexos e frequentes jogos geoestratégicos, disputas territoriais e fronteiriças e consequentes guerras como corolário das discórdias que grassaram na Europa durante todo o século XVI e seguintes.

A persistência secular da perspectiva, essa janela aberta para um mundo (agora) apreensível.

A pintura do renascimento reinventa a perspectiva e esta, segundo James Gibson, (Branco, 2009, p.24) “atira-nos para o seio do quadro, coloca-nos em cena”. Como demonstra Panofsky (2006), o esquema perceptivo de cada cultura ou época histórica é único e dá destaque a uma diferente visão do mundo. E este mundo renascentista torna-se, crescentemente, apreensível e cognoscível.

O artifício perspéctico vai tornar a pintura, como já refere Alberti, uma janela aberta para um mundo novo onde a mística e as formas simbólicas medievais, por vezes exageradas nas proporções e relativamente secas na construção cénica, começam a ser revolucionariamente substituídas.

A maior conquista que, em termos artísticos, os pintores do quattrocento italiano terão realizado é, em nossa opinião, a descoberta das regras matemáticas que permitiram a realização do desenho em perspectiva proporcionando uma observação direta, imediata e eficaz sobre o mundo, de modo semelhante à forma como os olhos captam os objetos. Com o conhecimento e o domínio das leis da perspectiva, os pintores adquirem a capacidade técnica para realizar algo nunca então alcançado (Casimiro, 2003, p. 445).

A pintura de quattrocento vai também considerar um observador externo, entendido não apenas como uma entidade passiva, mas antes como possuidor de um olhar, tão observador quanto perscrutador o que, por conseguinte, faz aumentar a exigência técnica, estética e conceptual do lado do produtor artístico.

A secção áurea, as malhas geométricas elaboradas a partir dela, assim como a perspectiva e os jogos de luz, vão, inclusivamente, considerar o observador e hierarquizar formas visuais na composição, tendo em vista que

no nosso campo visual há, pois, objetos, lugares marcados para onde se dirige o olhar. É que a luz ao incidir neles retira-os da invisibilidade, constituindo-os em fontes secundárias que recolhem, por absorção, parte da vivacidade originária das fontes, e aquilo que devolvem é o que dos objetos nos é dado ver (Branco, 2009, p. 27).

O olhar do observador poderia discorrer sobre os objetos do quadro percebendo-os como uma multiplicidade de formas disjuntas, mas de fato relaciona-os entre si numa visão cênica, devido basicamente à ordem e racionalidade compositiva prévia. Isso faz com que a pintura que segue esses princípios, seja, na verdade, um dos produtos humanos mais complexos e mais transdisciplinares que jamais se inventaram. Na verdade, a pintura a partir do renascimento vai colocar em jogo o conhecimento geométrico-matemático (nos traçados auxiliares da malha geométrica e perspéctica, muitas vezes não visível explicitamente ao observador), químico (na fabricação oficial das tintas), filosófico e, por vezes, teológico (no domínio conceptual dos temas), histórico (na percepção dos contributos que a tradição pode fornecer) e político (nas escolhas e personagens que são representadas nas hierarquias visuais dispostas no quadro). Realmente, o olhar, agora considerado parte importante do processo, apreende os objetos (formas) e

relaciona-os relativamente uns aos outros e relaciona-os connosco. Situamos os objetos desde o nosso eu até à doçura do horizonte em que parecem esbater-se, antes de escapar à garra longínqua do último olhar. A riqueza e a profusão de formas no mundo, nas suas infinitas posições podiam fazer-nos esperar que o olhar se perdesse num perpétuo discorrer, mas a visão corresponde, nesse sentido, muito mais à ordem de um percurso do que à errância de um discurso (Branco, 2009, p.28).

Parece ser sempre entre um percurso e um discurso qualquer onde se fundamenta aquilo que podemos definir como uma hermenêutica da pintura, ou seja, aquilo que a torna socializável e (relativamente) inteligível. É certo que os processos prévios geométricos parecem estar mais próximos dessa ideia de percurso, que qualquer quadro obriga o nosso olhar a fazer, mas também importa não menorizar o papel do discurso, sem o qual, nenhuma pintura pode aspirar a tornar-se o objeto altamente intelectual que, na verdade, é. Esta viragem afasta definitivamente a pintura da dimensão decorativa à qual é, por vezes, fortemente amarrada, sobretudo quando não é capaz de gerar narrativas instigantes, não só para o tempo em que é produzida, mas também para os tempos que lhe sucederão.

A composição como organização do campo plástico: “Medir para se ser e se tornar inventor”

No livro II do seu tratado *Da Pintura* (1535) Alberti define composição como o “processo de pintar pelo qual as partes das coisas vistas se ajustam na pintura”. Trata-se então da “disposição equilibrada das partes tendo em vista o conjunto” global do quadro (Lichtenstein, 2008, p.17). Juntamente com a circunscrição (o desenho das formas) e a recepção das luzes, Alberti definia as três componentes que seriam básicas na aprendizagem da pintura. A composição, pressupõe, segundo muitos autores (Pedoe, 1976, Ghyka, 1983, Huntley, S.d.; Bouleau, 1996, etc.) o conhecimento de traçados geométricos prévios, uma espécie de malha ou matriz, sobre a qual se

disporiam as formas figurativas do quadro cenográfico, com as suas partes mais simbólicas em destaque. No caso, dos corpos, são as cabeças, mãos, auréolas das representações cénicas, frequentemente de índole religiosa, que ocupam muitas vezes os cruzamentos das chamadas secções áureas do retângulo pictórico, como bem demonstra as pesquisas de Charles Bouleau (1996). Estes cruzamentos são, por assim dizer, os “lugares nobres” da superfície pictórica. Aqueles para onde se dirige o olhar por uma qualquer razão sensível preceptiva, ainda por estudar e que ganham predominância no campo plástico.

A perspectiva e o cuidado formal na organização do espaço pictórico, recorrendo frequentemente a traçados prévios e matrizes geométricas, mais ou menos complexos, impôs-se praticamente durante cinco séculos na história da arte ocidental. De alguma maneira, muitos pintores contemporâneos continuam a utilizá-los. Mas se no último quartel do século XIX muitos pintores impressionistas ainda utilizavam esquemas de compor clássicos, alguns pintores, como Edgar Degas (1834-1917) revolucionam a organização o formal do quadro com formas irrompendo o campo visual a partir de ângulos inesperados. Muitos estudiosos da obra de Degas afirmam ter sido influência da máquina fotográfica (sabe-se que este artista fora um dos primeiros artistas a adquirir uma) que levou a tais inovações compositivas.

A reflectografia por infravermelhos, técnica de raiz fotográfica utilizada muitas vezes nos restauros de pintura do período renascentista e períodos seguintes, tem revelado precisamente a existência física desses traçados prévios à pintura. É precisamente na composição onde reside uma das maiores dificuldades sentidas pelos jovens nos ateliês de pintura das instituições de ensino artístico contemporâneas. As razões que explicam essas dificuldades podem ser muitas, a começar pelo desinteresse de muitos professores, de níveis anteriores de ensino, pelos traçados geométricos, não transmitindo aos seus alunos essas importantes bases operativas. Entendendo que essas competências deverão ser do domínio de outros espaços curriculares, privilegiam uma abordagem expressionista e imediatista nas práticas pictóricas. Esta ideologia estética considera que uma concepção mais ou menos racional, prévia ao gesto pictórico, fere o próprio processo criativo e o seu resultado, retirando-lhe espontaneidade e expressividade.

Historicamente, o fauvismo e o expressionismo dos inícios do século XX e depois todos os movimentos que se geraram a partir deles, marcaram a agenda estética ocidental, constituindo-se como referências que logo também haveriam de se classicizar, tornando-se modelos a seguir.

Acresce ainda uma determinada ideologia pedagógica fundada na autoexpressão criativa preconizada depois do pós-guerra por Sir Herbert Read e depois continuado por muitos outros arte-educadores como Arno Stern e Viktor Lowenfeld. Nestas práticas auto-expressivas, inculcadas às crianças, deveria evitar-se tudo o que seria de influência adulta, logo capaz de adulterar a inocência procurada nas suas produções plásticas. Gerações de pessoas se formaram nestes princípios em mais de meio século (depois de 1945). A ideia base era a de uma produção “a la prima” tendo como base uma resposta expressiva a um determinado disparador emocional.

Autores como Tillim Sidney (1959) logo na década seguinte do período pós-segunda guerra, destacam que o expressionismo abstrato norte americano, liderado por Jackson Pollock, eclipsou a pintura de raiz geométrica e esta viria a perder a centralidade que tinha conseguido recuperar com alguns movimentos mais ou menos racionalistas, como o neoplasticismo, o suprematismo e o construtivismo russo, no início do século XX. E isto, depois das correntes impressionistas e pós-impressionistas dos finais do século XIX terem devotado pouca importância às questões compositivas do quadro, dando, ao invés, bastante relevo às questões lumínicas e cromáticas da pintura.

Não nos compete julgar estes processos criativos que são perfeitamente legítimos em termos didático-pedagógicos e que preconizamos para a educação artística (adulta e infantil). Todavia, nos parece mais interessante, levando em linha de conta a respectiva escala de exigência intelectual e cognitiva, que a autoexpressão criativa pudesse dialogar com formas mais racionais de criação artística, sem que nenhuma das tendências canibalizasse a outra e, até, arriscando-se a procurar outros lugares que consigam escapar a essa espécie de binarismo emoção-razão que se tem alternado, e por vezes sobreposto, ao longo da história da arte ocidental.

No entanto, alguns artistas contemporâneos, não só pintores, como Antoni Tàpies e Robert Rauschenberg ou fotógrafos, como Jake Garn, têm demonstrado, após reflexão sobre o seu próprio trabalho, que existe uma base estrutural geométrica invisível a um primeiro olhar, mas que se pode facilmente definir por debaixo das suas formas.

Mesmo alguns artistas da primeira geração modernista como Mondrian, Malevitch, Kandinsky, Escher e Rodchenko, entre outros, se interessaram bastante por uma certa dimensão geométrica na construção plástica do quadro. Segundo Railing e Wallis (2009/2010) Rodchenko considerava mesmo o hexágono com uma das constantes geométricas patentes na arte e na natureza.

No início do século passado, o pensamento, em termos gerais, estava relacionado com a razão analítica, baseada em processos lógicos e matemáticos tendentes à abstração que já vinham sendo sistematizados desde há, pelo menos, dois séculos atrás. O método cartesiano, instigador de uma subdivisão universal em partes elementares, encontrou a sua correspondência moderna na decomposição de corpos e objetos em geometrias elementares. E os artistas, mais uma vez, não se colocaram fora de uma linha de pensamento mais ou menos transversal e é, no fundo, baseado em boa parte desses princípios que se fundaram os movimentos estéticos de vanguarda do século XX. Deste modo, o princípio da regularidade das formas tornou-se a identidade de uma nova era em arquitetura e arte que rompe com a linguagem decorativa e figurativa (Cachorro-Fernandez, 2012)

A justificação, nas formas rigorosas, de todo um processo criativo, já o tínhamos visto também em Cézanne que preconizava o uso do cone, cilindro e esfera como volumes básicos para a representação pictórica de toda a realidade. A busca por uma fundamentação rigorosa de cariz geométrico, volumétrico ou poligonal, como base estrutural para a construção do espaço pictórico, tem na verdade merecido atenção

de muitos artistas ao longo do século XX, mas não é menos verdade que, depois da Arte Pop e do advento dos anos sessenta, tais reflexões mais racionalizadas do que instintivas, parecem ter saído dos processos contemporâneos de produção artística pictórica.

Porque ainda devemos olhar para a geometria nos processos criativos artísticos contemporâneos. As perguntas por responder.

Numa das famosas lectures dadas na celebração do Faulkes Institute of Geometry, o professor Piers Bursill-Hall do departamento de matemática pura da universidade inglesa de Cambridge, justifica o estudo da geometria nos últimos dois mil e quinhentos anos na Europa Ocidental pelo facto de ser para nós “a forma de verdade mais requintada, perfeita e paradigmática (...)”. Acrescentando ainda que “é a forma de pensamento mais segura e clara que nos é acessível” e que “o estudo da geometria nos revela, de algum modo, a verdadeira essência profunda do mundo físico e o seu ensino treina a mente no pensamento claro e rigoroso” (Bursill-Hall, 2002, p. 1).

Mas também importa dizer que a Geometria (descritiva, euclidiana, fractal, ou outra qualquer que ainda se possa inventar) muito raramente conseguiram estabelecer pontes criativas com as novas práticas expressivas e as novas visualidades resultantes destes novos valores estéticos agora vigentes. Noutras palavras, a sua relação com a contemporaneidade tem sido manifestamente difícil.

A formalidade fechada com que é ensinada, com acento quase total no conteúdo puro, torna-a, frequentemente, um fardo curricular pesado para a maioria dos estudantes, o que leva à relativa marginalização das disciplinas “exatas” nas academias de arte contemporâneas, nas quais a passagem à disciplina optativa (e, portanto, despromoção e menorização curricular) da Geometria Descritiva, parece ser um bom exemplo. Isso impede o simultâneo exercício da pintura como uma prática sistematizada e organizada, herdeira de uma longa tradição e que, tão só, nem que seja como exercício secundário, poderia constituir mais uma alternativa, ou mais uma possibilidade de vencer o tal “síndrome da tela branca”, que ataca muitos dos jovens alunos de artes visuais ainda à procura de uma linguagem pessoal e de uma agenda estética coerente.

É certo que falar de “tradição” para os jovens estudantes possa parecer, hoje, algo completamente ultrapassado, sobretudo num tempo marcado pela vertigem do (aparentemente) novo, que muitas vezes mais não é do que uma regurgitação comercial de algo já anteriormente dado. Mas, como tão bem defende Stephen Hawking (2010), não poderemos ser um pouco melhores, ou pelo menos ver melhor “ao longe”, no sentido metafórico, se não houver a humildade de nos colocarmos aos ombros dos gigantes. Ainda que o conhecido físico teórico se referisse aos grandes nomes que criaram as bases da física e astrofísica moderna, julgo que um decalque, ou uma transposição, mudando os nomes desses gigantes (agora, Pacioli, Leonardo,

Alberti, Dürer...etc.), pode ser aplicável ao aparentemente volátil campo artístico.

Um conjunto de questões podem então emergir para guiar pesquisas futuras (são as perguntas por responder): Que bases comuns e universalizáveis serão possíveis numa *didática* da Pintura? Considerando que todas as artes, da música à dança, passando pelas artes cénicas, terão uma estrutura própria identitária, em que bases se estabelecem essa estrutura no que respeita à pintura? Qual o lugar da Geometria nesse conjunto de saberes? Serão intemporais? Que factores históricos, culturais e estéticos afectam os processos criativos pictóricos? Pode retornar aquilo que determinadas ideologias estéticas expulsaram desses processos? Se pode, em que moldes? Vinculado a que linguagens artísticas e a que narrativas?

Enfim, as perguntas poderiam continuar cobrindo outros espectros de interesses e outras preocupações, como as iconográficas e iconológicas. A amplitude imaginada do potencial das suas respostas são a prova de que a investigação sobre esta temática está muito longe de estar concluída e fechada. Na verdade, julgamos que ela mal iniciou, o que faz da Pintura, enquanto prática e enquanto fenómeno, um campo instigante de pesquisa.

Referências

ALBERTI, Leon Battista. **De la pintura y otros escritos sobre arte**. Madrid: Editorial Tecnos, 1999.

BOULEAU, Charles. **Tramas: La geometria secreta de los pintores**. Madrid: Akal, 1996.

BRANCO, Rosa Alice. **A Condição secreta do visível: a percepção na natureza e nas artes**. S. Paulo: Escrituras, 2009.

BURSILL-HALL, Piers. **Why do we study Geometry? Answers through the ages**. Cambridge: University of Cambridge, 2002.

CACHORRO-FERNÁNDEZ, Emílio. **Geometry in architecture and art of the 20th century: The cube as reference shape**, *Goya*, n.338, jan-mar, p.76-83, 2012.

CASIMIRO, Luis Alberto. **Quatro pinturas do retábulo da Sé de Lamego: análise iconográfica e geométrica**, *Ciências e Técnicas do Património*, I Série vol. 2, pp. 443-472, 2003.

COLMAN, Samuel. **Harmonic proportion and form in nature, art and architecture**. Nova Iorque: Dover Publications Inc., 2003.

COXETER, H.S.M. **Projective Geometry**. Berlim: Springer-Verlag, 1987.

FIELD, J.V. **The invention of infinity**, Oxford: Oxford University Press, 1997.

GHYKA, Matila C. **Estética de las proporciones en la naturaleza y en las artes**, 3ª Ed. Barcelona: Editorial Poseidon, 1983.

HARTSHORNE, R. **Foundations of Projective Geometry, Reading**: Benjamin Cummings, 1967.

HAWKING, Stephen. **Aos ombros dos gigantes**. Lisboa: Texto Editores, 2010.

HUNTLEY, H. E. **The divine proportion**: A study in mathematical beauty. New York: Dover Publications, Inc., s.d.

JOHNSON, Paul. (2007) **Criadores**. Lisboa: Alêthea Editores, 2007.

KLINE, M. Foreword in: Russel, B.A.W. **An essay on the foundations of geometry**. New York: Dover Publications. 1956.

LICHTENSTEIN, Jacqueline (Org.) **A Pintura, Textos essenciais**, Vol3. S. Paulo: Editora 34, 2008.

LIVIO, Mario. **The Golden Ratio**: the story of phi the most astonishing number. New York: Broadway Books, 2003.

PACIOLI, L. **La divina proporción**. Madrid: Akal, 1991.

PANOFSKY, Erwin. **A perspectiva como forma simbólica**. Lisboa: Edições 70, 2006.

PEDOE, Dan. **Geometry and the visual arts**. Nova Iorque: Dover Publications Inc., 1976.

RAILING, Patricia; WALLIS, Caroline. **Beyond the horizon**: Coherent geometric systems in Rodchenko's painting. *Structurist*, n.49/50, p.66-73, 2009/2010.

SIDNEY, Tillim. **What Happened to Geometry**. *Arts Magazine*, jun59, Vol.33 (9) p.38-44, 1959.

Submissão: 09/02/2024

Aprovação: 28/04/2024

Entrevistas

"Vem e me mostra o seu olhar", entrevista com a artista professora Mapige

"Come and show me your look", interview with the artist teacher Mapige

"Ven y muéstrame tu mirada", entrevista a la artista profesora Mapige

Hélida Costa Coelho¹

Fabio Wosniak²

1 Doutoranda em Artes visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/2021). Mestra em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG/2019), com ênfase na linha de pesquisa Educação, Arte e Cultura Visual. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5484712325733701> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9518-6834> e-mail: helidacostacoelho@gmail.com

2 Doutor em Artes Visuais (UDESC), Professor, Vice coordenador da Licenciatura em Artes Visuais da UNIFAP/AP, vice diretor de Departamento e Diretor da EDITUNIFAP. Colaborador no Mestrado Profissional em Artes da URCA/CE. Líder do Grupo de Pesquisa Experiências e Dissidências nas Artes Visuais/CNPq/UNIFAP. Currículo Lattes <https://lattes.cnpq.br/6525393533253057> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5881-7414> e-mail: f.wosniak@unifap.br

RESUMO

Refere-se a uma entrevista com a artista professora Maria Pinho Gemaque. Conhecida como Mapige a artista visual-ativista, nortista, trabalha com processos de criações em poéticas visuais, performance, desenho, colagens, fotografia, intervenção urbana, videoarte, instalação artística, livro de artista, filme.doc, produção cultural, curadoria de exposições, intercâmbio e vivência artística. Tecendo um diálogo entre arte e a artista professora percorro os processos de criação, intervenção artística, performances e ações artísticas de Mapige com o objetivo de ampliar a reflexão sobre a arte contemporânea, experiência estética e à docência. Proponho pensar a prática artística a partir da sua dimensão pedagógica, política e discursiva que se reflete na obra de Mapige. Com a utilização de processos metodológicos da netnografia, a entrevista foi feita pela rede social WhatsApp, em dezembro de 2021 em decorrência dos efeitos de distanciamento da pandemia Covid-19 e o surto de gripe. O resultado da entrevista foi uma conversa inspiradora, repleta de curiosidades e descobertas sobre a vida, o processo criativo e a obra da artista.

PALAVRAS-CHAVE

Arte contemporânea; Artista professora; Experiência estética.

ABSTRACT

It refers to an interview with the artist professor Maria Pinho Gemaque. Known as Mapige, the visual-activist artist, from the north, works with creative processes in visual poetics, performance, drawing, collages, photography, urban intervention, video art, artistic installation, artist's book, film.doc, cultural production, exhibition curation, exchange and artistic experience. Weaving a dialogue between art and the teaching artist, I explore Mapige's processes of creation, artistic intervention, performances and artistic actions with the aim of expanding reflection on contemporary art, aesthetic experience and teaching. I propose to think about artistic practice from its pedagogical, political and discursive dimension that is reflected in Mapige's work. Using netnography methodological processes, the interview was carried out via the social network WhatsApp, in December 2021 due to the distancing effects of the Covid-19 pandemic and the flu outbreak. The result of the interview was an inspiring conversation, full of curiosities and discoveries about the artist's life, creative process and work.

KEY-WORDS

Contemporary art; Teaching artist; Aesthetic experience.

RESUMEN

Se refiere a una entrevista con la profesora artista Maria Pinho Gemaque. Conocida como Mapige, la artista visual-activista, del norte, trabaja con procesos creativos en poética visual, performance, dibujo, collages, fotografía, intervención urbana, videoarte, instalación artística, libro de artista, film.doc, producción cultural, exposición. curaduría, intercambio y experiencia artística. Tejiendo un diálogo entre el arte y el artista docente, exploro los procesos de creación, intervención artística, performances y acciones artísticas de Mapige con el objetivo de ampliar la reflexión sobre el arte contemporáneo, la experiencia estética y la enseñanza. Propongo pensar la práctica artística desde su dimensión pedagógica, política y discursiva que se refleja en la obra de Mapige. Utilizando procesos metodológicos de netnografía, la entrevista se realizó a través de la red social WhatsApp, en diciembre de 2021 debido a los efectos de distanciamiento de la pandemia de Covid-19 y el brote de gripe. El resultado de la entrevista fue una conversación inspiradora, llena de curiosidades y descubrimientos sobre la vida, el proceso creativo y la obra del artista.

PALABRAS-CLAVE

Arte contemporáneo; Artista docente; Experiencia estética.

Apresentação

“Artista professora”, “professora artista”, “artista-professora”, é nesse deslocamento, reposicionamento e experimentações entre as identidades artista e professora que apresento Mapige². E apostando em dizer que a ordem das palavras “artista” “professor” não altera a importância, nem atributos qualitativos de sentidos e significados. Ao contrário, possibilitam pensar em múltiplas combinações como indica Louro (2010, p.14) “[...] as palavras podem significar muitas coisas. Na verdade, elas são fugidias, instáveis e tem múltiplos apelos [...]”.

Maria Pinho Gemaque, artista-professora, conhecida pelo nome artístico Mapige, criação artística construída pela união das iniciais do seu nome, tem seu trabalho reconhecido no contexto da arte contemporânea dos estados Pará e Amapá. Nasceu em 1982 na cidade de Chaves/PA, mas reside em Macapá/AP há 28 anos. Mestra em Artes pela Universidade Federal do Pará/UFGPA, estudou desenho artístico na Escola de Arte Cândido Portinari/AP e trabalha como professora de Artes Visuais na rede estadual de ensino do Amapá. Sua poética é permeada de experimentações pictórica, corporal, material alternativo, têxtil, imagética, visual e audiovisual.

Escolhi apresentar a artista Mapige, a partir de um desafio proposto em uma disciplina eletiva da pós-graduação, o desafio consistia em fazer uma pesquisa selecionando no mínimo vinte artistas professores com uma carreira consistente na relação professor x artista. Dessa forma, os principais conceitos que norteiam este texto se fundamentam na identidade Artista Professor, na perspectiva dos teóricos John Dewey (2010), e Joaquim Jesus (2013). Interessei-me aprofundar a pesquisa sobre Mapige, por conhecer sua trajetória artística que permeia nesse lugar de debate com a arte educação contemporânea e, principalmente, para divulgar a arte do contexto amazônico, pouco conhecido nos Estados do Sul, talvez pela localização geográfica ou pelas diferenças regionais.

Com base em perspectivas metodológicas da netnografia³ (Kozinets, 2014), a entrevista foi feita no formato virtual, por meio de trocas de mensagens pela rede social WhatsApp. Respeitando as regras de distanciamento em decorrência da pandemia da covid-19 e pelo surto gripal. A entrevista foi transcrita e editada, acatando as exigências de artigo científico, com a autorização de publicação da convidada. Organizei um roteiro, com perguntas, fundamentadas no referencial teórico estudado na disciplina e uma pesquisa sobre a vida e obra de Mapige.

O itinerário desse relato foi organizado a partir das teorias sobre ser artista e professor, na experiência, no diálogo com a professora Mapige e nas reflexões que a prática artística e a identidade de artista professor demanda.

2 Integrante do Coletivo de Arte Psicodélico. Disponível em <http://coletivopsicodlico.blogspot.com/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

3 “Netnografia é uma forma especializada de etnografia e utiliza comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural na Internet. Sua abordagem é adaptada para estudar fóruns, grupos de notícias, blogs, redes sociais etc.”. Disponível em <https://www.scielo.br/j/interc/a/bbtrxdV3v8bwyFwsMxKGvvg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2024.

Minha cor (É) vermelha

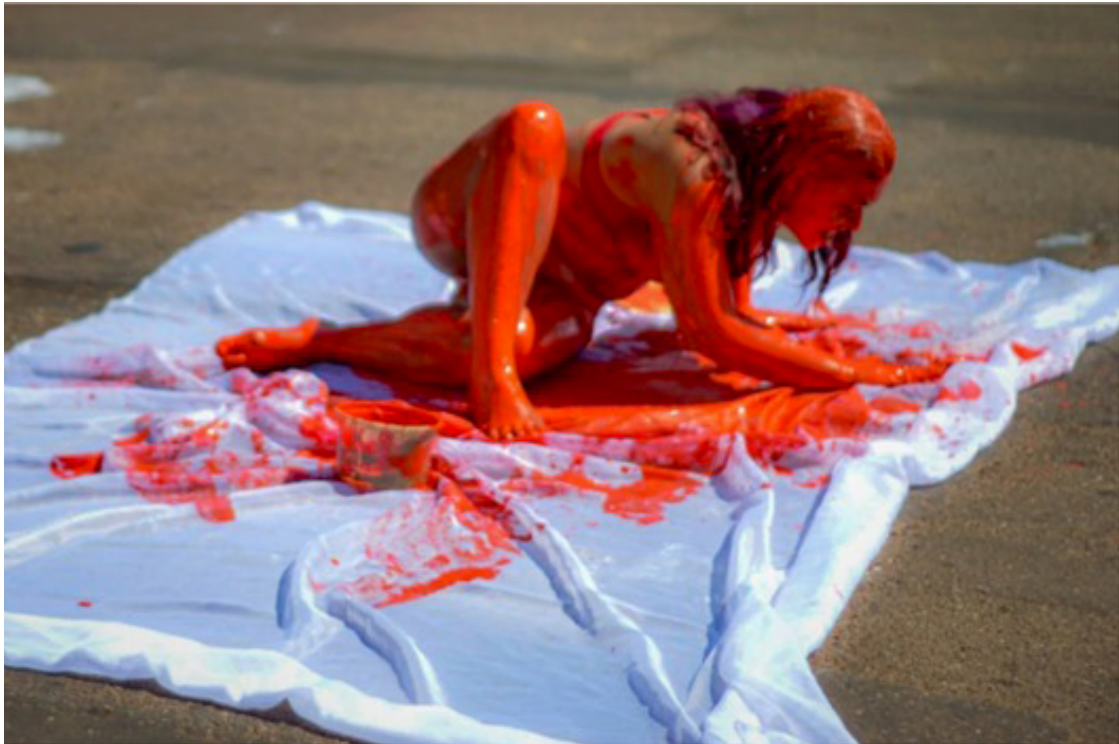


Figura. 1 Minha Cor é vermelha.

Minha cor (é) vermelha⁴ (figura 1) é uma performance política, apresentada por Mapige, fala de conflitos que povos originários vivenciam e que ainda estão (in)visíveis aos olhos dos poderes ou não dão a real importância. Indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, povos que resistem por garantias de direitos e qualidade de vida. O desmatamento, o agravamento de conflitos no campo, a destruição das florestas, modos de vida e culturas são temáticas de conflitos constantes no contexto amazônico.

Ousadia, cores, subjetividades, feminismos, regionalismo, pluralismos adensam o debate presente nas obras de Mapige. Suas performances são propostas que interagem com o público e provocam uma experiência questionadora, sensações e múltiplos sentimentos.

Ora ela apresenta sua arte, por meio de pinturas, colagens, instalações, intervenções artísticas, ora constrói com seus alunos uma relação de autoconfiança e encorajamento para compreender os problemas existentes em seus espaços e expressar, experimentar por meio da arte seus ideais, inquietações etc. Na qual o aluno é provocado, nas aulas de Mapige, a experimentar, produzir, refletir, resolver problemas, saber se relacionar com seus pares e com o outro, fazer o exercício da alteridade, se autoconhecer, pensar e agir no contexto social ao qual está inserido.

⁴ Título faz referência a performance apresentada por Mapige em 2019. A descrição completa da performance, com o nome "Minha Cor (É) Vermelha: performance como ritual, imagem como pele da performance" foi publicada em 2021 na Revista Poiésis, Niterói, v. 22, n. 37, p. 63-76, jan./jun. 2021.

Vale ressaltar que, de acordo com Barbosa (2002) em seu livro “Jonh Dewey e o ensino de arte no Brasil”, destaca toda a contribuição dada por Dewey a educação brasileira e evidencia a fala das experiências e da ação. Aponta a experiência artística e principalmente a experiência estética para pensar no potencial da experiência, e que deve estar ligada a prática da vida cotidiana de um contexto social de onde a pessoa se encontra.

Nessa perspectiva, fazendo uma analogia da experiência com a arte produzida pela professora artista Mapige pode se discorrer pelo pensamento da interação com a obra de arte (Obra de arte x Produto da arte)⁵, segundo Dewey (2010), a obra de arte só existe se tiver a troca entre o espectador e o artista, que o espectador não é só aquele que recebe, ou que está vendo, ele participa do processo de ação, da experiência, que se aproxima ao processo do artista. Que a obra de arte é a troca, a experiência da relação entre artista e espectador.

O artista, na concepção de Dewey, seria aquele que “comparado a seus semelhantes, é alguém não especialmente dotado de poderes de execução, mas também de uma sensibilidade inusitada às qualidades das coisas. Essa sensibilidade também orienta seus atos e criações”. (Dewey, 2010, p. 130.)

Assim, a arte de Mapige permeia nesse lugar de troca, de empatia, de atitude artística-estética, de experiências estéticas com o mundo e com o outro. As figuras 2 e 3 abaixo, retratam uma exposição de pintura e performance organizada e apresentada pela artista professora junto com outras artistas macapaenses, Emi Barbosa e Fiana Glissia. Na exposição, traçam linhas de pensamentos sobre ser artista e a arte ligada diretamente à vida e as vivências cotidianas.



Figura. 2 e 3 Performance da artista Mapige. Exposição Estante do (In) Visível. Fonte: <http://www.unifap.br/estudantes-de-escola-publica-visitam-exposicao-da-galeria-de-artes-da-unifap/>.

⁵ Explicação discorrida na Aula aberta na disciplina Sobre Ser Artista Professor do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais – PPGAV _ UDESC, Palestra “Uma introdução à estética de John Dewey” com Prof.ª M.ª Laura Elizia Haubert. Disponível em <https://youtu.be/We7AumoNCm4>. Acesso em: 13 mar. 2024.

Nesse sentido, Jesus (2013), em sua tese “(In)visibilidades: Um estudo sobre o dever do professor-artista no ensino em artes visuais”, nos ajuda a compreender no trabalho desenvolvido por Mapige, como as escolhas do artista professor deve ultrapassar os limites de ser um mero transmissor de conhecimento, e sim aquele que transforma o conhecimento em possibilidades “[...] que conduz pela ação das discussões e investigações dos seus alunos, aprendendo o lado deles e com eles.” (Jesus, 2013, p. 201). Assim, é imprescindível nas produções identitárias de um professor artista tornar os alunos mais autoconfiantes e conhecedores de suas inquietações.

Jesus (2013, p. 43) “[...] diria que o conceito de professor-artista é uma maneira de ser e estar no ensino da arte.” Ou seja, de diálogo e de expectativas. Aquele que se reinventa, problematiza, experimenta e reflete isso em ação, por necessidade da sua relação com o artístico.

A atuação da professora Mapige é criativa e múltipla sua prática artística dialoga e se relaciona com as teorias e práticas artísticas e reflexivas no ensino das artes visuais contemporâneas. Jesus (2013) ensina que o professor-artista deve sempre estar se reinventando em decorrência da sua relação com o mundo. Daí que as experiências sejam tão diversas quanto os artistas e as possibilidades de ensino se tornem infinitas.

Nesse caminho, o curador e escritor Nicolas Bourriaud (2011) complementa que na arte contemporânea não se trata mais de gerar sentido através dos signos representados como acontecia no período das vanguardas, mas “[...] de produzir relações com o mundo”. (Bourriaud, 2011, p.157). Segundo Bourriaud, em entrevista concedida a Revista Perfil⁶, a “Arte, isto é, a prática artística, é tornar visível o invisível”. E exatamente nessa linha de pensamento que Mapige desenvolve seus projetos. “E é a partir dessas teorias, que trabalho com movimentos de resistência po(é)tica nas cidades das ribeiras amazônicas em arte contemporânea, pois é preciso resistir para existirmos”. (Recorte da entrevista com Mapige, 2021).

Escutar a artista-professora sobre seu processo de trabalho e suas inquietações nos permite reorganizar nossa maneira de ver o mundo. E repensar para além da prática artística, até porque, toda prática artística decorre em uma dimensão pedagógica, política e discursiva. A conversa, as imagens e os pensamentos nos incitam a invenção e ao protagonismo de ser professor artista.

A entrevista

Entrevistadora: Andei pesquisando suas redes sociais e vi a publicação de vários temas relacionados a arte. Vejo também que você permeia por vários lugares, técnicas, estilos, experimentos. **Como você relaciona a sua produção com a sua trajetória artística?**

⁶ Entrevista completa. Disponível em <https://brasil.perfil.com/noticias/mundo/nicolas-bourriaud-a-arte-torna-visivel-o-invisivel.phtml>. Acesso em: 13 mar. 2024.

Mapige: Para início de conversa, venho de uma família que possuía uma fazenda de bovinos na ilha do Marajó, em Chaves-PA, na 'beira da praia', e dos meus 3 aos 10 anos interagi com as (re)invenções/bricolagens que a minha vó paterna fazia ao montar feixes de lenhas com galhos de árvores secas e ao empilhá-los uns sobre os outros era uma verdadeira instalação artística, ao coletar castanha de andiroba e frutos de pracaxi na beira da praia e em seguida lavá-las, cozinhá-las, quebrá-las, tirar das cascas, triturá-las em um pilão ou em moinho manual, levá-las ao sol por alguns dias e depois montar em forma de bolo redondo sobre uma calha larga feita de tronco de árvore que ficava inclinada e para finalizar inseria uma trança de algodão que auxiliava na extração do óleo, tudo isso era invenção da vovó, mas era uma arte instalativa do fazer artesanal do nosso lugar.

Outra interferência que chamava atenção eram as tapagens que o meu pai fazia com o vovô nos rios ou na praia com galhos de arvores ou com tarugos de acapu para capturar os peixes e que eram chamadas de tapagens, era uma Land Art do lugar. A forma como colocavam as redes de pesca no mar delimitando vários metros do rio, tudo isso era uma interferência do cotidiano e das nossas vivências com nosso lugar. Eram as nossas (re)invenções de sobrevivências com o lugar.

E nos caminhos fluídos até água do rio mar, era coletada e ficava em repouso em filtros de barro por 24h para filtrar a areia e argila para que pudéssemos beber.

Percebi que tudo que vivi no meu lugar passava por um ritual do cotidiano das pessoas mais velhas que viviam no lugar.

Aos 11 anos vim para cidade de Macapá, morei e ainda moro em um bairro de favela, fiz capoeira, balé, pintura e teatro no centro de vivência do Bairro do Muca, em 200, participei do Projeto teatro pé na estrada do grupo teatral língua de trapo nos apresentamos em vários municípios, entre 2003 e 2005 estudei desenho artístico na Escola de Artes Cândido Portinari aprendi várias técnicas de desenho e pintura, participei de várias ações na cidade, exposições, apresentações das escolas e sem saber o que era performance sempre fazia algo parecido nas apresentações da escola, até porque nunca fui uma boa atriz.

Em 2006 estudei Artes Visuais na UNIFAP e iniciei os meus estudos sobre arte contemporânea e performance, fui criticada porque as pessoas não compreendiam a arte da performance, muitos falavam que eu não era artista, mas nunca desisti sempre caminhei firme, conheci muita gente do meio da performance uma delas foi o Arthur Leandro que sempre acreditou na gente. Em 2007 participamos do grupo de Arte contemporânea dimensões e tivemos o vídeo performance "Silendus: o corpo transformado", selecionado no Paço das Artes na USP através do Cine Falcatrua, em 2008 conheci o Coletivo Camaradas do Crato-CE e realizamos vivências e residências artísticas em parceria com o Grupo de interferência ambiental da UNE com professores e estudantes de escolas públicas, foi onde conheci a palavra "Professor artista" e partir dessa vivência percebi que era possível trabalhar com arte contemporânea na escola e engendrar o fazer artístico com o fazer docente, até porque, podíamos desenvolver várias linguagens da arte em uma sala de aula e nesse caminho, podíamos levar também a performance.

Mas, o que de fato ampliou os meus caminhos po(é)ticos foi a minha paixão pela docência e pelo fazer artístico, pois acredito que só é possível ter um público fluí(dor) de arte se você estiver dentro da sala de aula, isso é uma questão minha e autora e arte educadora Lucia Pimentel da UFMG, ela confirma esse sonho em suas pesquisas.

Entrevistadora: Como se dá o seu processo de invenção?

Mapige: Por meio de vivências com pessoas e lugares, rodas de conversas, cafés, viagens, intercâmbios artísticos, residência artística, laboratórios de criações com estudantes em escolas públicas do estado do Amapá e do Crato/CE.

Entrevistadora: Quais suas referências na arte? Com quem você dialoga?

Mapige: Converso com muita gente, mas não deixo de ser quem sou Mapige Gemaque, Arthur Leandro ensinou-me a desdobrar o meu olhar para o lugar de onde vim e claro que é o lugar de onde vem a minha arte, hoje, vejo os espaços das ribeiras amazônicas com outros olhares e sei como criar desdobramentos com arte contemporânea, segundo Professor de Teatro Dr. Romualdo Palhano qualquer tema deste lugar se transforma em performance em minha corporeidade.

Marina Abramovic, mesmo sendo uma artista europeia, tem contribuído com meu trabalho ao falar da relação que existe entre o corpo e o lugar, entre o lugar e corpo onde a performance está sendo realizada, é como se a performance fosse a escrita da imagem e a imagem o ato/ação performática que se expande no lugar onde está sendo realizada e envolve-se com tudo e com todos que estão naquele espaço de forma sensível, efêmera ou visceral em um caminho ou ação que pode transmitir medo, dor, estranhamento, desafios, temporalidades, desespero, (des)equilíbrio, limites, poderes, opressão, fronteiras, diversidades e entres outras subjetividades que pertence a cada pessoa que vivencia/interage com um ritual performático.

Nas entre linhas da vida contemporânea, viver é um risco, tanto faz performaticamente ou no "aqui agora", é por isso que tenho dialogado com teóricos da antropologia da performance como Victor Tauner que nos fala que os nossos rituais, símbolos e ritos de passagem da vida podem ser construídos a partir das problemáticas e dos fatos sociais que acontecem em um determinado grupo social/sociedade e que de alguma forma pode atravessa-me enquanto artista e estes atravessamentos são pesquisados, vivenciados e transformados em arte-performance. E é a partir dessas teorias, que trabalho com movimentos de resistência po(é)tica nas cidades das ribeiras amazônicas em arte contemporânea, pois é preciso resistir para existirmos.

Leio também o professor de Estudos da Performance o teórico Richard Schechner que busca conceituar o que é performance em várias categorias, mas o que me chama atenção neste teórico são as orientações para se fazer ou praticar um ato performático, em alguns momentos chamo de receita em estado de construção, é um trabalho performático que se aproxima das instruções do livro Grapefruit da artista

Yoko Ono e tem tudo a ver com o trabalho que tenho desenvolvido como artista-professora em escolas públicas da cidade de Macapá desde 2010 tenho buscado caminhos sobre processos de criações em performance e poéticas visuais em escolas públicas e essa busca tem diluído as fronteiras entre o ensino de arte, a relação entre alunos-professora e escola, já ultrapassamos até os portões da escola e fomos fazer uma conversa sobre arte contemporânea na casa de uma aluna foi interessante.

E a fim de fundamentar as conversar nessa linha do ser artista professora, interajo com as artistas professoras, Sanda Rey, Sônia Rangel que mesmo sendo da área de teatro possui um olhar sensível e aguçado, sobretudo, que um artista guarda nos quintais de sua casa e que ficam adormecidos esperando novos encontros e continuidades. E para dar continuidade a essa conversa a autora Cecilia Salles nos fala nos livros *Processos de Criações em grupo* e *Gestos Inacabados* que o trabalho de um artista nunca está acabado ou pronto, está sempre esperando uma nova continuidade e nossos processos de criações.

Vale ressaltar também, que desde 2014 tenho buscado e pesquisado processos de criações no campo da performance antropológica e essas buscas têm me levado a dialogar com vários artistas e autores dessa linha depende do trabalho e da performance a ser realizada, pois o leque de artistas e autores são extensos.

Entrevistadora: Podemos falar sobre sua experiência docente? Há quanto tempo você é professora? E qual ou quais os seguimentos?

Mapige: vai fazer 17 anos, iniciei a minha vida docente no segundo semestre de 2006 a 2011 no cursinho pré-vestibular da UNIFAP como voluntária, o maior desafio foi fazer com que os estudantes tivessem interesse em estudar arte, pois a visão deles eram deturpadas, em 2007 fui convidada pelo Professor Benê para ministrar aulas de arte no Cursinho pré-vestibular Equipe, fiquei dois meses lá, saí porque fui a SP apresentar um trabalho. Em 2008 fui estagiar no SESC/AP no setor de cultura, foi um verdadeiro desafio entre teatro, artes visuais, literatura, cinema e música, em 2010 – 2011 fui para Mazagão trabalhar como professora de artes no ensino fundamental e na EJA e desde 2012 atuo na educação profissional e se contarmos só com rede de ensino pública somam-se 12 anos de docência entre educação básica e educação profissional. E desde 2010, tenho buscado caminhos enquanto artista professora para trabalhar com ensino de arte e processos de criações artísticas em sala de aula.

Entrevistadora: Relate uma aula que foi para você extremamente significativa? E que percebeu o mesmo efeito nos alunos. Como aconteceu? Você tem registro em fotos?

Mapige: a sala de aula é o meu espaço de criação, na pesquisa de mestrado (re)inventei um livro de artista sobre processos de criações em performance e po(é)

ticas visuais⁷, nele tem quatro conversas que convidam os estudantes a vivenciarem e a criarem uma obra de arte e conversando rompemos as fronteiras e produzimos.

Nestas conversas, os estudantes tomaram **como ponto de partida o olhar**, e neste momento, uma estudante me falou, “nós conseguimos enxergar as coisas no outro, e para outro, mas em nós, não!” (Conversa de campo, 2017). Entranhei-me nesta conversa e falei para os alunos vamos (des)locar o nosso olhar para a nossa memória, o que você via na infância, e o que você não consegue mais ver no “aqui agora”? Já que, “para Schechner, rituais são memórias coletivas codificadas em ações, ou seja, acrescento, em performances. A princípio, não faria sentido separar ritual, memória, arte e as contextualizações nas quais se expressam” (Nunes, 2016, p. 1250). E a partir da instigação os estudantes começaram a experimentar. Viajaram nas tramas da infância interagindo com objetos que caminhavam entre os rituais das brincadeiras e dos objetos culturais. E desse (entre)cruzamento trouxeram ainda os momentos da infância quando viviam com seus avós nos quintais, ou terrenos plantando, regando, limpando e colhendo frutos. Falaram que não ligavam para o espelho quando crianças, porque a aparência não importava, mas agora ela (a aparência) faz com eles criem estes trânsitos e é uma forma de se conhecer. O paneiro é um elemento típico das pessoas que moram nas ribeiras amazônica. Quando entrou em cena, os estudantes externaram saudades lágrimas vítreas e emoções – quando uma estudante lembrou de seu pai que fora assassinado durante uma saída para pescar: “quando eu era criança, eu tinha o meu pai e agora não tenho, éramos felizes, tínhamos casa e agora não temos nem onde morar, a outra família dele tomou tudo que nós tínhamos” (conversas de campo, 2017). Além de trabalhar com as sensações, também criavam os autorretratos de suas realidades instigados pela conversa – 02.

Outra aluna falou que não se olhava no espelho porque tinha uns quilos a mais e os seus colegas eram preconceituosos e a rechaçavam, mas agora essas questões já foram superadas. Houve um grupo que criou uma roda, onde cada um segurava um espelho para o outro se vê, a ideia foi falar de si através da imagem que viam no espelho do outro.

As conversas além de criarem (des)locamentos artísticos, aproximaram os estudantes de suas vidas e realidades cotidianas. Nestas conversas, crio (des)locamentos viajantes entre o vazio e os espaços das casas dos estudantes, através de diálogos com o autor Manuel de Barros.

Estes vazios que fazem parte do livro e entram nas conversas foram sinalizados por um crítico de arte e, a partir deste interpelamento sobre os vazios que se entranham nos meus fazeres, busquei compreender e criar sentidos nas conversas, por meio dos espaços vazios. Será mesmo que são vazios? Após as conversas com os estudantes, eles falaram que nem tudo que está entre o vazio e o cheio configuram-se nestes conceitos. Houve grupos que falaram das suas emoções, sentimentos, amores e memórias contextualizando o vazio. Outros fizeram narrativas de espaços que expressam o vazio, tais como: os motéis que sinalizam o cheio, através das luzes

7 Vídeo narrativo da aula chamada de “Viagens poéticas”, construída pela artista professora Mapige. Disponível em https://youtu.be/AbGan7_SaAw. Acesso em: 13 mar. 2024.

vermelhas e o vazio pelas luzes verdes. Mas, eles sempre vão estar cheios de objetos, embora as luzes verdes estejam acionadas.

E assim, teceram as conversas e deram forma aos seus processos poéticos articulando sentidos e caminhos de criações. Ainda nessa conexão, os estudantes criam interações com a conversa-04.

Deste atravessamento, passamos para a conversa de número quatro, que nos fala que a casa de uma pessoa diz mais sobre ela, do que ela mesma! Aqui, tanto eu, quanto os estudantes, passamos a deslocar os nossos olhares para os espaços das nossas casas, e nos encontramos em alguns. Da entrada da minha casa, desloquei para a escola a mesa, da cozinha, um fogão com botijão com gás, uma cafeteira e alimentos para instalar as mesas de “cafés (con)versantes” em nossos processos de criações na escola. Durante as conversas percebemos que as mesas e o ato de comer e conversar nos aproximavam. Nos encontramos também, através de objetos simbólicos que carregam as nossas lembranças, as nossas crenças. Dentre estes, mencionamos o filtro dos sonhos, as mandalas, as xícaras ou canecas de estimação, os bichos de pelúcia, os mobilhes, as fotografias e as formas de receber as pessoas com café, um ritual cotidiano que acontece diariamente nas ribeiras amazônicas, lembro como se fosse hoje, a minha avó servindo café para as visitas na ilha do Marajó, em Chaves/PA.



Figura. 4 Capa do Livro de Artista. Expressa os processos de criações artísticas e as relações com outros artistas, 2017. Acervo: Mapige Gemaque.



Figura. 5 e 6 Instalação: encontro da artista Mapige, 2017. Acervo: Mapige Gemaque.

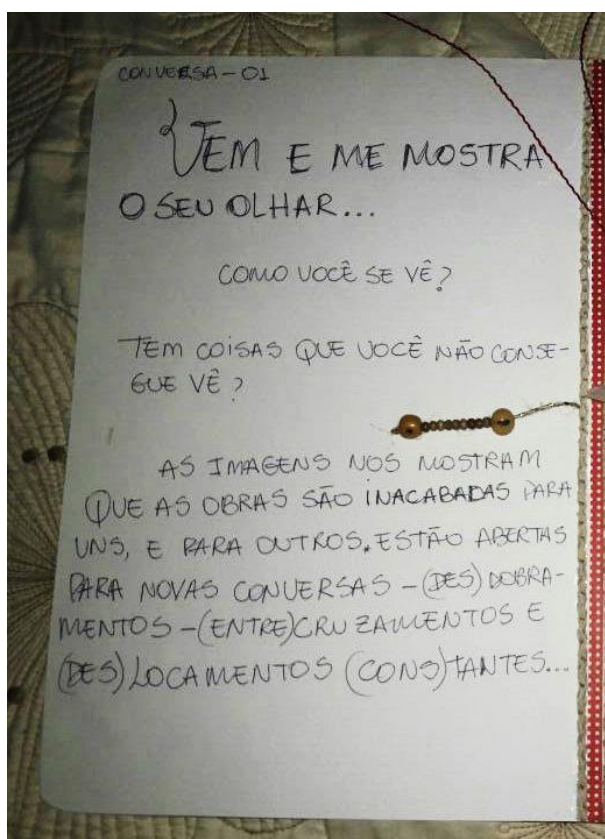


Figura. 7 Instalação: encontro da artista Mapige, 2017. Acervo: Mapige Gemaque.

Entrevistadora: Como você articula e tenciona suas aulas?

Mapige: primeiro eu elaboro um plano de ensino estratégico que pode ser alterado de acordo com as minhas conversas com os alunos e, ao entrar em sala de aula passo a observar tudo que cria fronteira entre professor, aluno e ensino de arte e a partir desses olhares, vou fazendo anotações e durante o processo de ensino busco aproximar os estudantes do tema a ser estudado.

Quando trabalho com arte contemporânea no caso do relato a cima, levo para sala de aula uma caixa/mala/sacola/pote de barro com objetos que possam criar uma conversa entre o tema a ser estudado para criar relação dos estudantes com este conteúdo, pois não gosto de entrar direto no assunto e quando percebo que os estudantes já estão falando sobre o tema, fazendo perguntas, passo vídeos curtos, coloco a turma sempre círculos, procuro sair da sala de aula e procuro outros espaços da escola, levo imagens, obras de artistas contemporâneos, em alguns encontros levo artistas que atuam na cidade ou em outro estado para conversarem com os estudantes, levo café, lanche, etc... E quando os alunos começam a levar imagens, vídeos, textos de artistas da performance, do street art, da instalação, da vídeo arte, da fotografia e da intervenção.

Eu crio junto com eles um pequeno roteiro de criação artística com perguntas e respostas.

1 – O que mais lhe inquieta na sociedade contemporânea, na sua vida e na sua casa? Por quê?

2 – De acordo com o que os estudamos respondem, pergunto se gostariam de fazer uma performance, intervenção, fotografia, etc., sobre este tema?

Se a resposta for sim...

Peço para que os alunos criem um 'mapa para encontrarem o tesouro', da forma que eles quiserem, pesquisem tudo sobre o tema em jornais, revistas, internet, filmes, etc... Façam anotações e colagens, viagem da forma que bem entenderem...

Após este processo de viagem, eu peço para que eles pensem:

Qual será a linguagem escolhida?

Onde vão realizar o trabalho/espço?

Como será?

Quem será o público?

Que materiais vão utilizar?

Como será o processo de criação?

Como será a interação com o público?

Depois que tudo está encaminhado e resolvido, convido eles para circularem no espaço antes de montar o trabalho e assim vamos caminhando, veja a imagem abaixo:



Figura. 8 Instalação denuncie - Escola Raimunda Virgolino/AP, 2017. Acervo: Mapige Gemaque.

A instalação apresentou a simbologia do abuso-violência-infantil. O objeto ficou exposto no corredor da escola, dando à composição múltiplas possibilidades metafóricas de viagens e interações. Logo, desloquei-me em direção ao grupo e perguntei, porque haviam trabalhado com o tema em questão e, uma estudante falou: “é algo que me inquieta, acompanho as matérias jornalísticas da cidade e só neste ano de 2017, quase 400 crianças foram abusadas, isso é um caos social, os responsáveis devem pagar por este crime, professora”. Ao visitar o site, tomei conhecimento desse mal que circula em torno da infância de uma criança e, deixa sintomas que perduram por um bom tempo na vida das vítimas. Ainda bem que arte problematiza esta questão, enfrenta e denúncia.

Essa instalação ocupou um espaço de 6 metros por 6 metros, esse sangue era de esmalte vermelho e parecia real... quando eu vi essa instalação me deu uma dor no meu coração e eu saí correndo atrás da minha filha que no momento estava com 6 meses.

Entrevistadora: Para finalizar, segundo a filosofia, fale uma “máxima” que você carrega consigo.

Mapige: Heráclito de Efeu (aprox. 535~475 a. C.): Filósofo grego, a quem é creditado a criação da doutrina do “fluxo”, a teoria da impermanência e da mudança. Não se pode pisar duas vezes o mesmo rio, uma vez que o fluxo da correnteza garante que nova água continue a substituir a antiga.

Esse pensamento ao mesmo tempo que fala da arte, fala também das nossas

salas de aula nem uma mare é igual a outra, assim como nenhuma sala de aula é igual a outra, são fluxos de forma de ensinar libertadora e de águas e mares transformadoras que falam do lugar de onde vem os estudantes e os professores.

Entrevistadora: Você autoriza a publicação e uso de imagens dessa entrevista?

Mapige: sim.

Considerações finais

Depois de conhecer a arte mostrada pelo olhar da professora Mapige, chego ao final dessa entrevista entusiasmada com as impressões e pela riqueza de conhecimentos que esse encontro ensejou. Seja pela experiência com a arte baseada em Dewey (2010) e na experiência transformadora que ressalta a atuação da artista professora na educação.

Entendendo que “Ser professor-artista é uma maneira de estar na vida, assim como uma prática profissional (Jesus, 2013, p. 41). Num constante exercício de prática-artística e prática docente.

Ao mesmo tempo em que construía as perguntas para esta entrevista, eu pensava, sobre quais seriam as minhas questões como professora artista, dialogando também com esse espaço que transcende os muros das escolas ou que denuncia, cria, soluciona, problematiza, desvenda e dialoga com o mundo.

“Os artistas entendem que não estamos na frente do mundo: estamos no mundo”. (Borriaud, 2021, On-line, s.n). Considero muito importante pensar a arte sob a perspectiva de artista, do pensamento intelectual e da sensibilidade para mobilizar a realidade.

Auscultar a artista professora foi como ouvir os sons do seu coração, da sua poética que extravasa a sua pele, das suas cores que brilham intensamente, nos seus experimentos que alumia a se libertar das adversidades do mundo e a se transformar por meio do ensino das artes visuais seja na aprendizagem e/ou na criação artística.



Figura. 9 Obra em Pintura e uso colagens de materiais naturais. Fonte: MAPGEMAQUE WORDPRESS (2014)

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

BOURRIAUD, Nicolas. Nicolas Bourriaud: “A arte torna visível o invisível: e hoje estamos marcados por um vírus que não pode ser visto”. In. **Perfil** [On-line]. 11 mai. 2021. Disponível em <https://brasil.perfil.com/noticias/mundo/nicolas-bourriaud-a-arte-torna-visivel-o-invisivel.phtml>. Acesso em: 13 mar. 2024.

BOURRIAUD, Nicolas. **Radicante**: por uma estética da globalização. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GEMAQUE, Mapige. Minha Cor (É) Vermelha: performance como ritual, imagem como pele da performance. In. **Revista Poiésis**, Niterói, v. 22, n. 37, p. 63-76, jan./jun. 2021. Disponível em <https://periodicos.uff.br/poiesis/article/view/47235/27478>. Acesso em: 13 mar 2024.

GEMAQUE, Maria Pinho. Livro de artista: Processo de criação em performance e poéticas visuais em uma escola amapaense. In. **Revista Arteriais**, revista do ppgartes/ica/ufpa/ v. 6, n. 10, p. 51-68, jun. 2020. Disponível em <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/10576>. Acesso em: 13 de mar. 2024.

JESUS, Joaquim Aberto Luz de. **(In)Visibilidades: um estudo sobre o devir do professor-artista no ensino em artes visuais** -Tese de Doutorado em Educação Artística -UPOrto -Portugal, 2013.

KOZINETS, Robert. **Netnografia** - Realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre, Penso, 2014.


LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MAPGEMAQUE WORDPRESS. **Mapige Gemaque** [On-line]. Disponível em <https://mapgemaque.wordpress.com/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

UNIFAP. **Estudantes de escola pública visitam exposição da Galeria de Artes da UNIFAP**. In. Universidade Federal do Amapá [On-line], 14 de agosto de 2014. Disponível em <http://www.unifap.br/estudantes-de-escola-publica-visitam-exposicao-da-galeria-de-artes-da-unifap/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

Submissão: 18/03/2024

Aprovação: 05/04/2024



**NOTAS DE
EXPERIÊNCIAS**

Notas reflexivas sobre Processos Pictóricos e Representações Pictóricas na "Aula Ateliê" do Estúdio de Pintura UDESC/ SC

Reflective notes on Pictorial Processes
and Pictorial Representations in the
"Studio Class" at the UDESC/SC Painting
Studio

Notes de réflexion sur les Processus
Picturaux et les Représentations
Picturales dans la «Classe de estudio»
de l'Atelier de Peinture UDESC/SC

Hélida Costa Coelho¹

Jaci Aico Kussakawa²

Jociele Lampert³

1 Doutoranda em Artes Visuais, na linha de pesquisa em Ensino das Artes Visuais, da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Investiga imagens de violência como prática reflexiva no ensino das artes visuais. <https://orcid.org/0000-0002-9518-6834> <http://lattes.cnpq.br/5484712325733701> e-mail: helidacosta@uol.com.br

2 Doutoranda em Artes Visuais no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV-UDESC). Mestre em Educação e bacharela em Pedagogia e Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Bacharela em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). <https://orcid.org/0000-0003-0006-5384>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6539248629034344> e-mail: jkussakawa1@gmail.com

3 Professora Titular na Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente Professora Investigadora Visitante na FBAUL/OEBA/ULISBOA. Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009). Atua no Mestrado e Doutorado em Artes Visuais PPGAV/UDESC. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/714790293123122>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0963-0925>. E-mail: jocielelampert@uel.com.br

RESUMO

Este ensaio, relata e analisa as ações teóricas e práticas desenvolvidas nas disciplinas “Processos Pictóricos” e “Representações Pictóricas”, ofertadas nos cursos de bacharelado e licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina, ambas ministradas pela Professora Artista Doutora Jociele Lampert, no segundo semestre de 2023. Com base na compreensão de que o tripé ontológico “fazer/agir/sentir”, de acordo com Dewey (2010), se constrói pela qualidade de um processo criativo, propomo-nos a realizar uma análise visual sobre o espaço de produção artística o Ateliê de pintura UDESC/SC, nos contextos diversos, e na relação dialógica entre docente e discente, especialmente, na qualificação da experiência nas aulas de Arte, seja por meio das construções de saberes, dos desafios ou outras experimentações que demandam do esforço de ensinar e aprender. Desta forma, por meio de uma linguagem visual de ensino e aprendizagem as “Aula Ateliê” (Lampert, 2021) desenvolvidas neste processo, apresentam uma metodologia fundamentada na relação de teoria e prática que trazem perspectivas sobre o ensino das artes visuais, nas concepções de saberes, experiências singulares, compartilhadas, e na reflexão poética, contribuições para a formação inicial dos futuros professores e bacharéis de Artes Visuais.

PALAVRAS-CHAVE

Processos Pictóricos e Representações Pictóricas; Aula Ateliê; Formação docente e bacharelado em Artes Visuais.

ABSTRACT

This essay reports and analyzes the theoretical and practical actions developed in the disciplines “Pictorial Processes” and “Pictorial Representations”, offered in the bachelor’s and undergraduate courses at the State University of Santa Catarina, both taught by Artist Professor Doctor Jociele Lampert, in the second semester of 2023. Based on the understanding that the ontological tripod “doing/acting/feeling”, according to Dewey (2010), is constructed through the quality of a creative process, we propose to carry out a visual analysis of the space of artistic production the UDESC/SC Painting Studio, in different contexts, and in the dialogical relationship between teacher and student, especially in qualifying the experience in Art classes, whether through the construction of knowledge, challenges or other experiments that demand the effort to teach and learn. In this way, through a visual language of teaching and learning, the “Aula Ateliê” (Lampert, 2021) developed in this process, present a methodology based on the relationship of theory and practice that bring perspectives on the teaching of visual arts, in the conceptions of knowledge, unique, shared experiences, and in poetic reflection, contributions to the initial training of future teachers and graduates of Visual Arts.

KEY-WORDS

Pictorial Processes and Pictorial Representations; Studio Class; Teaching training and bachelor’s degree in Visual Arts.

RESUMEN

Este ensayo relata y analiza las acciones teóricas y prácticas desarrolladas en las disciplinas "Procesos Pictóricos" y "Representaciones Pictóricas", ofrecidas en los cursos de licenciatura y pregrado de la Universidad Estadual de Santa Catarina, ambos impartidos por la Artista Profesora Doctora Jocielle Lampert, en el segundo semestre de 2023. Partiendo del entendimiento de que el trípode ontológico "hacer/actuar/sentir", según Dewey (2010), se construye a través de la cualidad de un proceso creativo, nos proponemos realizar un análisis visual del espacio de producción artística del Taller de Pintura UDESC/SC, en diferentes contextos, y en la relación dialógica entre docente y alumno, especialmente en la calificación de la experiencia en las clases de Arte, ya sea a través de la construcción de conocimientos, desafíos u otros experimentos que demandan el esfuerzo de enseñar y aprender. De esta manera, a través de un lenguaje visual de enseñanza y aprendizaje, el "Aula Ateliê" (Lampert, 2021) desarrollado en este proceso, presenta una metodología basada en la relación de teoría y práctica que trae perspectivas sobre la enseñanza de las artes visuales, en las concepciones de conocimientos, experiencias únicas, compartidas y, en la reflexión poética, aportes a la formación inicial de los futuros docentes y egresados de Artes Visuales.

PALABRAS-CLAVE

Procesos Pictóricos y Representaciones Pictóricas; Clase de estudio; Formación docente y licenciatura en Artes Visuales.

Aulas 1, 2, 3 e 4: Integração entre teoria e prática:

As aulas, ministradas pela professora artista Jociele Lampert, aconteceram no “laboratório de criação” ou “Aula Ateliê³” (Lampert, 2021, p. 153), dentro e fora do prédio da CEART/UEDESC, com base na literatura da filosofia da experiência e estética do filósofo da educação John Dewey (1859-1952), atreladas no desenvolvimento de conceitos e conteúdos sobre a teoria da cor, os estudos da teoria da cor com Johann Goethe(1749-1832), com os professores artistas da Bauhaus mestres da cor Wassily Kandinsky (1866-1944), Josef Albers (1888-1976), Johannes Itten (1888-1967) e Paul Klee (1879-1940).

Entre as várias teorias aprofundadas, temos os estudos da forma, a teoria dos sete contrastes de cor, a construção cromática na paleta, práticas de monotipia pictórica (impressão na prensa, impressão no barén e impressão na colher), exercícios com as referências artísticas (Wolf Kahn (1927-2020), Mary Beth McKenzie (1946), exercícios ao ar livre com a metodologia proposta pelo professor artista Albers, raciocínio pictórico bem como montagem e pintura de observação no Estúdio de Pintura Apotheke/ CEART-UEDESC, Florianópolis, 2023.



Fig.1, Montagem com fotos das aulas ateliers⁴, 2023. Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.

Aula 5: Desenvolvimento de habilidades pedagógicas:

A Aula Ateliê sobre preparação de suporte com o tema: Suportes para Pintura o que são e como prepará-los, ocorreu a partir de aula expositiva com o professor artista Fabrício Garcia⁵, desde a cronologia na história da arte, e de referências de

3 Para saber mais sobre Aula Ateliê, acesse. Disponível em: <https://www.apothekeestudiodepintura.com/aulaatelie>. Acesso em: 13 mar. 2024.

4 Com direitos autorais pelo uso de imagens pelo Grupo de pesquisa Estúdio de Pintura Apotheke.

5 Mestrando em Artes Visuais no Programa de Pós-Graduação Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV-UEDESC). @pleinairgaropaba. Disponível em: <http://www.fabriciogarcia.art/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

artistas com Vik Muniz (1961), Adriana Varejão (1964), Jean Basquiat (1960-1988), Jacopo Robusti Tintoretto (1518-1594), Lydio Bandeira de Mello (1929), e explicação sobre os tipos de suporte como madeira, mdf/compensado, papel, tela de algodão, tela de linho, foi realizado a prática exemplificando os diferentes tipos de materiais na preparação do suporte com cola de coelho, tinta acrílica e gesso acrílico. Mediante a participação dos estudantes em todas as etapas da aula realizadas no Estúdio de Pintura Apotheke/CEART-UDESC, Florianópolis, 2023.



Fig.2, Montagem com fotos da aula sobre suportes para pintura⁶, 2023. Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.

Aula 6: Ficção ou construção de si?

A Aula Ateliê “Retratante e retratado” contou com a participação do professor artista Willian Silva⁷, a teoria e prática pedagógica iniciou-se com a aula expositiva por meio de um percurso sobre tema na história da arte, a mesa posta, montada e organizada com os materiais de pintura, livros e referências como os artistas Piero Della Francesca (1415-1492), Gilda Vogt (1953), Luc Tuymans (1958), Claude Cahum

⁶ Com direitos autorais pelo uso de imagens pelo Grupo de pesquisa Estúdio de Pintura Apotheke.

⁷ Doutor em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC 2023), na linha de pesquisa Ensino das Artes visuais sob orientação da Prof Dr^a. Jocielle Lampert, (Bolsista CAPES 2020-22) com período sanduíche na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL). Bolsista CNPq - Doutorado sanduíche no exterior). Mestre em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGART/UFSM 2019) na Linha de Pesquisa Arte e Cultura, sob orientação da Prof Dr Rosa María Blanca Cedillo. Bacharelado em Artes Visuais-Desenho e Plástica com habilitação em Pintura (2015) pela Universidade Federal de Santa Maria UFSM. Integrante do Grupo de Pesquisa Entre Paisagens, UDESC/CNPq, é membro do Projeto de Ensino e Extensão Estúdio de Pintura Apotheke, UDESC/CEART, do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke UDESC/CEART, e do Projeto de Pesquisa O estúdio de pintura como laboratório de ensino e aprendizagem em Artes Visuais, UDESC/CNPq. Integra a equipe editorial da Revista Apotheke UDESC/PPGAV, ISSN: 2447-1267. Integrante do grupo de pesquisa Estúdio de Pintura APOTHEKE (UDESC). E-mail: Wllsilva002@gmail.com @Williamsilva5405

(1894-1954), a citação do livro *Una historia de las imagenes*, de David Hockney e Martin Gayford (2022), e as referências artísticas serviram para a reflexão do retrato como da ficção ou construção de si, no Estúdio de Pintura Apotheke/CEART-UDESC, Florianópolis, 2023. (Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke).



Fig.3, Montagem com fotos da aula sobre suportes para pintura, 2023. Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.

Aula 7: Residência artística:

A Aula Ateliê que expôs a participação da Residência artística⁸ com o Artista Professor Clóvis Martins Costa⁹, foi de caráter singular, o artista, apresentou o seu processo pictórico, assim como fez um debate sobre a prática artística entrelaçado ao ensino das artes visuais. Houve também a participação da Prof^a Dra. Thays Tonin¹⁰ com o tema: *Subversões, Intervenções e Reverberações na História da Arte: Nenhum(a) artista é uma ilha*. Em seguida aconteceu a uma visita de campo no acervo do artista Paulo Gaiad, com o Grupo de estudos do Estúdio de Pintura Apotheke/CEART-UDESC, Florianópolis, 2023. (Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke).

8 Saiba mais sobre o Programa de Residência Artística. Disponível em: <https://www.apothekeestudiodepintura.com/residncias>. Acesso em: 14 mar. 2024.

9 Artista plástico, Doutor em Poéticas Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas. Desenvolve pesquisa ligada à pintura e suas distensões por meio da experiência direta na paisagem. @atelierclovismartinscosta

10 É Professora Adjunta de Fundamentos e Críticas das Artes no Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pós-Doutorado em Filosofia Moral pela Universidad de La Rioja (Espanha), e Pós-Doutorado em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Possui doutorado pela Università degli Studi della Basilicata (Itália), Dipartimento delle Culture Europee e del Mediterraneo. @Thaystonin



Fig.4, Montagem com fotos da Residência Artística e da visita ao acervo Paulo Gaiad¹¹, 2023. Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.

Aula 8: Como criar um autorretrato:

A Aula Ateliê “Estudo do retrato e autorretrato”, foi realizada pelo Professor Artista José Carlos da Rocha¹² com a prática de criar um autorretrato com a utilização do espelho, anotações e busca de apontamentos nos momentos teóricos e de clínica da obra no Estúdio de Pintura Apotheke/CEART-UDESC, Florianópolis, 2023. (Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke).

11 Com direitos autorais pelo uso de imagens pelo Grupo de pesquisa Estúdio de Pintura Apotheke.

12 Artista plástico, Doutor em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) na Linha de Pesquisa Ensino das Artes Visuais. Mestre em Artes Visuais pela UDESC, e é Bacharel em Artes Plásticas (UDESC). E-mail jokafloripa@gmail.com



Fig.5, Montagem com fotos da Aula Ateliê Autorretrato¹³, 2023. Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.

Aula 9 e 10: Exposição Apotheke em Rede: Entre Pintura e Arte Educação¹⁴

A Aula Ateliê aconteceu no Museu da Escola Catarinense (MESCC) sobre a Exposição Apotheke em Rede: Entre Pintura e Arte Educação, por meio de uma mediação¹⁵, e ação educativa¹⁶ dialogada a partir de uma interação coletiva e participativa dos alunos sobre o percurso do Projeto O Estúdio de Pintura Apotheke que comemorou 10 anos apresentando na exposição os trabalhos vinculados ao programa Apotheke em Rede, realizados por seus integrantes, no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, Apotheke Moda, Apotheke Londrina, Apotheke em Dissidência, Apotheke Design, Apotheke na Escola e Apotheke Internacional. Na Curadoria: Fabio Wosniak (UNIFAP), Raony Ruiz (PPGAV - UDESC). Idealização: Professora Titular Doutora Jociele Lampert (UDESC). Apotheke/CEART-UDESC, Florianópolis, 2023. (Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke).

13 Com direitos autorais pelo uso de imagens pelo Grupo de pesquisa Estúdio de Pintura Apotheke.

14 Confira os registros na rede social Instagram da Revista Apotheke @revistaapotheke

15 A mediação foi conduzida pelos orientandos do mestrado e doutorado: Fabrício Garcia, Pedro Cavallari, Héliida Coelho e Raony Ruiz. Com o apoio dos estudantes bolsistas de extensão: Luana Gonçalves (luana.goncalves.santana22@gmail.com), Débora Souza (derikahs@gmail.com), Gustavo Scheidt (gustavohart321@gmail.com), Karine Abbati (abattinunes@gmail.com) e João Matheus (joamatheus1922@hotmail.com).

16 A ação educativa foi realizada pelos orientandos Marcelo Lima (pereiralima1184@gmail.com) e Jaci Aico (jkussakawa1@gmail.com). Com o suporte da doutoranda Daniela Almeida (daniela.almeida@ifsc.edu.br).



Fig.6, Montagem com fotos da mediação/ação educativa da exposição: Entre Pintura e Arte Educação¹⁷, 2023. Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.

Aula 11: Experiência Rio Vermelho: fazer/agir/sentir com Johannes Itten

A saída de campo “Rio Vermelho”¹⁸ foi relacionada com os estudos realizados ao longo do semestre sobre o artista professor Johannes Itten, que desenvolveu uma abordagem para o ensino das artes visuais a partir de uma perspectiva holística, isto é, as artes visuais, a pintura, não está isolada das demais características do sujeito, assim, **o estudo da pintura também abrange a percepção corporal, política, ética, moral.**

As relações dessa ação com o artista professor foram estabelecidas, também, por meio dos estudos cromáticos e expressão artística aliadas na relação com o contexto natural. Desta forma, para a imersão e interação com o ambiente considerou-se conceitos e práticas efetivadas em três estações de trabalho (Estação Nascente, Estação Ar e Estação Cor Luz).

A imersão **Nascente**, mediada pelos professores artistas Fábio Luis¹⁹ e Pedro Cavallari²⁰, teve o intuito de levar os estudantes um processo reflexivo ao interagir com o meio, Projeto do Estúdio de Pintura Apotheke/CEART-UDESC, Florianópolis, 2023 (Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke).

17 Com direitos autorais pelo uso de imagens pelo Grupo de pesquisa Estúdio de Pintura Apotheke.

18 Para saber mais sobre o Rio Vermelho, basta acessar. Disponível em: <https://floripamanha.org/2011/08/rio-vermelho-o-bairro-que-carrega-a-historia-de-florianopolis/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

19 Mestre em Artes visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina, 2023. @fabioSavicki @coresdaescola

20 Doutorando em Artes Visuais no Programa de Pós-Graduação Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV-UDESC). @cavallariiph



Fig.7, Montagem com fotos da Estação Nascente²¹, 2023. Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.

A imersão **Ar**, conduzida pela professora artista Jaci Aico Kussakwa²², Lua e Lanna, fundamentado na experiência a partir do teórico John Dewey e Johannes Itten, propôs levar os acadêmicos a uma experiência estética/CEART-UDESC, Florianópolis, 2023. (Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke).



Fig.8, Montagem com fotos da Estação Ar²³, 2023. Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.

21 Com direitos autorais pelo uso de imagens pelo Grupo de pesquisa Estúdio de Pintura Apotheke.

22 Doutorandos em Artes Visuais no Programa de Pós-Graduação Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV-UDESC).

23 Com direitos autorais pelo uso de imagens pelo Grupo de pesquisa Estúdio de Pintura Apotheke.

A imersão **Cor Luz**, sob a orientação dos professores artistas Hélida Coelho e Raony Ruiz²⁴, investigou as possíveis interações da cor no ambiente a partir de transparências coloridas. fundamentada na interação de conceitos e práticas estudadas no sentido da entrada no ambiente das dunas e serviu como construção interativa na disciplina/CEART-UDESC, Florianópolis, 2023. (Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke).



Fig.9, Montagem com fotos da Estação Cor Luz²⁵, 2023. Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.

Open Studio: Representações Pictóricas e Processo Pictórico

Finalização das disciplinas, na qual a Professora Dr^a. Jocielle Lampert e os convidados Miguel Vassali²⁶ e Fred Mendes Stapazzoli Junior²⁷, realizaram um diálogo e leitura com os estudantes sobre os trabalhos expostos, processos e avaliações como construção interativa/CEART-UDESC, Florianópolis, 2023. (Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke).

24 Doutorando em Artes Visuais.

25 Com direitos autorais pelo uso de imagens pelo Grupo de pesquisa Estúdio de Pintura Apotheke.

26 Professor colaborador do curso de Design Gráfico da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestre em Artes Visuais na linha de Ensino das Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina. @miguelvassali

27 Graduado em Direito (2003), Psicologia (2016) e Licenciatura em Artes Visuais (em andamento). Especialista em Docência para o Ensino Superior (2006) e Mestre em Filosofia (2011).

